

**EDUCACIÓN
PARA LA CIUDADANÍA
DEMOCRÁTICA
Y CULTURA DE PAZ**

*Education for democratic citizenship
and a culture of peace*



Cita este libro:

Vera Carrera, J. M. (ed. científica). (2022). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Palabras Claves / Keywords:

Educación, ciudadanía, conflictos, democracia y paz.
Education, citizenship, conflicts, democracy and peace.

Contenido relacionado:

<https://investigaciones.usc.edu.co/>

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ

*Education for democratic citizenship
and a culture of peace*

Jéssica Marisol Vera Carrera

Editora científica



EDITORIAL

Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz / Jéssica Marisol Vera Carrera [Editora científica]. -- Santiago de Cali: Universidad Santiago de Cali, 2022.

252 páginas; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-628-7501-93-5

ISBN (Digital): 978-628-7501-94-2

1. Ciudadanía y cultura de paz 2. Consejero electoral 3. Conflicto electoral 4. Educación para la Paz 5. Democracia I. Jéssica Marisol Vera Carrera II. Facultad de Educación. Universidad Santiago de Cali.

SCDD 370.11 ed. 23

CO-CaUSC
JRGB/2022



EDITORIAL

Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz.

© **Universidad Santiago de Cali.**

© **Editora científica:** Jéssica Marisol Vera Carrera

© **Autores:** Francisco Javier Gorjón Gómez, Jéssica Marisol Vera Carrera, Rosaura Rojas Monedero, Pedro Paul Rivera Hernández, María Gabriela Zapata Morán, Alejandro Ramírez Viveros, Rosa Tulia Cruz Medina, Claudia Elisa Valero, Jorge Eduardo Serna Jiménez, Isabel Cristina Calero Clavijo, Angelica Cecilia Martínez Martínez.

Edición 100 ejemplares.

Cali, Colombia-2022.

Fondo Editorial

University Press Team

Carlos Andrés Pérez Galindo

Rector

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Directora General de Investigaciones

Edward Javier Ordóñez

Editor en Jefe

Comité Editorial

Editorial Board

Claudia Liliana Zúñiga Cañón

Edward Javier Ordóñez

Paula Andrea Garcés Constain

Sergio Molina Hincapié

Jonathan Pelegrín Ramírez

Yuirubán Hernández

Jhon Fredy Quintero-Uribe

Milton Orlando Sarria Paja

José Fabián Ríos Obando

Proceso de arbitraje doble ciego:

“Double blind” peer-review.

Recepción/Submission:

Diciembre (December) de 2021.

Evaluación de contenidos/

Peer-review outcome:

Febrero (February) de 2022.

Correcciones de autor/

Improved version submission:

Marzo (March) de 2022.

Aprobación/Acceptance:

Marzo (March) de 2022.



La editorial de la Universidad Santiago de Cali se adhiere a la filosofía de acceso abierto. Este libro está licenciado bajo los términos de la Atribución 4.0 de Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite el uso, el intercambio, adaptación, distribución y reproducción en cualquier medio o formato, siempre y cuando se dé crédito al autor o autores originales y a la fuente <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

CONTENIDO

Prólogo.....	11
---------------------	-----------

Capítulo 1

Construcción de una cultura de paz desde la ciudadanía.....	15
--	-----------

Jéssica Marisol Vera Carrera, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

1.1 Resumen.....	15
1.2 Summary	16
1.3 Introducción	16
1.4 La importancia del estudio del derecho	17
1.5 La cultura de paz en la ciudadanía	25
1.6 La participación en la resolución de conflictos.....	29
1.7 Conclusiones.....	35
1.8 Referencias bibliográficas	36

Capítulo 2

Solución de conflictos electorales como medio para generar bienestar social	39
--	-----------

Francisco Javier Gorjón Gómez, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

2.1 Resumen	39
2.2 Summary	40
2.3 Introducción.....	40
2.4 Actores ciudadanos en el proceso.....	42
2.5 El consejo ciudadano.....	44
2.6 El capacitador electoral	44
2.7 Normativa aplicable	51
2.8 Conflicto electoral	53
2.9 El Conflicto electoral y la sociedad	55
2.10 Impacto de la solución de conflictos electorales en el bienestar social.....	56
2.11 Conclusiones.....	58
2.12 Referencias bibliográficas	59

Capítulo 3

Educación para la paz y formación ciudadana como fomento de construcción de paz	61
--	-----------

Rosa Tulia Cruz Medina, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

3.1 Resumen.....	61
3.2 Summary	62
3.3 Introducción.....	63
3.4 Exploración de la educación para la paz desde sus orígenes	64
3.4.1 Aproximación teórica de la educación para la paz	66
3.4.2 Objetivos de la educación para la paz.....	68

3.5 Contexto de la educación para la paz en Colombia.....	71
3.5.1 Programas y proyectos de educación para la paz en Colombia.	75
3.5.2 Desafíos de la educación para la paz en Colombia.....	78
3.6 Contexto de la educación para la paz en México	80
3.6.1 Legislación mexicana en educación y cultura de paz.	81
3.6.2 Acciones y programas de educación para la paz en México.	83
3.7 Conclusiones y recomendaciones	87
3.8 Referencias bibliográficas.	88

Capítulo 4

Educación para la ciudadanía democrática y cultura de Paz..... 91

María Gabriela Zapata Morán, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

4.1 Resumen.....	91
4.2 Summary	92
4.3 Introducción.....	92
4.4 La democracia en la educación.....	93
4.5 La ciudadanía en la educación.....	97
4.6 La generación de la cultura de paz en las universidades	101
4.7 La educación intercultural.....	106
4.8 Las responsabilidades del ciudadano crítico	108
4.9 La integración de una ciudadanía global	113
4.10 Conclusiones	115
4.11 Referencias bibliográficas.....	116

Capítulo 5

El ejercicio de la ciudadanía laboral como fomento para una cultura de paz..... 121

Alejandro Ramírez Viveros, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

Pedro Paul Rivera Hernández, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

5.1 Resumen	121
5.2 Summary	122
5.3 Introducción.....	123
5.4 Formación de la ciudadanía	124
5.5 Desarrollo de la ciudadanía laboral.....	127
5.6 Ciudadanía laboral y sus elementos constitutivos.....	130
5.7 Fomento de una cultura de paz	134
5.8 Ámbitos de acción para una cultura de paz desde la perspectiva de la ciudadanía laboral.....	136
5.9 Conclusiones	141
5.10 Referencias bibliográficas	141

Capítulo 6

Construcción de tejido social a partir de la formación de valores..... 147

Rosaura Rojas Monedero, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

6.1 Resumen.....	147
------------------	-----

6.2 Summary	148
6.3 Introducción.....	148
6.4 Competencias sociales y valores.....	151
6.4.1 Teoría del aprendizaje social.....	152
6.4.2 El rol de la familia y la escuela.....	154
6.4.3 Conducta asertiva.....	155
6.4.4 Teorías sobre la modificación de conducta.....	157
6.4.5 Comunicación asertiva.....	160
6.4.6 Clima positivo en el aula.....	162
6.5 Solución pacífica de conflictos en el ámbito educativo.....	163
6.5.1 Transformación y regulación de conflictos.....	165
6.5.2 Mediación educativa como estrategia de solución de conflictos.....	167
6.6 Conclusiones y recomendaciones.....	171
6.7 Referencias bibliográficas.....	173

Capítulo 7

Influencia de la empatía del docente en la construcción de ciudadanía179

Claudia Elisa Valero, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

Angelica Cecilia Martínez Martínez, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

7.1 Resumen	179
7.2 Summary	180
7.3 Introducción	181
7.4 Aproximación teórica.....	183
7.5 Metodología	186
7.6 Resultados	189
7.7 Conclusiones	194
7.8 Referencias bibliográficas.....	199

Capítulo 8

La paz en la diversidad: percepciones sobre la educación inclusiva y experiencia de una estrategia pedagógica en docentes constructores de paz.....199

Jorge Eduardo Serna Jiménez, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

Isabel Cristina Calero Clavijo, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

8.1 Resumen	199
8.2 Summary	200
8.3 Introducción.....	201
8.4 Marco teórico.....	208
8.5 Materiales y métodos	215
8.6 Resultados	217
8.7 Discusión y conclusiones	226
8.8 Referencias bibliográficas	230

Acerca de los autores241

Pares Evaluadores249

CONTENT

Foreword	11
-----------------------	-----------

Chapter 1

Building a culture of peace from the perspective of citizenship.....	15
---	-----------

Jéssica Marisol Vera Carrera, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

1.1 Summary.....	15
1.2 Foreword.....	16
1.3 Introduction	16
1.4 The importance of the study of law	17
1.5 The culture of peace in citizenship	25
1.6 Participation in conflict resolution	29
1.7 Conclusions	35
1.8 Bibliographical references	36

Chapter 2

Electoral conflict resolution as a means of generating social welfare	39
--	-----------

Francisco Javier Gorjón Gómez, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterey, México.

2.1 Summary	39
2.2 Foreword	40
2.3 Introduction	40
2.4 Citizen actors in the process	42
2.5 The citizen council	44
2.6 The electoral trainer	49
2.7 Applicable regulations	51
2.8 Electoral conflict	53
2.9 Electoral conflict and society	55
2.10 The impact of electoral conflict resolution on social welfare	56
2.11 Conclusions	58
2.2 Bibliographical references.....	59

Chapter 3

Electoral conflict resolution as a means of generating social welfare	61
--	-----------

Rosa Tulia Cruz Medina, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

3.1 Summary	61
3.2 Foreword	62
3.3 Introduction	63
3.4 Exploring peace education from its origins	64
3.4.1 Theoretical approach to peace education.....	66
3.4.2 Aims of peace education.....	68
3.5 Context of peace education in Colombia	71
3.5.1 Peace education programs and projects in Colombia.	75

3.5.2 Challenges of peace education in Colombia	78
3.6 Context of peace education in Mexico	80
3.6.1 Mexican legislation on peace education and culture of peace.....	81
3.6.2 Actions and programs of peace education in Mexico.	83
3.7 Conclusions and recommendations	87
3.8 Bibliographical references	88

Chapter 4

Education for democratic citizenship and culture of peace..... 91

María Gabriela Zapata Morán, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterrey, México.

4.1 Summary	91
4.2 Foreword	92
4.3 Introduction	92
4.4 Democracy in education	93
4.5 Citizenship in education	97
4.6 The generation of a culture of peace in universities	101
4.7 Intercultural education	106
4.8 The responsibilities of the critical citizen	108
4.9 The integration of global citizenship	113
4.10 Conclusions	115
4.11 Bibliographical references	116

Chapter 5

The exercise of labor citizenship as a promotion of a culture of peace 121

Alejandro Ramírez Viveros, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterrey, México.

Pedro Paul Rivera Hernández, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterrey, México.

5.1 Summary	121
5.2 Foreword	122
5.3 Introduction	123
5.4 Citizenship formation	124
5.5 Development of labor citizenship	127
5.6 Labor citizenship and its constituent elements	130
5.7 Fostering a culture of peace	134
5.8 Areas of action for a culture of peace from the perspective of citizenship at work.....	136
5.9 Conclusions	141
5.10 Bibliographical references	141

Chapter 6

Building the social fabric based on the formation of values.....147

Rosaura Rojas Monedero, (Universidad Autónoma de Nuevo León) Monterrey, México.

6.1 Summary	147
6.2 Foreword	148

6.3 Introduction	148
6.4 Social competencies and values.....	151
6.4.1 Social learning theory.....	152
6.4.2 The role of family and school.....	154
6.4.3 Assertive behavior.....	155
6.4.4 Theories on behavior modification.....	157
6.4.5 Assertive communication.....	160
6.4.6 Positive classroom climate.....	162
6.5 Peaceful conflict resolution in the educational setting.....	163
6.5.1 Conflict transformation and regulation.....	165
6.5.2 Educational mediation as a conflict resolution strategy.....	167
6.6 Conclusions and recommendations.....	171
6.7 Bibliographical references	173

Chapter 7

Influence of teacher empathy in the construction of citizenship. 179

Claudia Elisa Valero, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

Angelica Cecilia Martínez Martínez, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

7.1 Abstract	179
7.2 Summary	180
7.3 Introduction	181
7.4 Theoretical approach	183
7.5 Methodology	186
7.6 Results	189
7.7 Conclusions	194
7.8 Bibliographical references	196

Chapter 8

Peace in diversity: perceptions of inclusive education and the experience of a pedagogical strategy in peace-building teachers..... 199

Jorge Eduardo Serna Jiménez, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

Isabel Cristina Calero Clavijo, (Universidad Santiago de Cali) Cali, Colombia.

8.1 Abstract	199
8.2 Summary.....	200
8.3 Introduction	201
8.4 Theoretical framework	208
8.5 Materials and Methods	215
8.6 Results	217
8.7 Discussion and conclusions	226
8.8 Bibliographical references	230

About the authors 241

Peer reviewers 249

PRÓLOGO

Foreword

El esfuerzo realizado por los autores de la presente obra es digno de resaltar, al abordar temas de actualidad que generan ciencia para la inmediata instrumentación en el mundo globalizado. Desde la óptica de la construcción de una cultura de paz desde la ciudadanía, sin lugar a dudas como se comenta en el capitulo, es la integración y participación de los individuos en el conocimiento y respeto de los derechos humanos al ostentar un rol fundamental universal para lograr una convivencia armónica, no obstante la paz para algunos detractores puede ser vista como un futuro utópico, pero la intensidad de la redacción de la investigación es viable y oportuna conforme al desarrollo de las políticas públicas para obtener un sistema democrático y pacífico.

En lo que respecta al capítulo de la solución de conflictos electorales, señala el autor la preocupación de los administradores de los procesos electorales al demostrar la transparencia, legalidad y disminución de la conflictividad; por ello recomienda la ciudadanía de la justicia a través de la mediación y la conciliación, al ampliarse las opciones de una solución al conflicto sin la participación de un sistema adversarial. Afirma el autor que los MSC otorgan certeza al proceso electoral y permiten una mayor transparencia, eficacia, armonía y equilibrio en la solución de los conflictos electorales.

La educación para la paz y formación ciudadana como fomento de construcción de paz. Es una necesidad global en los centros educativos, particularmente al realizar un comparativo en Colombia y México, comprender que la educación es un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente al desempeñar un papel fundamental en la formación del ciudadano; además es el escenario propicio para el fomento de habilidades socioemocionales que le permitan a los estudiantes contar con las herramientas suficientes para ser un ciudadano agente de paz.

En las aulas se debe fomentar el liderazgo, la reflexión y el diálogo, el pensamiento crítico y la motivación por ser ciudadanos constructo-

res de paz. En el capítulo titulado Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz, refiere que la democracia es un proceso y la forma de organización involucra a todos los ciudadanos en conjunto, que permite una experiencia con mayor comunicación e interacción entre los individuos que conforman la comunidad en su entorno. La importancia de la relación entre la democracia y la educación es que son dos sistemas íntimamente ligados para educar a los ciudadanos que en el futuro tomarán las decisiones políticas y potenciar exponencialmente las capacidades y habilidades. Uno de los principales objetivos de la educación ciudadana es el lograr educar a individuos que sean independientes, autónomos y responsables de sí mismos y de sus acciones, así como también que tengan hábitos que les ayuden a mejorar la convivencia ciudadana y la vida en democracia.

El ejercicio de la ciudadanía laboral como fomento para una cultura de paz, señala lo esencial para generar una cultura de paz, en armonía, paz y prosperidad, a construir y fomentar valores y crear las condiciones para que el ciudadano se pueda involucrar con libertad y velar por sus intereses comunitarios. La equidad y la dignidad son indispensables en los contextos de una ciudadanía laboral y la construcción de una cultura de paz al observar virtudes de igualdad y comprensión.

En el capítulo de construcción de tejido social a partir de la formación de valores, se abunda en fomentar la disciplina positiva en el aula, como elemento clave para la construcción de un clima armonioso, basado en el diálogo, respeto, tolerancia y trabajo colaborativo entre los integrantes, al lograr espacios, donde se reflexiona sobre los factores que son detonantes de los conflictos, logrando una mejora de la convivencia escolar en su conjunto y se enaltece la comunicación asertiva como un estilo de comunicación en el cual se expresan sentimientos, pensamientos, opiniones y creencias de una manera respetuosa, clara, precisa y honesta.

En el capítulo de la Influencia de la empatía del docente en la construcción de ciudadanía, se expresa que la incidencia de la empatía en la enseñanza se refiere a las cuatro categorías: la confianza, las emociones de los estudiantes, la motivación y el rol del docente, con el fin de identificar las características que debe tener un maestro para pro-

picar un ambiente de confianza en el aula. Una clase exitosa depende del docente cuando motiva y estimula aspectos como, retroalimentar, alcanzar metas, proponer desafíos que conlleven al fortalecimiento de las competencias; esto a su vez genera un clima de bienestar que permite tejer relaciones asertivas entre los participantes.

En el capítulo de la paz en la diversidad: percepciones sobre la educación inclusiva y experiencia de una estrategia pedagógica en docentes constructores de paz, se alude que la percepción que manifiesta el docente hacia la educación inclusiva de un grupo de estudiantes es fundamental en el proceso educativo, al advertir que el docente se convierte en un agente promotor o por el contrario en un obstáculo. Esta situación, se entiende como una forma de interpretar y reaccionar ante un alumnado con características diferentes, que centra su esfuerzo en lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, aceptar la diversidad y estar preparados como docentes en este campo, no solo mejora el proceso de aprendizaje, sino que conlleva al desarrollo de una cultura de paz en las aulas universitarias.

En suma, en la presente investigación se atendió, en forma puntual, las diversas teorías sobre la educación para la ciudadanía democrática y la cultura de paz desde diversos enfoques que contribuirán al conocimiento en los modelos educativos para el desarrollo de competencias y tendrán herramientas para la solución de conflictos en sus diversos ámbitos y obtener en sus entornos una convivencia armónica, basadas en una visión de un mundo que busca la paz. Felicidades a los autores y autoras por el beneficio social que han sembrado en la presente obra.

Dr. José Guadalupe Steele Garza
Presidente Nacional de Colegios de Mediadores. A.C

CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ DESDE LA CIUDADANÍA

Building a culture of peace from citizenship

Jéssica Marisol Vera Carrera

© <https://orcid.org/0000-0001-7229-5205>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

1.1 Resumen

Para construir la cultura de paz se necesita de una integración de esfuerzos desde diferentes ángulos. La importancia del papel del ciudadano en esta construcción es fundamental para el desarrollo de sociedades más inclusivas y con mayor conciencia de la violencia y los conflictos. En este sentido, la concientización de la ciudadanía se puede considerar dentro de los propósitos de la paz, debido a que, uno de los fines fundamentales de la paz es apreciar la diversidad cultural, parte importante en la consolidación de la ciudadanía. El objetivo de este capítulo es estudiar el concepto de cultura de paz y cómo este se relaciona con la ciudadanía y la construcción de sociedades más justas e inclusivas como parte del desarrollo. Se encontró que la intervención de organismos internacionales es una manera de incluir diferentes perspectivas a los ciudadanos a través de políticas que resultan más multiculturales, por lo que,

Cita este capítulo

Vera Carrera, J. M. (2022). Construcción de una cultura de paz desde la ciudadanía. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 15-38). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

incluso, hablar de ciudadanos se encuentra limitado a un carácter explicativo, por lo que incluir la educación para la paz puede incluso transformarse en un concepto de ciudadanía global que busque esta paz por encima de cualquier diferencia.

Palabras claves: Educación, ciudadanía y cultura de paz.

1.2 Summary

To build a culture of peace requires an integration of efforts from different angles. The importance of the role of the citizen in this construction is fundamental for the development of more inclusive societies and with greater awareness of violence and conflicts. In this way, the awareness of citizens can be considered within the purposes of peace, since one of the fundamental purposes of peace is to appreciate cultural diversity, an important part in the consolidation of citizenship. The objective of this chapter is to study the concept of a culture of peace and how it relates to citizenship and the construction of more just and inclusive societies as part of development. It was found that the intervention of international organizations is a way to include different perspectives to citizens through policies that are more multicultural, so even talking about citizens is limited in explanatory nature, so including education for Peace can even become a concept of global citizenship that seeks peace above any difference.

Keywords: Education, citizenship and culture of peace.

1.3 Introducción

Construir una cultura de paz desde la ciudadanía implica un esfuerzo de educar en la paz; esto permite la posibilidad de aportar desde la escuela las herramientas necesarias para construir un contexto inclusivo, justo y en armonía. En la segunda década del siglo XXI, la paz se vuelve un tema de actualidad, sobre el que se investiga y difunde el

conocimiento, debido al interés y la necesidad que se tiene de forjar en los futuros ciudadanos competencias que les permitan responder a las necesidades de la sociedad actual.

El objetivo de este capítulo es explorar el concepto de cultura de paz y cómo este se relaciona con la ciudadanía y la construcción de sociedades justas e inclusivas como parte del desarrollo. Se identifica el rol que cumplen los organismos internacionales, como una manera de incluir diferentes perspectivas a los ciudadanos a través de políticas que resultan más multiculturales. Por ello, se indagan las tendencias conceptuales sobre paz y cultura de paz, frente a la responsabilidad de la educación en la construcción de una cultura de paz, siendo este un tema de relevancia a nivel mundial.

La construcción de ciudadanía es un reto que han enfrentado los sistemas educativos en general; convocó la participación de los actores sociales, el planteamiento de problemas con los diferentes matices de la ciudadanía, la exploración de estrategias pedagógicas para la resolución de conflictos y la construcción de saberes y experiencias diversas y múltiples, sobre la base del reconocimiento de los intereses auténticos de las comunidades y los gestores de políticas públicas a nivel internacional.

1.4 La importancia del estudio del derecho

El aprendizaje sobre el derecho, los procedimientos electorales, y las obligaciones político-electoral es de suma importancia en todos los contextos y niveles educativos, toda vez que se debe tener conocimiento de la normativa, la historia y las costumbres. Se considera que al tener conocimiento respecto de las temáticas referidas se van aprendiendo las formas de participación, las obligaciones y derechos, y se va construyendo, desde la responsabilidad, la conceptualización de la propia ciudadanía y el impacto de las acciones que como ciudadanos impulsamos hacia la cultura de paz.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (1998), la cultura de paz consiste “en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas, para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones”.

Hoy en día, la definición de paz y seguridad no se limita solamente a la no posesión de armas, y más bien son conceptos que incluyen temas como la protección de los derechos humanos, las viabilidades medioambientales, el bienestar económico, la constante búsqueda del progreso y del desarrollo, entre otros; de esta manera, la falta de alguna de estas características será la causante de los conflictos. En otras palabras, una cultura de paz genuina será la se encuentre sustentada en el principio de respeto a los derechos humanos (Izquierdo, 2007).

De esta manera, la cultura de la paz se puede comprender como un concepto que va más allá de la ausencia de guerra y conflictos, pues ha evolucionado gracias a las diferentes situaciones que ha vivido la sociedad global a través de distintos periodos históricos, abriendo paso a convertirse en parte del día a día, mediante actividades y dinámicas que como ciudadanos se deben adoptar.

En la Declaración sobre una Cultura de Paz, elaborada por las Asamblea General de las Naciones Unidas (1999), se puede contemplar en su primer artículo, que para que una cultura de paz sea posible, debe existir:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.

- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras.
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones, animados por un entorno nacional e internacional que favorezca la paz.

De esta manera, se pueden tomar en cuenta los principios básicos establecidos por la propia ONU, para complementar cuáles son las necesidades o urgencias que se tienen que aplicar dentro de nuestra sociedad; así, se tiene que considerar y recordar la importancia de la educación para establecer estos valores imprescindibles.

Por su parte, Delors (1997) destaca la importancia que tiene la educación en nuestra vida cotidiana, pues considera que tiene la misión de capacitarnos y realzar nuestra creatividad, inculcando valores tales como la responsabilidad y el cumplimiento de objetivos personales. De esta manera, da a conocer cuatro pilares para la educación.

- a) Aprender a conocer. Adquirir conocimientos necesarios para poder ahondar en temas específicos; en otras palabras, aprender a aprender a través de las posibilidades que nos brinda la educación.

- b) Aprender a hacer. Alcanzar competencias que permitan el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.
- c) Aprender a vivir. Se refiere a la vivencia en conjunto, respetando el pluralismo y logrando una comprensión mutua.
- d) Aprender a ser. Conseguir una responsabilidad personal que permita la autorrealización.

Sin lugar a duda, la educación juega un papel fundamental para lograr una convivencia de paz, pues es un instrumento que tiene la posibilidad de enseñar valores imprescindibles para la sociedad, a través de la adquisición de capacidades y aptitudes, instruyendo no sólo la evasión de conflictos, sino a su propia resolución.

Es a través de la educación que los seres humanos pueden adquirir un mayor desarrollo, venciendo estereotipos y prejuicios encargados de la discriminación y segregación en el mundo; asimismo, se pueden adquirir las competencias necesarias que facilitan el respeto a los derechos humanos y posibilitando las libertades que permiten una convivencia multicultural y pacífica en el amplio sentido de la palabra.

En este sentido, formar para la paz en las escuelas no es una tarea fácil; se requiere enfrentar retos para hacer cambios en el entorno social, transformaciones que deben responder a brindar oportunidades sociales (Vera Hernández, 2020).

Ahora bien, continuando con la importancia de la paz, se puede afirmar que es pieza clave de todos los derechos humanos, pues además de que ambos defienden la libertad de los individuos y justifican las acciones necesarias que conllevan a un estado óptimo dentro de la coexistencia humana, son interdependientes, por lo que se deben trabajar en conjunto en pro de la cobertura de las necesidades básicas de los seres humanos (Tuvilla, 2008).

De igual forma, tanto los derechos humanos como la cultura de paz, al ser indispensables dentro de la sociedad, son principios básicos

fundamentales que deben ser implementados en cada uno de los programas educativos de educación formal, no formal e informal. No obstante, en cuanto a las instituciones educativas, no basta solamente con impartir una cátedra disciplinar, sino que se deben encontrar implícitos en los diversos contenidos educativos que involucren a toda la comunidad escolar, local y global (Benavides, 2007).

Dentro de la rama del Derecho, el estudio de los derechos humanos es inherente de la materia, por consiguiente, la cultura de la paz debe ser imprescindible en igual medida, al representar una serie de derechos que deben ser cumplidos obligatoriamente dentro de todas las sociedades, ejecutándose de manera evolutiva, es decir, mientras la sociedad progresa, los derechos se adecuan a ella contemplando las nuevas necesidades y otorgando mayor sentido de justicia y equidad.

Según García (2019), dentro de las corrientes pacifistas, existe una categoría llamada pacifismo jurídico, en la que se pueden ubicar propuestas que son atribuidas al derecho internacional, el cual indudablemente tiene un importante rol dentro de la construcción de la paz. Comenta también que el derecho es una parte imprescindible para la composición de la sociedad, el cual es fundamental e incluso podría considerarse como única vía para llegar a una construcción pacifista en su totalidad, pues funciona como una herramienta para la solución pacífica de controversias, además, su uso legítimo de la fuerza está limitado, por lo que, de cierta manera, se encuentra justificado y racionalizado.

Asimismo, su importancia se da debido a que los principios generales del derecho son consustanciales a las ideas de derecho y justicia, ya que se encuentran presentes en todas las manifestaciones de naturaleza jurídica; estos principios muestran los ideales y valores sobre los que han sido estructurados los propios ordenamientos internacionales y los sistemas jurídicos nacionales. En un sentido más abstracto y puro, los principios simbolizan los valores más entrañables y los objetivos más eminentes que defienden y a los que aspiran las comunidades (Vázquez, 2011).

Por su parte, los ordenamientos jurídicos de especie internacional deben ser tomados en cuenta para el estudio del derecho, pues la participación de las organizaciones internacionales exige el cumplimiento solamente de dar a conocer recomendaciones para las naciones y pueden ser cumplidas o no, ya que los países cuentan con una jurisdicción, la cual les permite autonomía e independencia.

El Derecho Internacional se ha caracterizado por estudiar y resolver fenómenos controversiales tales como la guerra y la paz; por esta razón, con la evolución humana y la creación de distintas organizaciones internacionales, se han creado documentos que tienen el propósito de preservar la paz. Ejemplo de esto es la Constitución de 1945 de la UNESCO que menciona: “[...] puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Otro ejemplo es el Manifiesto de Sevilla sobre la violencia, redactado en 1989 por una gran cantidad de científicos, quienes llegaron a la conclusión de que el uso de la violencia no está justificado por factores biológicos, sino más bien culturas; asimismo, hace hincapié en que la guerra es un constructo social y no se considera inherente a la especie humana. Este Manifiesto termina declarando: “La misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz. La responsabilidad incumbe a cada uno de nosotros” (1989).

Es indispensable tomar en cuenta la participación que tienen este tipo de organismos dentro del sistema internacional, pues si bien sus recomendaciones no son obligatorias, hay una gran cantidad de Estados que forman parte de él, por lo que su interés por dichas recomendaciones es genuino, al participar de manera diplomática y voluntaria dentro de sus lineamientos.

Conviene subrayar otra de las más grandes aportaciones de la rama del Derecho Internacional. En el año 1928 se firmó el documento Briand-Kellog, el cual fue un tratado internacional en el que parti-

ciparon quince estados, comprometiéndose a no utilizar la guerra como solución de controversias; desde entonces sólo en mínimas ocasiones, el uso de la fuerza ha sido considerado legal; gracias a esto, se ha dado una gran cantidad de posibilidades para que los sujetos del Derecho Internacional tengan la posibilidad de solucionar sus controversias pacíficamente (Izquierdo, 2007).

Como bien se ha visto con anterioridad, el Derecho Internacional tiene un gran peso en las relaciones internacionales cuando se trata de temas asociados con los derechos humanos y la cultura de la paz, por lo cual no pueden ser inherentes; de esta manera, su estudio, justificación y práctica, se tienen que dar de manera equiparada para la mejor resolución en cada una de las situaciones que busquen un bienestar social comunitario.

Por esta razón, De los Reyes (2008) comenta que para que los derechos humanos sean culminados, no es suficiente con la existencia de ordenamientos jurídicos, sino que dentro de las sociedades democráticas, se necesita de un compromiso por parte de los ciudadanos para hacer cumplir los ya mencionados contenidos jurídicos, de manera que los destinatarios del derecho se conciban a sí mismos como representantes de toda la sociedad, lo que a su vez significa una mayor probabilidad de efectividad del derecho en general.

Es por esta razón, que, dentro del estudio del derecho, la cultura de paz es imprescindible, pues los individuos deben comprender el sentido que las normas jurídicas tienen dentro las conductas humanas, pues las rigen y regulan, y es a través de estas que se presentan los derechos y obligaciones que se deben cumplir tanto individual como colectivamente; de esta manera es posible concebir cuáles son las acciones éticas socialmente aceptadas.

Además, las constituciones entendidas como normas fundamentales deben ser usadas como el instrumento más democrático del ordenamiento jurídico, pues engloban una gran cantidad de derechos

fundamentales que requieren de una concreción y acción por parte de los ciudadanos. De esta manera, la paz, como valor jurídico no se sustenta más que en el conjunto de condiciones y relaciones sociales que hacen posible el progreso eficaz y material del conglomerado de valores que configuran la conciencia colectiva de las comunidades, esos valores reclaman su puesta en práctica inmediata (Herrera, 1985).

Tal como menciona Rodríguez (2013), los cambios sociales se encuentran íntimamente conectados con la eficacia de las normas jurídicas, esta noción de eficacia muestra cuáles son los efectos de los ordenamientos legales, dichas consecuencias se encuentran preestablecidas en las propias normas y están condicionadas a las acciones externas que los individuos lleven a cabo. Del mismo modo, remarca la importancia del derecho, al ser un fenómeno indivisible de la estructura social.

En sustancia, la importancia del estudio del derecho recae directamente en el conocimiento y creación de las normas jurídicas que exigen valores, además de contener las acciones necesarias para establecer una vida pacífica comunitaria, ya que no sólo toma en cuenta temas sociales y culturales, sino también económicos y políticos, entre otros; de esta manera, para lograr cambios reales, es importante considerar cuáles son los lineamientos legales necesarios y no conforme solo con esto, hacerlos valer en la praxis.

Cabe destacar que hablar de la efectividad de la cultura de la paz desde una perspectiva teórica que involucra temas jurídicos, sociológicos y políticos es muy importante, sin embargo, no es suficiente y no es garantía del cumplimiento o protección de los derechos humanos en la vida diaria, por lo que se deben llevar a cabo día a día, ejerciendo activamente la teoría, y haciéndola aplicable en la vida real.

De esta manera, Bahajin (2018) recalca la importancia de que todos los ciudadanos, dentro de nuestros papeles sociales tales como docentes, políticos, padres y madres, se haga un notable trabajo para perfeccionar

la educación, debido a que los programas que desarrollan la cultura de paz no pueden conseguir sus objetivos sin una educación que proporcione conocimiento en vez de ignorancia, y que a su vez, eduque a sus alumnos para entender y escuchar la voz de todos y todas, que enseñe a convivir con las personas diferentes y que mire el futuro con optimismo.

Asimismo, es crucial reconocer que una educación dirigida hacia la cultura de paz no es exclusiva de los sistemas educativos, sino que debe estar inmersa en las situaciones de vida diaria, dentro de los hogares y en cada una de las relaciones interpersonales, pues al definirla como cultura, tiene el significado de caracterización para todos, sin importar la edad o civilización, ya que al ser un término global, se dejan a un lado situaciones de civilizaciones, raza, etnia, entre otros, para involucrar a todos los seres humanos que conforman el mundo.

1.5 La cultura de paz en la ciudadanía

La evolución de la sociedad ha logrado exigir una nueva mirada, permitiendo la aceptación de un código de conducta universal y una ética global, la cual se puede definir como una corresponsabilidad entre los ciudadanos, que tenga en cuenta las consecuencias de sus actos y contemple también a las generaciones que se encuentran en el porvenir, dejando a un lado factores como la occidentalización y las imposiciones culturales de la hegemonía, que poco a poco se conviertan en normas exigibles (Fisas, 2011).

La globalización ha jugado un papel indispensable para la evolución de los derechos y la cultura de paz, pues gracias a esta se han podido establecer normas internacionales que permiten a los países subdesarrollados defender e instaurar una serie de principios que llevan a la equidad conciudadana, la justicia y la implementación de distintos valores que conllevan a una responsabilidad individual y colectiva.

Por esta razón, Ceballos (2013) defiende el concepto de ciudadanía, el cual describe como un proceso por el cual los individuos pertenecientes a una comunidad organizada, toman conciencia de los derechos y deberes establecidos públicamente, entendiendo que son compartidos y equitativos para sus iguales, logrando construir una condición comunitaria e instaurando la concepción de con-ciudadano, aprendiendo a vivir colectivamente y haciéndose responsables de sus actos, comprendiendo que toda acción conlleva a una consecuencia que puede repercutir en ellos/ellas mismas y los demás.

Comprender y desarrollar la individualidad es imprescindible para poder adquirir una cultura de paz comunitaria, ya que se contribuye al desarrollo personal para llevar a cabo relaciones entre iguales mayormente responsables, que rechacen la violencia y adopten medidas pacíficas para la resolución de conflictos, transformando de manera paulatina los valores intrínsecos que forman parte de cada ser humano.

Como menciona Melo (2008), la ciudadanía es una conquista que se atraviesa con la propia historia humana, puede ser entendida como un concepto evolutivo que se ha desarrollado para progresar y enriquecerse, trayendo consigo un conjunto equilibrado donde se encuentran los derechos y deberes. Con la llegada de la ciudadanía moderna, se ha visto el establecimiento de los derechos humanos de la primera generación, posicionando como eje central a los individuos.

La ciudadanía es uno de los conceptos más importantes y se debe de tomar en cuenta siempre dentro de las decisiones gubernamentales, pues son los ciudadanos a quienes deben rendir cuentas, además de velar por sus intereses día con día. Por otra parte, como se sabe, la paz es un concepto que ha evolucionado con el paso del tiempo, y que hoy en día forme parte de la cultura dice mucho de la sociedad contemporánea, pues existe una constante búsqueda en la que los ciudadanos están dispuestos a participar, dejando a un lado definiciones arcaicas tales como la ausencia de violencia o guerra, pues en la actualidad, todos los niveles tanto políticos como sociales, están dispuestos a trabajar en equipo para conseguir el bienestar común.

Un mundo pacífico se puede entender con facilidad, sin embargo, su ejecución puede llegar a ser difícil, ya que necesita de una transformación de la cultura violenta, la cual fomenta en todos los sentidos la guerra; por otra parte, se necesita de una vida que conlleve a la justicia y compasión, donde el respeto sea inculcado, así como también la reconciliación y solidaridad multiculturales; asimismo, debe existir una promoción de respeto a los derechos humanos y una responsabilidad ambiental que permita la construcción de una paz interior que, a su vez, permita la comunitaria (Toh y Cawagas, 2017).

La importancia de una enseñanza que fomente la cultura de paz se hace cada vez más necesaria, pues son acciones que necesitan de una práctica diaria y constante, que tiene que ver con fenómenos culturales y la enseñanza generacional, en la que los valores se van heredando año tras año, haciendo posible la convivencia colectiva; asimismo, debido a factores externos como la globalización, es preciso que la irenología sea ejercida de manera práctica, ya que las crisis del mundo cambian, por lo que las necesidades humanas se transforman con ellas.

Necesidades como la no discriminación y el cuidado al medio ambiente se hacen cada vez más frecuentes, al entender el mundo como un sitio en continuo cambio, comprendiendo que las culturas, nacionalidades y tradiciones son diferentes, por lo que el respeto siempre debe ser mutuo, así como también las consideraciones al planeta Tierra, tomando en cuenta las urgencias de las futuras generaciones.

Tal como mencionan Hernández et al. (2017), en un sentido positivo, la paz pertenece e incumbe a una nueva comprensión, que se encuentra relacionada de manera directa a los derechos humanos pertenecientes a la tercera generación, estos derechos priorizan el valor de la solidaridad. Al respecto, mencionan que la paz es considerada a nivel universal como un derecho humano y, asimismo, como una disposición insustituible para efectuar el resto de los deberes y derechos ciudadanos.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que, así como la paz es considerada parte inherente de los Derechos Humanos Universales, se tiene que tomar en cuenta que estos se ven constantemente limitados, interrumpidos y violentados, de forma continua, sin importar el tiempo y espacio, cuando dentro de las sociedades, estos derechos son transgredidos y vulnerados, fácilmente se atenta contra la propia dignidad humana y la vida misma.

No obstante, Checa et al. (2010) mencionan de qué manera se pueden involucrar diferentes grupos sociales dentro de la administración para ejecutar una cultura de paz:

- Los profesores. Quienes se deben ver implicados en el desarrollo y elaboración de proyectos de convivencia que tengan como objetivo las resoluciones pacíficas de los conflictos en el centro donde trabajan y la prevención de la violencia en cualquiera de sus formas.
- Las familias. Deben generar una sinergia junto con los docentes teniendo presente que ambos, tienen un propósito en común: la mejor formación integral y educación de los niños, niñas y jóvenes, lo cual sólo se puede obtener a través de la colaboración y el trabajo en conjunto.
- Los alumnos. Quienes deben de participar en los órganos colegiados, formando e implementando sus normas y asumiendo sus obligaciones. Es muy importante que el alumnado tome parte en la elaboración de las normas del centro para que se sientan parte activa de la vida de éste y se vayan formando como ciudadanos responsables capaces de tomar decisiones.
- Los medios de comunicación. Quienes deben de colaborar en la difusión de buenas prácticas y reconocimiento al trabajo de los docentes proyectando medios de difusión más educativos para todos los alumnos.

Lo anterior evidencia la importancia de generar un trabajo colaborativo entre todos los agentes educativos y las familias, con la finalidad de fomentar una cultura de paz entre los adolescentes quienes son los futuros ciudadanos.

1.6 La participación en la resolución de conflictos

La participación de todos los individuos estableciendo y desarrollando profunda y comprometidamente sus papeles sociales, es muy importante para la creación y culminación de la paz, pues de esta manera, todos los individuos la llevan a cabo de manera constante y se dan a conocer diversas actividades y ejemplos de cómo su participación es fundamental, invitando al resto de la población a efectuar lo mismo.

En este sentido, es importante precisar que la resolución de conflictos emerge como una posibilidad para dar solución a las controversias de manera asertiva, evitando el uso de respuestas impulsivas y erróneas (Rojas, 2021).

Ahora bien, ante esta situación la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999), menciona cuáles son las estrategias necesarias que deben ejecutar los Estados para desarrollar plenamente la cultura de paz:

- a) La resolución y negociación pacífica de los conflictos, el respeto y el entendimiento mutuo, así como la cooperación internacional.
- b) El cumplimiento de los deberes internacionales establecidos en la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional.
- c) La democracia, derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El progreso de toda la población en aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la resolución pacífica de controversias.

- e) Instituciones democráticas y la garantía de la participación plena en el proceso de su desarrollo.
- f) Eliminación de la pobreza, el analfabetismo y la minimización de las desigualdades entre los países y dentro de ellos.
- g) Progreso económico y social sostenible.
- h) Erradicación de todas las formas de discriminación contra la mujer promoviendo su autonomía.
- i) Protección de los derechos de los niños y niñas.
- j) Libre circulación de información y la promoción del acceso a ella.
- k) Transparencia y rendición de cuentas en la administración de asuntos públicos.
- l) Erradicación de todas las formas de discriminación racial, xenofobia e intolerancias conexas.
- m) Comprensión, solidaridad y tolerancia entre todas las civilizaciones, culturas y pueblos, incluyendo las minorías.
- n) Respeto la libre determinación de todos los pueblos.

El rol que juegan los Estados a través de sus representantes es muy importante, el pertenecer a este tipo de organismos que buscan una cultura pacífica es imprescindible para el pleno desarrollo de las sociedades; sin embargo, no son acciones suficientes y se tienen que ver mayormente envueltos en estos temas, que suponen estrategias activas para la realización y éxito de sus prácticas, mostrando pleno interés en la autorrealización de sus ciudadanos.

Ante las situaciones constantes de conflicto, Pérez (2015) menciona la importancia que la cultura de mediación tiene para la realización de una cultura de paz, pues destaca que se necesita de una justicia que

vaya más allá de vencedores y vencidos, que busque una solución donde todos ganen, y esté basada en el bien para el ser humano. De esta manera, analiza la importancia de una cultura de paz que sea englobada dentro de la educación.

Ahora bien, es importante considerar la democracia como un sistema político ideal, al ser el preestablecido para el cumplimiento de los derechos humanos; de esta manera, la construcción para la paz debe ser instrumentalizada por el ámbito democrático, considerando siempre que se debe romper con el círculo vicioso de la violencia, reconstruyendo las relaciones sociales, basándose en el diálogo y priorizando la comprensión mutua.

Gracias a esto, Cabezudo y Haavelsrud (2010) dan a conocer una serie de prácticas y requisitos que pueden ser llevadas a cabo dentro de los procesos democráticos para llevar a cabo una cultura de paz:

- Construcción de visiones colectivas de desarrollo no violento y transformativo que demuestre algún propósito colectivo a obtener, y a su vez estimule una gran cantidad de actores sociales.
- Reconocimiento de liderazgos tanto individuales como colectivos, que cuenten con la capacidad de fomentar a la sociedad a comprometerse con el proceso educativo que se promueve.
- Progreso de relaciones constructivas entre los actores comprometidos con los procesos. La consideración de la identificación de los actores, los papeles que juegan y sus participaciones, presupone una definición precisa sobre la forma en que se interrelacionan los factores de poder privados y públicos, subnacionales y nacionales, la obtención de consenso, legitimidad y liderazgo.
- Construcción de una capacidad institucional en condiciones de asegurar que, la política pública que se necesite procesos educativos para la paz formal y no formal sea efectiva. Esto profundiza

el debate sobre las herramientas de eficiencia administrativa y transparencia en el ámbito público, las novedosas prácticas y la financiación sostenida.

- Participaciones cívicas en las diferentes etapas de planificación y el desarrollo del proceso de educación para la paz. Se debe considerar la importancia de la gobernabilidad democrática, pues será necesaria para definir el alcance que tiene y, sobre todo, su posición como instrumento. Asimismo, servirá para establecer ciertas definiciones y debatir sobre los riesgos que implica su aplicación y la manera en que se podrán enfrentar dichos riesgos y las limitaciones que conllevan.
- Obtención de resultados de indicadores que muestran las transformaciones hacia ciertas condiciones no violentas, aprendizajes comunitarios y cambios que surjan dentro de las comunidades donde el proceso de educación y aprendizaje para la paz sea posible.

Las prácticas mencionadas, más allá de ser solamente políticas, pueden definirse como pedagógicas, destacando la importancia que tiene el papel educativo para la construcción de la paz, pues cabe recordar que, dentro de las diversas instituciones educativas, se brindan los planes de estudio a las generaciones futuras, quienes gobernarán y mantendrán la sociedad.

Asimismo, el establecimiento de una ciudadanía democrática tiene como propósito definir y reconocer cuáles son los sujetos necesarios que se encuentren en gran medida comprometidos para la ejecución de prácticas no violentas, en cambio, utilizar medios pacíficos, haciéndolos una realidad en la esfera democrática tanto individual como colectiva.

A pesar de que, en diversas ocasiones, la paz se puede presenciar simplemente como una teoría difícil de alcanzar, es importante tomar en cuenta que acciones como la guerra o la esclavitud, son instituciones

sociales, que forman parte de comportamientos violentos culturales, por lo que estas variables tienen la posibilidad de cambiar drásticamente. Asimismo, gran parte del comportamiento humano está gobernado por la cultura, el significado que se le da a las situaciones depende en gran medida de las normas culturales y la forma en que se entiende la naturaleza humana está determinada por la cultura.

La visión occidental dominante contemporánea puede contrastarse con las opiniones de las culturas que creen que los humanos son esencialmente miembros de un grupo o con culturas que creen que los humanos son esencialmente pacíficos. De hecho, los seres humanos no son ni esencialmente violentos ni pacíficos. El aspecto más esencial de la naturaleza humana es que dependemos de los demás. Estas interdependencias ocurren en todas las culturas y están determinadas por la cultura en la que nos encontramos y que ayudamos a crear (De Rivera, 2009).

Si bien el concepto de cultura puede muchas veces parecer controversial, es uno de los factores que indudablemente más afectan a las sociedades, pues en diversas ocasiones puede parecer ambiguo al no establecer bien cuáles son los paradigmas del bien y del mal, por lo que estas variables cambian de un lugar a otro.

Por esta razón, la intervención de organismos internacionales resulta ser lo más apto, al presentar resoluciones que se pudieran implementar dentro de las localidades en que se tienen ciertas problemáticas. De esta manera, se llega a un acuerdo o conciliación, para continuar con un sistema internacional que manifieste día con día la necesidad de la paz.

Es importante señalar que el concepto de la ONU de una cultura de paz, se centra en la idea de transformar la competencia violenta en cooperación para objetivos compartidos. Las soluciones no violentas al conflicto entre el gobierno y el pueblo pueden involucrar desarrollo económico, democracia, comunicación abierta y derechos humanos, pero esto puede no resultar en soluciones no violentas

para el conflicto entre ricos y pobres o conflictos con otras naciones (De Rivera, 2009).

Sin lugar a duda, la intervención de los organismos internacionales puede llegar a ser importante, pues resulta trascendental para algunas naciones la mediación de un tercero que intervenga de manera positiva para esclarecer las problemáticas o conflictos que se lleguen a presentar dentro de una o varias sociedades.

No obstante, los cambios también resultan ser indispensables en todos los individuos que componen las comunidades, pues son elementos claves para la transformación de una sociedad en lo que pudiera parecer imposible, pues como se ha mencionado a lo largo del trabajo, la cultura de paz debería de ser vivida de manera continua todos los días, enfatizado en gran medida los conceptos de cooperación y resolución de conflictos, y si bien las disputas no están exentas de suceder, la manera de resolverlas es cómo se puede interpretar la vivencia real de esta cultura.

Finalmente, se puede mencionar que, la importancia de la participación ciudadana para la realización de la cultura de la paz es fundamental, y no hay otra manera de ejercerla, más que contando con la participación constante de todos los individuos, fomentando valores desde la educación formal, no formal e informal, así como también dentro de los hogares, en el núcleo de la familia.

De esta manera, la paz puede dejar de ser vista como un futuro utópico y presentarse como una realidad que poco a poco se va dando dentro de todas las sociedades; sin embargo, es necesario que la participación sea en conjunto con el gobierno de los Estados, que desde sus trincheras pueden aplicar políticas públicas y seguir las recomendaciones dadas por los organismos internacionales que tienen como finalidad un sistema internacional democrático y pacífico.

1.7 Conclusiones

La cultura de la paz es un concepto que va más allá de la ausencia de guerra y conflictos; ha evolucionado gracias a las diferentes situaciones que ha vivido la sociedad global a través de distintos periodos históricos, abriendo paso a convertirse en parte del día a día, mediante actividades y dinámicas que, como ciudadanos, debemos adoptar.

La globalización ha permitido la evolución de los derechos y la cultura de paz; gracias a ésta se han podido establecer normas internacionales que permiten a los países subdesarrollados defender e instaurar una serie de principios que llevan a la equidad conciudadana, la justicia y la implementación de distintos valores que conllevan a una responsabilidad individual y colectiva.

La participación ciudadana para la realización de la cultura de la paz es fundamental, y no hay otra manera de ejercerla, más que contando con la participación constante de todos los individuos, fomentando valores desde la educación formal, no formal e informal, así como también dentro de los hogares, en el núcleo de la familia.

La democracia se debe considerar como un sistema político ideal, al ser el preestablecido para el cumplimiento de los derechos humanos, de esta manera, la construcción para la paz debe ser instrumentalizada en el ámbito democrático, reconstruyendo las relaciones sociales, basándose en el diálogo y priorizando la comprensión mutua.

1.8 Referencias Bibliográficas

- Asamblea General de las Naciones Unidas. A/RES/52/13 (1998). Sesión 52, Asunto 156 de la Agenda. Resolución adoptada por la Asamblea General. Disponible en www.un.org/Docs/52/13.html.
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 93-111.
- Benavides, A. (2007). Educación en derechos humanos, cultura de paz y educación para la paz: tensiones y potencialidades. *Revista electrónica Aportes Andinos* (20).
- Cabezudo, A. & Haavelsrud, M. (2010). Repensar la Educación para la Cultura de Paz. *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (15), 71-104.
- Ceballos, P. (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 9(1), 35-48.
- Checa, D., León, J., y Rojo, J. (2010). ¿Qué es eso de la paz?: un proyecto de educación y cultura de paz en el área de Granada. *Espacios públicos*, 13(28), 131-142.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. UNESCO.
- De los Reyes, W. (2008). La importancia de la convención y los estudios empíricos para la definición de Derechos Humanos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 6(12) 67-100.
- De Rivera, J. (2009). *Assessing the Peacefulness of Cultures*. In *Handbook on building cultures of peace*.

- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de pau*, 20(1), 2-10.
- García, J. (2019). Pacifismo jurídico. *Economía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 17, 220-234. DOI: <https://doi.org/10.20318/economia.2019.5027>.
- Herrera, J. (1985). Presupuestos para una consideración de la paz como valor jurídico. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 107-124.
- Hernández, I., Luna, J., y Cadena, M. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28),149-172.
- Izquierdo, M. (2007). Por una cultura de paz. *Espiral (Guadalajara)*, 14(40), 157-175. Manifiesto de Sevilla (1989). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa.
- Melo, M (2008). La educación para la ciudadanía: una contribución para una cultura de paz. *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía*. 1753-1760.
- ONU (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz 53/243. Recuperado de: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/53/243>.
- Pérez, J. (2015). Cultura de Paz y resolución de conflictos: La importancia de la mediación en la construcción de un estado de paz. *Ra Ximhai*, 11(1),109-131.
- Rodríguez, L. (2013). Importancia de la Sociología Jurídica en la Enseñanza del Derecho. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo.*, 109.
- Rojas Monedero, R. (2021). Expedición para la construcción de paz “Latinpaz”. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Toh, S., y Cawagas, V. (2017). Building a Culture of Peace Through Global Citizenship Education: An Enriched Approach to Peace Education. *Childhood Education*, 93(6), 533-537. DOI: <https://doi.org/10.1080/00094056.2017.1398570>
- Tuvilla, J. (2008). El Derecho Humano a la Paz en la Educación: Construir la Cultura de Paz. *La Declaración de Luarca sobre el Derecho*, 317-344.
- UNESCO (1945). *Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.
- Velázquez, J. (2012). Reflexiones generales en torno a la importancia de los principios del derecho internacional. *Anuario mexicano de derecho internacional*, 12, 407-453.
- Vera, Hernández, D. (2020). Contribución de la Cultura de paz en la educación. En: González Osorio, M. F. (Ed. científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp.151-159). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

SOLUCIÓN DE CONFLICTOS ELECTORALES COMO MEDIO PARA GENERAR BIENESTAR SOCIAL

Electoral conflict resolution as a means to generate social welfare

Francisco Javier Gorjón Gómez

© <https://orcid.org/0000-0001-5296-6454>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

2.1 Resumen

Las elecciones y la promoción de la democracia se han convertido en estrategias para construir cultura de paz en países impactados por el conflicto. Sin embargo, en la experiencia y en la ampliación de la literatura en materia de solución de conflictos ha permitido encontrar vías de acción para generar, a través de la resolución de controversias, bienestar social en países destrozados por conflictos violentos. Hay una variación considerable en el éxito de las elecciones para alcanzar sus objetivos de institucionalización y la consolidación de la democracia; en este sentido, la consolidación de la democracia sin conflictos electorales genera bienestar en la ciudadanía. El objetivo de este capítulo es estudiar el papel de los consejos ciudadanos y los capacitadores electorales en la prevención y solución de los conflictos electorales. Se concluyó además que a través de los Métodos de

Cita este capítulo

Gorjón Gómez, F. J. (2022). Solución de conflictos electorales como medio para generar bienestar social. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 39-60). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Solución de Conflictos y sus valores intangibles como la armonía y el equilibrio son fundamentales para el eje operativo resultando en la estabilidad de los procesos y la terminación del caos electoral.

Palabras claves: Consejero electoral, capacitador, conflicto electoral, bienestar.

2.2 Summary

Elections and the promotion of democracy have become strategies to build a culture of peace in countries affected by conflict. However, in the experience and in the expansion of the literature on conflict resolution, it has been possible to find avenues of action to generate social welfare in countries destroyed by violent conflicts through the resolution of controversies. There is considerable variation in the success of the elections to achieve their objectives of institutionalization and the consolidation of democracy. In this sense, the consolidation of democracy without electoral conflicts generates well-being in the citizenry. The objective of this chapter is to study the role of citizen councils, and the trainier electoral in the prevention and resolution of electoral conflicts. It was also concluded that through the MSC and its intangible values such as harmony and balance are fundamental for the operational axis, resulting in the stability of the processes and the termination of electoral chaos.

Keywords: Electoral citizen councils, trainier electoral, electoral conflict, welfare.

2.3 Introducción

Diversos factores han contribuido a que actualmente en México exista una preocupación creciente por realizar acciones que demuestren la transparencia, legalidad y disminución de la conflic-

tividad en los procesos electorales; el establecimiento de acciones que permitan a todos los involucrados en el proceso electoral y la certeza de la realización de un proceso electoral en el que todas las partes intervinientes, como lo son, el Instituto Nacional Electoral, Comisiones Electorales, Consejos Electorales, Partidos Políticos y Ciudadanos, coexistan y coadyuven antes, durante y posterior al proceso electoral federal.

Lo anterior se traduce en una seguridad que debe ser estudiada, para lo cual se debe valorar la inclusión de elementos definitorios de los “Métodos Alternos de Solución de Conflictos” de manera común a todos los momentos aplicables del proceso descritos anteriormente; a ese efecto se contribuirá a la definición desde un plano sustantivo de la seguridad jurídica en los resultados del mismo.

Esto traerá como consecuencia la generación de bienestar social, derivado de la gestión y transformación de los conflictos surgidos, antes, durante y después de la contienda, entendiéndose que al solucionar este tipo de conflictos en términos de equidad y de equilibrio, traerá como consecuencia armonía social enalteciendo principios que de lo particular impactan en lo general, traduciendo cumplimiento de intereses particulares en intereses generales; en consecuencia, ante un escenario de esta índole es factible que el ciudadano genere bienestar social, desde su propio bienestar subjetivo percibido (BSP), que al fin de cuentas es lo que se pretende cuando se ejerce el derecho de votar, motivado por un ideal, en un escenario social de calidad de vida, que nos permitirá el buen vivir (Gorjón Gómez, 2020).

En este sentido, este capítulo aborda la importancia de los actores en el proceso, se explora el consejo ciudadano, el capacitador electoral y la normatividad aplicable. Además, aborda el conflicto electoral y el impacto de la solución de conflictos electorales en el bienestar social.

Desde la implementación de la reforma político electoral del 2014, se incluyen elementos que facilitan la inclusión de los Métodos Al-

ternos de Solución de Conflictos (MASC) o Métodos de Solución de Conflictos (MSC) en materia electoral; en lo concerniente a los partidos políticos la Ley General de Partidos Políticos establece criterios respecto a la resolución de conflictos y el establecimiento de una instancia especializada de instrumentación, lo que permitirá la instrumentalización de la mediación y de los demás MSC como una opción viable en la solución de conflictos para los partidos y sus candidatos o candidatas.

2.4 Actores Ciudadanos en el Proceso

Al referirse al proceso electoral en general, se debe tomar en cuenta una multiplicidad de actores y momentos de interacción entre los mismos; en primera instancia se deben de considerar las etapas del proceso electoral, así como también al personal y autoridades del propio Instituto, los partidos políticos, candidatos independientes, capacitadores, consejeros electorales, organismos públicos electorales y a la propia ciudadanía, es por esto que se considera que al incluir temas de capacitación en resolución de conflictos entre las partes que se involucran en el desarrollo del proceso electoral, se considera en coadyuvar a aportar credibilidad y confianza, lo cual encuentra sustento en la legalidad, la certeza y la seguridad jurídica del propio proceso electoral.

El proceso electoral comprende diversas etapas, y en todas ellas se encuentra representada la ciudadanía por medio de diversas figuras y condiciones. Desde las figuras de capacitador electoral, consejeros locales, e incluso como representantes de partidos.

La solución de los conflictos toma importancia en todos los ámbitos de la esfera del ciudadano; se debe tomar en cuenta que la participación ciudadana en materia electoral va más allá de votar y ser votado, se engloban en ella todas aquellas actividades alrededor de un proceso electoral en el cual los ciudadanos pueden tomar parte, es

resultado de la ciudadanización del Instituto Nacional Electoral que se ha venido desarrollando desde hace ya varios años, entre otras actividades están, participar como funcionario de las mesas directivas de casilla, el ser capacitador electoral, representante de partido en la casilla, observador electoral, e incluso el ser Consejera o Consejero Electoral Distrital o Local.

Se establece la participación de los ciudadanos en las elecciones en el Título Primero de la Ley Electoral, en la cual se establece el voto como derecho y obligación; el voto es universal, libre, secreto, directo, personal e intransferible; también establece el derecho a ser votado en puestos de elección popular, el votar en las consultas populares sobre temas de trascendencia nacional y participar como observadores electorales. Se establece como obligación el integrar mesas de casilla y, es derecho de los ciudadanos, participar como observadores de los actos de preparación y desarrollo de los procesos electorales federales y locales. (Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, DOF 27-01-2017).

En este escenario se viabiliza la hipótesis de la ciudadanización de la justicia (mediación, conciliación) que va más allá del estadio de la vía tradicional de impartición de justicia que todos conocemos, ampliándose las opciones de una solución viable, ya que es plausible que el conflicto se resuelva en el contexto inmediato o se prevea que también pueda resolverse fuera de este, con la posibilidad de que todas las autoridades facultadas a intervenir en un proceso democrático como este, puedan verse igualmente involucradas como administradoras del mismo ante una petición de cualquier actor electoral que tenga un rol específico en cuanto al caso corresponda.

Más allá de las funciones establecidas en el ordenamiento legal, es necesario realizar una reflexión sobre la importancia de la participación y vigilancia de las y los consejeros en la construcción de la democracia. Ya que el principio sustantivo que la justifica es el de la libertad y esta a su vez se deriva del ejercicio del libre albedrío, ello implica

la prerrogativa de decisión personal, derivada del bienestar subjetivo percibido; en él radica lo que verdaderamente quiere, lo que verdaderamente le interesa al ciudadano en razón de su *modus vivendi*, que es lo que al fin de cuentas lo motiva a votar por algún candidato o candidata o a votar motivado por los ideales de un partido, según las propuestas, soluciones o planes que estos propongan y que impactan en su buen vivir, en su vivir bien (BV/VB) .

Esta misma lógica del BV/VB es la base de la gestión y transformación del conflicto vía la mediación y los demás métodos de solución de conflictos, lo que hace a los MSC compatibles con el proceso electoral, ya que tienen el mismo pilar (libertad de decisión) normada por el bienestar subjetivo percibido, ya que el conflicto se resuelve desde la perspectiva del interés de cada persona y no desde la perspectiva del incumplimiento de la norma, prevaleciendo el *pacta sunt servanda* (Gorjón Gómez, Julio – diciembre 2020.), como la puerta de ingreso de estos métodos al conflicto electoral utilizados por los diversos actores ciudadanos del proceso que a continuación se describe.

2.5 El Consejo Ciudadano

La Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales en su artículo 3 define a los ciudadanos como “[...] las Personas que teniendo la Calidad de Mexicanos reúnan los requisitos determinados en el artículo 34 de la Constitución”. (Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, DOF 27-01-2017)

La figura de las y los consejeros electorales contempla connotaciones de participación ciudadana, toda vez que cualquier ciudadano que cumpla con los requisitos establecidos en la Ley, puede libremente, mediante convocatoria, participar en los procesos de selección y designación para ser Consejero Electoral, y una vez siendo seleccionado podrá participar

activamente en todos los actos concernientes al Proceso Electoral, dando una representación a la ciudadanía en el actuar diario del Instituto Nacional Electoral por medio de los distritos correspondientes.

Los consejeros electorales forman parte del Consejo Local, según lo establece el artículo 65 de la LEGIPE, el cual se conforma por un consejero presidente, quien fungirá como Vocal Ejecutivo; seis consejeros electorales, y representantes de los partidos políticos nacionales (Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, DOF 27-01-2017).

Asimismo, en el artículo 68 se cuentan sus atribuciones: vigilar la observancia de la Ley, los acuerdos y resoluciones de las autoridades electorales; vigilar que los consejos distritales se instalen; designar a los Consejeros Electorales Distritales; resolver medios de impugnación que sean de su competencia; acreditar a los observadores electorales; publicar la integración de los consejos distritales; revisar supletoriamente los nombramientos de los representantes generales o representantes de partidos en las mesas directivas de casilla; registrar fórmulas de candidatos a senadores; efectuar el cómputo total y la declaración de validez de la elección de senadores por el principio de mayoría relativa; Efectuar el cómputo de entidad federativa de la elección de senadores por el principio de representación proporcional; designar en caso de ausencia del secretario a quien fungirá como secretario de entre los miembros del Servicio Profesional; supervisar las actividades que realicen las juntas locales ejecutivas durante el proceso electoral; nombrar las comisiones de consejeros que sean necesarias para vigilar y organizar el adecuado ejercicio de sus atribuciones. (Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, DOF 27-01-2017).

Las resoluciones del Consejo se efectuarán por mayoría de votos, siguiendo lo establecido en la normativa electoral; sin embargo, se elimina el voto de calidad del presidente establecido en la legislación anterior a la reforma, con lo cual se considera se promueve aún más la ciudadanización del Consejo, al hacer que el voto de todos los miembros de este con derecho, tengan la misma ponderación.

Una de las atribuciones de las y los consejeros locales y distritales es la de supervisar las actividades de las juntas locales y distritales durante todo el proceso electoral, principalmente en el área de capacitación, ya que una correcta planeación de selección de capacitadores, de transparencia de los sorteos de insaculación, de notificación, de capacitación y de realización de simulacros, tendrá como resultado que los ciudadanos se sientan copartícipes de la construcción de una democracia efectiva.

Las y los consejeros, además de supervisar, configuran también la voz de la ciudadanía, ya que durante las sesiones del Consejo se hace saber a los representantes de partidos políticos de las actividades de supervisión y verificación que efectúa, para que, de ser necesario, en cualquier actividad en la que no se cumplan los procedimientos establecidos, se puedan tomar medidas correctivas en tiempo y forma. El Consejero Electoral realiza verificaciones documentales y de campo para apoyar los argumentos de lo presentado en las sesiones del consejo.

Los consejos distritales tienen el ámbito de su competencia, según el artículo 79 de la LEGIPE, las siguientes atribuciones:

- a. Vigilar la observancia de la LEGIPE, y resoluciones electorales;
- b. Designar, en caso de ausencia del Secretario, a quien lo supla en las sesiones,
- c. Determinar el número y la ubicación de las casillas;
- d. Insacular a los funcionarios de casilla;
- e. Registrar fórmulas de candidatos a diputados por el principio de mayoría relativa,
- f. Registrar nombramientos de representantes de partidos políticos para la jornada electoral;
- g. Acreditar a los ciudadanos que solicitaron ante el distrito ser observadores electorales;

- h. Expedir identificación de los representantes de partidos;
- i. Efectuar los cómputos distritales y la declaración de validez de las elecciones de diputados por el principio de mayoría relativa y el cómputo distrital de la elección de diputados de representación proporcional;
- j. Realizar cómputos distritales de la elección de senadores por los principios de mayoría relativa y de representación proporcional
- k. Realizar el cómputo distrital de la votación para presidente de los Estados Unidos Mexicanos;
- l. Supervisar las actividades de las juntas distritales ejecutivas durante el proceso electoral.

Es en los consejos electorales en cada Distrito donde se realiza la actividad base de la democracia, donde en la misma mesa, se encuentran las autoridades del Instituto, los representantes de los partidos políticos, y los ciudadanos en su categoría de consejeros para principalmente cuidar, en primera instancia, se realice un proceso transparente e igualitario para todos los partidos políticos, y principalmente para que se respete la decisión del voto de los ciudadanos, para dar transparencia a los procesos y legitimidad a los resultados.

También sumándose a esta labor, en el Consejo Local, está la verificación de la realización de las funciones de las y los consejeros del Consejo Local Electoral en el Estado y de la calidad de las acciones que se realizan; se coadyuva en el otorgamiento de certeza respecto a las actividades realizadas conforme a la normativa establecida.

Se considera que el impacto de la realización de las funciones de las y los consejeros electorales, tanto distritales como locales, además de ser un agente supervisor y participativo, coadyuva a la transparencia y legitimación de las actividades inherentes al proceso electoral y contribuye a cumplimentar los principios rectores del mismo Instituto:

certeza, legalidad, independencia, imparcialidad y objetividad, con lo cual se promueve una democracia participativa, y el fomento de la generación de una cultura de paz y participación ciudadana en el Estado.

Por la parte del Consejo Distrital o el Consejo Local del INE, cabe señalar que sus resoluciones se efectuarán por mayoría de votos, siguiendo lo establecido en la normativa electoral; sin embargo, se elimina el voto de calidad del Presidente establecido en la legislación anterior a la reforma, con lo cual se considera se promueve la ciudadanización y se fomenta el diálogo para las decisiones del Consejo, al hacer que el voto de todos los miembros con derecho tengan la misma ponderación.

Una de las atribuciones de las y los consejeros locales y distritales es la de supervisar las actividades de las juntas locales y distritales durante todo el proceso electoral, principalmente en el área de capacitación, ya que una correcta planeación de selección de capacitadores, de transparencia de los sorteos de insaculación, de notificación, de capacitación y de realización de simulacros, tendrá como resultado que los ciudadanos se sientan copartícipes de la construcción de una democracia efectiva.

Las y los consejeros, además de supervisar, son también la voz de la ciudadanía, ya que durante las sesiones del Consejo se hace saber a los representantes de partidos políticos de las actividades de supervisión y verificación que efectúa, para que, de ser necesario, en cualquier actividad en la que no se cumplan los procedimientos establecidos, se puedan tomar medidas correctivas en tiempo y forma. El Consejero Electoral realiza verificaciones documentales y de campo para apoyar los argumentos de lo presentado en las sesiones del Consejo.

También se suma a esta labor, en el Consejo Local, la verificación de la realización de las funciones de las y los consejeros del Consejo Local Electoral en el Estado, y de la calidad de las acciones que se realizan, se coadyuva el otorgamiento de certeza respecto a las actividades realizadas conforme a la normativa establecida.

Al visualizar las atribuciones tanto de los consejos locales, como de los consejos distritales se puede comprender que en todas y cada una de las atribuciones dentro del proceso electoral, se encuentran actividades realizadas por las partes intervinientes en el proceso, con múltiples interacciones y con procedimientos establecidos; además se debe recalcar que el proceso electoral tiene plazos determinados, y actividades que se realizan al mismo tiempo.

Se considera que el impacto de la realización de las funciones de los consejeros electorales, tanto distritales como locales, coadyuva la construcción de la democracia, además de ser un agente supervisor y participativo, que fortalece a la transparencia y legitimación de las actividades inherentes al proceso electoral y contribuye a cumplir los principios rectores del mismo Instituto: certeza; legalidad; independencia; imparcialidad; objetividad; con lo cual se promueve una democracia participativa, y el fomento de la generación de una cultura de paz y participación ciudadana en el Estado.

2.6 El Capacitador Electoral

Las figuras de Capacitador Electoral y Consejero Electoral contemplan connotaciones de participación ciudadana, toda vez que cualquier ciudadano que cumpla con los requisitos establecidos en la Ley, puede libremente mediante convocatoria participar en los procesos de selección y designación, y una vez seleccionado podrá participar activamente en todos los actos concernientes al proceso electoral, dando una representación a la ciudadanía en el actuar diario del Instituto Nacional Electoral por medio de los distritos correspondientes.

Es desde la Estrategia de Capacitación y Asistencia Electoral donde se establecen los lineamientos, estrategias y medidas para lo concerniente a los capacitadores quienes deben realizar la función de capacitación electoral dirigida a quienes fueron insaculados para integrar las mesas directivas de casilla (INE, 2020).

Se debe de recalcar que el Capacitador Asistente Electoral, acude a convocatoria pública y debe realizar un examen, además de una entrevista y a una capacitación rápida y amplia para poder ejercer su función.

El artículo 303 de la LEGIPE, establece que son los consejos distritales los que ante la vigilancia de los representantes de los partidos políticos deben designar en número suficiente a supervisores y capacitadores electorales de entre los ciudadanos que se registraron en la convocatoria correspondiente y cumplen con los requisitos establecidos (Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, DOF 27-01-2017).

Es en este mismo artículo donde se establecen las diferentes tareas en las que los capacitadores colaboran, entre otras en: visitar y notificar a los ciudadanos para integrar las mesas de casilla, organizar la capacitación y simulacros de cada uno, ayudar en la recepción y entrega de material electoral, dar seguimiento e informar sobre cualquier incidente, supervisar la instalación, traslado de paquetes, así como clausura de las casillas y ayudar en los cómputos, entre otros.

Las actividades del Capacitador Electoral trascienden, mediante las propias habilidades y competencias con las cuales pueden resolver los conflictos cotidianos que se presentan durante su función, entre otras cosas, convencer a los ciudadanos sorteados para ser seleccionados funcionarios de casilla, capacitarlos, escucharlos, acompañarlos e incluso supervisar sus funciones, lo cual conlleva una gran complejidad debido a la gran diversidad de los ciudadanos.

Es en el Capacitador Electoral en quien recae el convencimiento y la generación de aceptación de la función encomendada de los ciudadanos sorteados; y es en los consejos electorales en cada distrito donde se realiza la actividad base de la democracia, donde en la misma mesa, se encuentran las autoridades del Instituto, los representantes de los

partidos políticos, y los ciudadanos en su categoría de consejeros, para principalmente cuidar en primera instancia que se realice un proceso transparente e igualitario para todos los partidos políticos, y principalmente para que se respete la decisión del voto de los ciudadanos, y así dar transparencia los procesos y legitimidad a los resultados.

2.7 Normativa aplicable

Con la reforma constitucional del artículo 17 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se modificó el tercer párrafo del artículo señalando que: “Las leyes prevén mecanismos alternativos de solución de controversias” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2008).

Con la inclusión de los mecanismos alternativos de solución de controversias, en la Constitución Política se fomenta la aplicación de los mismos, ponderando siempre la voluntad de las partes en la búsqueda de la resolución de conflictos. Esto permite la inclusión de ellos en la vía electoral, lo que nos obliga a verlos como una realidad, como una obligación de incluirlos en la gestión y transformación de los conflictos electorales, por lo diversos actores participantes del proceso descritos en el apartado 2 de este capítulo.

Es así que, con la inclusión de los mecanismos alternativos de solución de controversias en la Constitución Política, se fomenta la aplicación de los mismos, propiciando el diálogo y la voluntariedad de las partes en la búsqueda de la resolución de conflictos.

En la actualidad de México se ha construido un andamiaje jurídico reforzado por nuevas leyes reglamentarias en materia electoral, a saber: Ley General de Instituciones y Procedimientos Políticos, Ley General de Partidos Políticos, Ley General en Materia de Delitos Electorales, y Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral; además el Decreto Constitucional en materia político electoral y las nuevas atribuciones del INE.

En lo específico, la Ley General de Partidos Políticos en su artículo 48 permite el establecimiento de un sistema de justicia interna de los partidos políticos, el cual es representado en una sola instancia de resolución de conflictos que resolverá de manera pronta, expedita y con plazos delimitados; además establece en su artículo 5 párrafo 2, lo siguiente:

La interpretación sobre la resolución de conflictos de asuntos internos de los partidos políticos deberá tomar en cuenta el carácter de entidad de interés público de estos como organización de ciudadanos, así como su libertad de decisión interna, el derecho a la autoorganización de los mismos, y el ejercicio de los derechos de sus afiliados o militantes (Ley General de Partidos Políticos, 2020).

Desde el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, en el apartado 1.2 correspondiente al Plan de Acción relativo a fortalecer al Estado y garantizar la paz, se establece la importancia de contribuir a la gobernabilidad democrática mediante el establecimiento de estrategias de prevención y solución de conflictos entre los ciudadanos y los partidos políticos, para contribuir en conjunto a garantizar la relación de responsabilidad entre todas las partes intervinientes de un conflicto. Propone orientarse hacia un enfoque de gobierno que permita una mayor transparencia y eficacia en la solución de los conflictos (Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018).

El Plan Nacional de Desarrollo establece como objetivo 6, “Emprender la Construcción de la Paz [...] Se promoverá la adopción de modelos de justicia transicional, la cultura de la paz...” (Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024).

El Plan Estratégico del Instituto Nacional Electoral 2016-2026 plantea tres objetivos que se deben de considerar, a saber; organizar procesos electorales con efectividad y eficiencia; fortalecer la confianza y la participación ciudadana en la vida democrática y política del país, y garantizar el derecho a la identidad (INE, 2020).

2.8 Conflicto electoral

Al hablar de conflictos electorales, las referencias se ciñen a conflictos políticos, en los cuales se considera a las instancias de procuración de justicia electoral y a los medios de apelación existentes que permiten impugnar y cuestionar las acciones de las partes en del proceso electoral, son los que se debe considerar durante el desarrollo del proceso en el que surgen elementos de conflicto por la multiplicidad de interacciones suscitadas entre las partes. Se considera que los conflictos se pueden resolver de manera voluntaria, pronta y eficaz, siguiendo el objetivo de transparencia y rendición de cuentas, lo cual se convierte en una verdadera obligación desde el punto de vista jurídico y democrático, al permitir que los involucrados tengan conocimiento de la resolución de conflictos, y por medio de la aplicación de la escucha activa, de la voluntariedad, de la creatividad y la innovación, propicien el diálogo y la resolución de conflictos de manera puntual.

Tradicionalmente se remite al concepto de justicia electoral “[...] atribuible como función del Estado a través de la cual se dirimen y solucionan los conflictos que surgen con motivo de las elecciones [...] mediante la justicia electoral se procura dar certeza a la contienda electoral”, como medio de control que existe respecto al proceso electoral federal (Mandujano, 2021).

Como lo señala Orozco Hernández “[...] la finalidad de la justicia electoral ha sido la protección auténtica o tutela eficaz del derecho a elegir o ser elegido [...] mediante garantías a los participantes [...] justicia de los actos y procedimientos electorales” (Orozco, 1998).

Se observa en este sentido, que al referirse a los conflictos electorales se habla constantemente de aquellos ya establecidos en las normas y procedimientos, cuya resolución se encuentra concentrada en los organismos electorales.

Se considera que, con la capacitación respecto de los métodos alternos de solución de conflictos, principalmente respecto a las herra-

mientas utilizadas en los mismos, se contribuirá a la disminución de los conflictos durante el proceso electoral y a la generación y permanencia de vínculos entre las partes, lo que permite el desarrollo de un proceso electoral en el que las partes participan y dialogan para resolver los conflictos.

La identificación de los principios aplicables de los MASC en el contexto de los procesos electorales genera un mayor índice de seguridad jurídica en los procesos de transición política. Se considera que al concientizar sobre el papel de los capacitadores electorales al resolver los conflictos que se les susciten, se generará una mayor confianza en los ciudadanos, y en los mismos capacitadores y supervisores electorales; a tomar conciencia de que se puede ser creativo e innovador al escuchar a quienes interactúan para poder cumplir con la función encomendada.

La génesis del conflicto se centra en el interés de cada uno de los participantes, derivado de lo que ellos consideran como lo justo o lo equitativo desde su propio interés; sin embargo, si nosotros abordamos el conflicto desde esa lógica, la equidad y la justicia normativa son generales y no responderían al interés de cada uno, ello podría pensarse como contradictorio al fin de los MSC o aún más contradictorio a la lógica de la justicia electoral. Sin embargo, como hemos justificado en párrafos anteriores, la misma Ley nos da la posibilidad de la implementación de los MSC, por lo que mientras la solución no sea contraria al orden público o a los principios sustantivos de la democracia que al fin de cuentas también son de orden público, es posible la mediación electoral en razón del BSP de los votantes, de los votados y de todos los que participan en la materialización de la ecuación del derecho al sufragio, ya que su objetivo fundamental es la realización o materialización de un derecho que a todos nos asiste, ya que designar un representante impacta de forma directa en nuestra forma de vida y de cómo la queremos o percibimos.

2.9 El Conflicto electoral y la sociedad

No se puede hablar de procesos electorales sin referirse al conflicto, dada la importancia de los resultados para todas las partes involucradas, sea el propio Instituto, los partidos políticos, candidatos independientes, capacitadores, consejeros electorales, organismos públicos electorales y la propia ciudadanía. Es por esto que se considera que, al incluir elementos de resolución de conflictos de manera establecida, organizada, secuencial y formal, se aportan y redefinen elementos en los que debe encontrar sustento la legalidad, la certeza y la seguridad jurídica del propio proceso electoral.

Normalmente, al hablar de conflictos en el derecho electoral, la teoría se circunscribe a la resolución de conflictos electorales como el medio de apelación que permite impugnar o no las acciones, resultado del proceso electoral. Si bien todo el proceso requiere el cumplimiento de acciones tendientes a la consecución de los fines de la materia electoral y del propio Instituto Nacional Electoral, que son certeza, legalidad, independencia, imparcialidad y objetividad, también se debe considerar que durante el desarrollo del proceso surgen elementos de conflicto que se pueden resolver de manera voluntaria, pronta y eficaz, siguiendo el objetivo de transparencia y rendición de cuentas, lo cual se convierte en una verdadera obligación desde el punto de vista jurídico y democrático, al permitir que los involucrados durante cualquier momento del proceso propicien el diálogo y la resolución de conflictos de manera puntual.

Se considera que con el desarrollo de competencias y habilidades de los Métodos Alternos de Solución de Controversias se contribuirá a la disminución de los conflictos durante el proceso electoral; esto es porque al inculcar y difundir tanto a los consejeros electorales como a los capacitadores electorales las herramientas que proporciona el estudio de los MASC, éstos adquirirán habilidades socioemocionales

que potencializan el diálogo y la resolución de conflictos durante el proceso electoral.

2.10 Impacto de la solución de conflictos electorales en el bienestar social

Es así como se vislumbra que las resoluciones de conflictos electorales, en cualquier parte del proceso, generan bienestar en la consecución de satisfacción de la construcción de la democracia.

En primera instancia, las partes que participan voluntariamente; los consejeros acuden como respuesta de una convocatoria pública abierta, de igual manera, los capacitadores y observadores electorales, acuden de manera libre y voluntaria a la convocatoria existente.

Los funcionarios electorales son resultado de la insaculación prevista, pero además son resultado de la estrategia y convencimiento de los capacitadores electorales, quienes acuden a invitarlos, entregarles el nombramiento, explicarles la importancia de participar, convocarlos a capacitación y simulacros, y finalmente ser creativos para adaptarse a las necesidades de cada ciudadano; es necesario encontrar el equilibrio y utilizar sus propias capacidades para convencer, convocar, influir en la decisión del ciudadano de acudir a la jornada electoral.

Se considera que la participación activa de todos los intervinientes en el conflicto electoral disminuye el aumento de los mismos, hace que las partes escuchen y estén atentos a las necesidades de los demás; al final todos los intervinientes, desde su propio ámbito de participación, se encuentran interesados en la consecución de una democracia efectiva, participativa y consciente, lo cual genera bienestar personal por la participación responsable, y bienestar social por el impacto en el contexto social determinado.

Uno de los valores intangibles de todo proceso electoral es la armonía y el equilibrio, lo que hace del proceso electoral una fiesta democrática en donde confluyen los intereses de todos los votantes, los votados y las instituciones u organizaciones que los apoyan, por lo que su eventual desestabilización por la intrusión de un conflicto tiene un gran impacto en la desmaterialización de la armonía y el equilibrio.

La armonía y el equilibrio son igualmente valores intangibles de la mediación y de los demás MSC (Gorjón Gómez, 2017), y parte importante del bienestar social, que como explicamos en párrafos anteriores su sustento se incardina en el BSP.

Si visualizamos la lógica operativa de los MSC, estos estabilizan nuestras relaciones sociales, que bajo la lógica de la concetricidad es obvio que un hacer o un dejar de hacer influye y afecta a quien está al alcance del toroide de cada persona, esto es, el equilibrio personal que representa nuestra vida en comunidad, y del cómo con nuestras acciones o posiciones afectamos a los que nos rodean o forman parte de nuestra vida cotidiana, y esto se acentúa porque nuestro toroide se potencializa cuando ejerzo mi voto, ya que mi influencia va más allá de los que están cerca de nosotros multiplicándose mi influencia exponencialmente y estructuralmente porque nuestro voto será el punto que defina el accionar de una persona, o personas que definirán nuestro bienestar general ante mi eventual legitimación, otorgándole la potestad de decir el rumbo de nuestro bienestar.

Es en este marco en donde surgen la mediación y los demás MSC, los valores intangibles de la armonía y el equilibrio son parte de su eje operativo y cuando accionan solucionando un conflicto su resultado es la estabilización de nuestras relaciones y vínculos permitiendo a todos y todas fluir en un caos organizado, caos definido por el BSP como “fluir en razón de nuestros intereses sin afectar los intereses de los demás”, bajo la premisa del tránsito de las relaciones conflictivas a las relaciones armoniosas, objetivo de la profesión de la mediación y de la ciencia de la mediación y de los MSC (Gorjón Gómez et al., 2015).

2.11 Conclusiones

La participación ciudadana en materia electoral va más allá de votar y ser votado; se engloban en ella todas aquellas actividades alrededor de un proceso electoral en el cual los ciudadanos pueden tomar parte, es resultado de la ciudadanía del Instituto Nacional Electoral que se ha venido desarrollando desde hace ya varios años.

Los consejeros, además de supervisar, se configuran también como la voz de la ciudadanía, ya que durante las sesiones del Consejo se hace saber a los representantes de partidos políticos de las actividades de supervisión y verificación que efectúa, para que, de ser necesario, en cualquier actividad en la que no se cumplan los procedimientos establecidos, se puedan tomar medidas correctivas en tiempo y forma. El consejero electoral realiza verificaciones documentales y de campo para apoyar los argumentos de lo presentado en las sesiones del consejo.

Al visualizar las atribuciones tanto de los consejos locales como de los consejos distritales se puede comprender que en todas y cada una de las atribuciones dentro del proceso electoral, se encuentran actividades realizadas por las partes intervinientes en el proceso, con múltiples interacciones y con procedimientos establecidos; además se debe recalcar que el proceso electoral tiene plazos determinados, y actividades que se realizan al mismo tiempo.

Los conflictos electorales se ciñen a conflictos políticos y se permiten impugnar y cuestionar las acciones de las partes en del proceso electoral en las instancias de procuración de justicia electoral y a los medios de apelación existentes; se debe considerar que durante el desarrollo del proceso surgen elementos de conflicto por la multiplicidad de interacciones suscitadas entre las partes.

Con el desarrollo de competencias y habilidades de los Métodos Alternos de Solución de Controversias se contribuye a la disminución de los conflictos durante el proceso electoral, esto es porque al inculcar

y difundir, tanto a los consejeros electorales como a los capacitadores electorales, las herramientas que proporciona el estudio de los MASC, éstos adquirirán habilidades socioemocionales que potencializan el diálogo y la resolución de conflictos durante el proceso electoral.

Las resoluciones de conflictos electorales generan bienestar en la consecución de satisfacción de la construcción de la democracia, pues, las partes que participan en el proceso lo hacen voluntariamente; los consejeros acuden como respuesta de una convocatoria pública abierta. De igual manera los capacitadores y observadores electorales, acuden de manera libre y voluntaria a la convocatoria existente.

2.12 Bibliografía

Gobierno de la República de México (2018) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Gobierno de la República de México (s.f.) Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Gobierno de la República de México (2019) Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. (DOF: 12/07/2019).

Gorjón Gómez, F. J. (2017). Mediación su Valor Intangible y Efectos Operativos. Una Visión Integradora de los MASC. México: Tirant Lo Blanch.

Gorjón Gómez, F. J. (2020). La Mediación como Vía al Bienestar y la Felicidad. México: Tirant lo Blanch.

Gorjón Gómez, F. J. (2020.). La mediación como política de bienestar. Revista Política, Globalidad y Ciudadanía. Vol. 6. Núm. 12. ISSN 2395-8448. 67-83. UANL, Monterrey, México., 1 – 29 (julio – diciembre).

Gorjón Gómez, F. J. et al., (2015). La ciencia de la mediación. México: Tirant Lo Blanch.

- INE. (2020). Estrategia de Capacitación y Asistencia Electoral. Obtenido de <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/114315/CGex202008-07-ap-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- LEGIPE. (DOF 27-01-2017). Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales.
- Mandujano, S., & P., L. (2021). Manual de Derecho Procesal Electoral. México: Tirant lo Blanc.
- México (2017) Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales. (DOF 27-01-2017). México.
- México (2020) Ley General de Partidos Políticos. (2020 DOF 13-04-2020). México.
- Orozco Henríquez, J. J. (1998). Justicia Electoral y resolución de conflictos. Revista Electrónica del Tribunal Electoral, 40. Obtenido de Reist.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y FORMACIÓN CIUDADANA COMO FOMENTO DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Peace education and citizenship training as a way to promote peace building

Rosa Tulia Cruz Medina

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7229-5205>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia.

3.1 Resumen

Considerando la importancia de la educación como espacio de socialización donde se tejen relaciones, se vivencian experiencias y se adquieren conocimientos, la escuela resulta el escenario idóneo para el fortalecimiento de habilidades que le permitan a la comunidad educativa, relacionarse de manera asertiva y de esta manera construir paz.

Es por ello por lo que en este capítulo se explora la teoría de la Educación para la Paz, indagando desde sus orígenes, principios y objetivos, haciendo énfasis en el significado e implicaciones de este concepto desde una perspectiva positiva.

Cita este capítulo

Cruz Medina, R. T. (2022). Educación para la paz y formación ciudadana como fomento de construcción de paz. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 61-90). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

Posteriormente, se hace un acercamiento más específico, abordando el contexto de la Educación para la Paz en países como Colombia y México, describiendo sus políticas públicas y normatividad en general, evidenciando similitudes y diferencias.

Finalmente, el capítulo se enfoca en programas y proyectos educativos aplicados en ambos países para fomentar la ciudadanía desde la Educación para la Paz y los retos que enfrentan ambos sistemas educativos.

Palabras Claves: Educación para la Paz, ciudadanía y cultura de paz.

3.2 Summary

Considering the importance of education as a socialization space where relationships are woven, experiences are experienced and knowledge is acquired, the school is the ideal setting for the strengthening of skills that allow the educational community to relate assertively and in this way way to build peace.

For this reason, this chapter explores the theory of Education for Peace, inquiring from its origins, principles and objectives, emphasizing the meaning and implications of this concept from a positive perspective.

Later, a more specific approach is made, addressing the context of Education for Peace in countries such as Colombia and Mexico, describing their public policies and regulations in general, showing similarities and differences.

Finally, the chapter focuses on educational programs and projects applied in both countries to promote citizenship through Education for Peace and the challenges faced by both educational systems.

Keywords: Education for peace, citizenship and culture of peace.

3.3 Introducción

La Educación para la Paz es una necesidad global en las instituciones educativas, particularmente en contextos como Colombia y México, países con conflictos sociales similares, que se reflejan al interior de las aulas. Desde este escenario, la educación desempeña un papel fundamental en la formación del ciudadano; es el escenario propicio para el fomento de habilidades socioemocionales que le permitan a los estudiantes contar con las herramientas suficientes para ser un ciudadano agente de paz.

En este sentido, la Educación para la Paz surge como respuesta a las necesidades modernas. Genera propuestas educativas, inclusivas e integradoras, cuyo núcleo principal es la formación del ser humano. Dicho de otra forma, es una educación que fortalece los valores, genera herramientas para solucionar conflictos y otros elementos, a fin de hacer factible que los estudiantes adquieran las habilidades que les permitan vivir en armonía, dentro de la escuela y en su comunidad.

Por ello, en este texto se reflexiona sobre la importancia de la Educación para la Paz y su impacto en la formación de ciudadanos que fomenten una cultura de paz en sus contextos. Se exploran de manera teórica, se relaciona su origen, objetivos y se aterriza al contexto de Colombia y México, relacionando la normatividad existente en ambos países y algunos de los programas que se han implementado con el interés de evidenciar la importancia de fomentar en los niños habilidades que les permitan ser, el ciudadano que requiere la sociedad actual en ambos países.

A continuación, se contextualiza el estado de la Educación para la Paz, iniciando desde sus orígenes, definiendo su concepto y objetivos.

3.4. Exploración de la Educación para la Paz desde sus orígenes

El origen de la Educación para la Paz se remonta a finales de la II Guerra Mundial, al igual que los principales trabajos y estudios sobre la paz y guerra. “Esta educación es una herencia benéfica del interés manifestado por los primeros teóricos en entender la paz desde las relaciones humanas” (Cabello & Vásquez, 2018, p. 82).

Se evidencia que uno de los propósitos de la Escuela Nueva, se originó para brindar un modelo de enseñanza basado en particularidades de educación cívica y demás herramientas que le permitieran a los estudiantes convertirse en ciudadanos críticos, reflexivos y con un mayor compromiso con la sociedad. “En la actual coyuntura un individuo no puede ser realmente moral si no es al mismo tiempo un buen ciudadano y, por otra parte, el miembro consciente de una comunidad social es necesariamente moral” (Freinet, 1975).

Posteriormente a la Segunda Guerra Mundial se constituyen instituciones de cooperación internacional, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y luego la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura), fundada esta última para fomentar una educación basada en los derechos humanos, fomentando acciones para evitar el uso de armas.

A finales de la Segunda Guerra Mundial, se suscita el interés de algunos teóricos por entender la paz desde las relaciones humanas; sin embargo, con anterioridad al periodo clave en el que nace la necesidad de entender los conflictos desde la perspectiva positiva que marca la tendencia de educar en y para el conflicto, desde las habilidades sociales lejos de la impulsiva confrontación (Cabello-Tijerina, et al., 2016, p. 94).

En los años 60, esta filosofía de no-violencia continúa a través de una disciplina llamada Investigación por la Paz, que se constituye en Oslo en 1959 con el Instituto de Investigación Social. Respaldada un poco

según las ideas de Johan Galtung, permitió una evolución del concepto de paz, pensada desde una perspectiva positiva, un concepto más amplio que solo la ausencia de la guerra. Así mismo, le dio origen a la Teoría Gandhiana del Conflicto.

Es importante asentar que la Investigación por la Paz se fortaleció con el movimiento de la no-violencia liderado por Gandhi, quien consideraba importante que la escuela no sólo fuera un espacio abierto e íntegro en su medio “la educación no es responsabilidad exclusiva de ésta: toda la comunidad debe participar” (Jares, 1991, p. 65).

Se observa que a partir del movimiento de la no-violencia se enriquece la Educación para la Paz, pues, está basado en principios como la verdad y en acciones pacíficas como las prácticas sociales y pedagógicas, demostrando que sí es posible concebir una paz integral.

En los años 70 se hace énfasis en aspectos relacionados con la fabricación de armas, especialmente de tipo nuclear, que implican un riesgo para la humanidad, y la continuidad de guerras.

A finales de los 80, la Educación para la Paz incursiona en enfoques prácticos y se orienta a la convivencia al interior de la comunidad: el aula, la escuela y el barrio. Tiene como objetivo participar de forma activa y responsable en la construcción de ambientes de paz, a través de programas de gestión no violenta de los conflictos.

Es así como en los años 90 la Educación para la Paz se ha fortalecido con otros tipos de educación, como la intercultural. También por las nuevas tecnologías de la información, que le han permitido globalizarse, nutrirse de otros modelos y experiencias significativas en la construcción de paz desde y hacia el interior de las escuelas.

En este sentido, la escuela es un escenario no sólo de construcción de saberes; en ella se fortalecen las emociones, sentimientos, valores, competencias y formación ciudadana, entre otros, necesarios

para convivir en el aula. Es menester reconocer que la institución educativa es corresponsable de la formación integral de los educandos (Coronel, 2020).

Según los datos recopilados en los antecedentes históricos, se evidencia que la Educación para la Paz, no es un tema relativamente nuevo, desde hace varias décadas se han trabajado estas temáticas, solo que en la actualidad las instituciones educativas están más conscientes de las necesidades globales y han optado por apropiarse de estas herramientas que les brindan los elementos necesarios para implementar programas en pro del fortalecimiento de una cultura de paz al interior de las escuelas.

A continuación, se explora el concepto de Educación para la Paz, según la perspectiva de algunos autores.

3.4.1 Aproximación teórica de la Educación para la Paz

Se entiende por Educación para la Paz una formación integral que incluye la educación afectiva, sociopolítica y ambiental “[...] la finalidad es aprender a analizar las situaciones injustas, juzgarlas y buscar las alternativas pacíficas para su transformación” (Rodríguez, 1995, p. 12).

En esta transformación es clave “[...] la triple comunicación, con uno mismo, con los otros y con lo otro que sería el contexto o medio ambiente, que conlleva como resultado la convivencia regulada mediante formas no violentas” (Rodríguez, 2002, p. 115).

Se afirma que la Educación para la Paz es un proceso educativo integral, no es una asignatura del plan de estudios, son elementos que deben ser transversales al currículo, que brindan al estudiante herramientas para relacionarse de una manera más asertiva y como lo plantea el autor al referirse a una “triple comunicación”, que no es

otra cosa más, que ser empático, tener inteligencia personal e intrapersonal y qué, aunado a un fortalecimiento de valores sociales, darán como consecuencia el fortalecimiento del clima escolar, generando una mejor convivencia al interior del aula.

En cuanto a la Educación para la Paz como proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, “[...] está fundamentado en los conceptos de paz positiva y las perspectivas creativas del conflicto, como elementos significantes y definidores, que pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura” (Jares, 2012, p. 155). Jares, se refiere a la cultura de la paz, una cultura que ayude a las personas a descubrir críticamente la realidad que viven en su cotidianidad.

Retomando la Educación para la Paz como proceso educativo y según lo planteado anteriormente, su cimiento principal es la paz positiva, una paz que va más allá de solo la ausencia de la guerra. Es una paz que implica una transformación de paradigmas y un mayor compromiso social.

Salguero (2004) señala que la “Educación para la Paz no debe circunscribirse sólo a la transmisión de contenidos relativos a la paz, debe repercutir en todo el currículo, entendido éste como todo aquello que el medio ofrece a los individuos” (p. 58).

A pesar de que la Educación para la Paz tiene sus cimientos en una paz positiva, comparto la idea del autor de que esta no solo se basa en transmitir conocimientos relativos a la paz, sino que como proceso educativo implica un currículo integral, que fomente el desarrollo de competencias sociales y emocionales en los estudiantes, pues estas le permitirán tener mayores habilidades a la hora de comunicarse e interactuar con sus semejantes.

La Educación para la Paz está fundamentada en dos conceptos básicos: paz positiva y perspectiva creativa del conflicto. Al respecto Ramos (2003), basado en Galtung (2003) indica que las características de la paz positiva son: “Considerar la paz como un fenómeno amplio

y complejo que exige una comprensión multidimensional. Además, uno de los valores máximos de la existencia humana” (p. 18). También, hace referencia a una “[...] estructura social de amplia justicia y reducida violencia, está ligada a tres conceptos íntimos ligados entre sí: el conflicto, el desarrollo y los derechos humanos” (p. 5).

Es acertado el planteamiento de que la Educación para la Paz está fundamentada en la paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto; esta segunda es importante en el trabajo en el aula; después de entender la paz desde una perspectiva integral, se requiere enseñar qué es el conflicto y cómo transformarlo al interior del aula.

Para finalizar se concluye que la Educación para la Paz es un modelo de educación integral, conformado por un conjunto de prácticas educativas que permite fortalecer en los estudiantes valores, habilidades sociales y emocionales, que les servirán como herramientas para la convivencia al interior del aula.

La Educación para la Paz es una necesidad global de todas las instituciones educativas para lograr la transformación y disminución de los conflictos en el aula. A través de la implementación de este tipo de programas educativos, se fortalece el clima escolar y se mejoran las relaciones al interior de las aulas.

3.4.2 Objetivos de la Educación para la Paz

Al explorar la Educación para la Paz, es importante retomar sus principios fundamentales, “[...] enmarcados en cultivar valores, aprender a vivir en armonía con los demás, facilitar experiencias y vivencias; es educar en la solución de conflictos, desarrollar el pensamiento crítico; educar en la tolerancia y diversidad” (Zurbano, 1998, p. 34).

Retomando lo anterior, se afirma la importancia de conocer los principios de la Educación para la Paz, pues, a partir del fortalecimiento

de cada uno de estos elementos, se tejen relaciones armoniosas, se facilitan experiencias, se enseña que existen formas distintas y pacíficas de resolver los conflictos al interior del aula. Todo lo anterior trae como consecuencia unos estudiantes felices y unos ciudadanos con pensamiento crítico para la toma de mejores decisiones que constituirán el futuro de la sociedad.

El objetivo de la Educación para la Paz según Danesh (2012) es básicamente la creación de tres culturas: cultura de paz, de sanación y de excelencia. En estas culturas (basadas en una visión de un mundo que busca la paz), nuestros conceptos claves son entender la realidad, la naturaleza humana, el propósito de la vida y los principios de las relaciones humanas.

Un aspecto interesante del planteamiento de Danesh, es el incorporar la cultura de la sanación como elemento en la Educación para la Paz y que, a pesar de ser poco trabajado, recoge el sentir de sanar a través de un proceso educativo. Algunas veces se piensa en la Educación para la Paz como un proceso preventivo de conflictos; pero qué pasa con las comunidades educativas que se encuentran en contextos sociales violentos, en los cuales los estudiantes han sido vulnerados con estas acciones violentas. Para este caso, es pertinente trabajar en la sanación al interior de las aulas.

No obstante, la formación de elementos de una visión mundial basada en la unidad, son elementos de una cultura de paz, de una “[...] cultura de la sanación y el poner a la paz como marco en todo el currículum escolar, son algunos lineamientos para la implementación efectiva de un programa de Educación para la Paz” (Danesh, 2006, p. 57).

Son interesantes los planteamientos de Danesh, pues, aparte de plantear una cultura de sanación, también incorpora otro elemento nuevo en la Educación para la Paz, como lo es la unidad. Un valor agregado a la hora de implementar proyectos educativos de paz en las escuelas.

Se debe tener una buena articulación para lograr mayores efectos en los programas de construcción de paz. De igual manera, se considera que la unidad es un elemento poco utilizado y muy necesario para los procesos de formación de paz.

En otro sentido, Morín (2006) afirma que el objetivo principal de la educación es preparar para el despertar de una sociedad. Por ello señala la importancia de comprender la vida como emergente de la historia de la tierra y a la humanidad como emergente de la historia de la vida terrestre.

Recogiendo el anterior planteamiento, la Educación para la Paz tiene como objetivo educar de forma integral, no solo para la resolución asertiva de los conflictos, sino también para la vida. Educar para la toma de decisiones de forma crítica, construir relaciones basadas en el respeto mutuo, ciudadanos más empáticos y comprometidos con la construcción de una cultura de paz en sus entornos.

En el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar, Senegal (26 al 28 de abril) en el año 2000, se planteó como objetivo principal la promoción de una educación que ayude a los niños y jóvenes a adquirir capacidades, como la prevención y resolución pacífica de conflictos, y valores éticos y sociales. Las actividades de fomento de la paz relacionadas con la educación, que lleva a cabo el UNICEF, forman parte de un enfoque mundial destinado a llevar a la práctica el derecho a una educación de calidad para todos.

La existencia de iniciativas a través de instituciones internacionales, en pro de una educación fundamentada en la paz, cuyos objetivos se encuentran enmarcados en la adquisición de valores éticos y sociales, de un modelo de educación en y para el conflicto, con el interés de fortalecer el sistema educativo y mejorar su calidad.

En definitiva, se afirma que los objetivos principales de la Educación para la Paz es brindar a los estudiantes las herramientas fundamenta-

das en valores sociales y principios que les permita resolver de forma no violenta sus conflictos, construir relaciones armoniosas, comunicarse de forma asertiva y aportar a la construcción de una cultura de paz al interior de las aulas.

3.5 Contexto de la Educación para la Paz en Colombia

Con el fin de indagar el estado de la Educación para la Paz en Colombia, se realizó una exploración referente al marco legal existente concerniente a este modelo educativo.

Seguidamente se documentaron los programas y proyectos que se han generado e implementado con el interés de construir una cultura de paz al interior de las escuelas en Colombia.

Se culmina este apartado con la identificación de los retos que se han generado a partir del proceso de posconflicto, producto de los acuerdos de paz que se han firmado en Colombia.

La Educación para la Paz en Colombia está concebida desde la misma Constitución Política de 1991. Así mismo, está trazada en diversos documentos y políticas como, leyes y decretos que se sintetizan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Normatividad sobre Educación para la Paz en Colombia.

Nivel Internacional	Colombia	
	Aporte al tema	
<p>Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Educación (1995).</p> <p>Res. 53/243 Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de 1999.</p>	<p>Constitución Política de Colombia (1991).</p>	<p>Se concibe la paz como derecho y deber de obligatorio cumplimiento.</p>
	<p>Sentencias: T-974 de 1999 y T-925 de 2002.</p>	<p>Afirman que la paz es un componente del derecho a la educación, la igualdad de oportunidades en materia educativa y de realización personal y el libre desarrollo de la personalidad.</p>
	<p>Ley General de Educación (1994).</p>	<p>Menciona la paz como uno de los fines de la educación y en el artículo 14, numeral d), obliga a todos los establecimientos de educación formal en los niveles de la educación preescolar, básica y media, educar para la paz.</p>
	<p>Decreto 1860 del Ministerio de Educación Nacional (1994).</p>	<p>Establece las pautas y objetivos para los manuales de convivencia escolar, incluyendo normas de conducta que garanticen el respeto y la solución pacífica de los conflictos.</p>
	<p>Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996-2005.</p>	<p>Uno de los objetivos que se contempla es lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica.</p>

Nivel Internacional	Colombia	
	Aporte al tema	
Manifiesto 2000 sobre una Cultura de Paz y no-violencia.	Ley 1620 (2013).	Se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia.
	Ley 1732 (2014).	Se establece la obligatoriedad de la Cátedra de la Paz en todas las Instituciones educativas del país.
	Decreto 1038 (2015).	Brinda lineamientos y estándares curriculares en relación con la implementación de la Cátedra de Paz.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se identificó la normatividad que se ha promulgado en Colombia respecto a la Educación para la Paz. De igual forma, el Plan Decenal de Educación que estuvo en vigencia hasta el año 2005, plantea los propósitos generales encaminados a contribuir con una participación ciudadana y la construcción de una cultura de convivencia y respeto a los derechos de los demás. Esto contribuye con la investigación, pues, el producto final será un programa educativo que aporte a la construcción de una cultura de paz en el aula (Ley N° 115, 1994).

La Ley 1732 implementa la Cátedra de la Paz en todos los centros educativos del país desde los niveles de preescolar, básica y media, tanto de carácter oficial como privado. Esta Cátedra giró en torno a tres temas cultura de la paz, la Educación para la Paz y el desarrollo sostenible; su objetivo es fomentar el proceso de apropiación de conocimientos y competencias relacionados con la paz en el país (Ley 1732, 2015).

La Ley de Cátedra de Paz coincide con la presente investigación, que propende por el fortalecimiento de habilidades en los preadolescentes,

para así contribuir a la sociedad con unos jóvenes capaces de entablar relaciones saludables y fomentar la cultura de paz en sus entornos.

La Cátedra para la Paz surge durante el proceso de paz en Colombia que culminó en la firma de un Acuerdo de Paz entre el Gobierno y las FARC y su gran objetivo es formar para la ciudadanía; para ello el MEN presenta las orientaciones pedagógicas centradas en cuatro grandes principios; el primer principio está relacionado con partir de lo construido, esto implica para los maestros de Colombia hacer una revisión del estado del arte de la educación para la paz, que les permita conocer programas e iniciativas que se han venido desarrollando para la construcción de paz en los escenarios escolares; el segundo principio hace referencia a la oportunidad de abordar temas pertinentes desde la educación básica primaria que promuevan el pensamiento crítico y meditativo frente a las acciones humanas cotidianas que fortalecen la Educación para la Paz. El tercer principio está en concordancia con la Ley General de Educación, –Ley 115 del 94– y es la autonomía, cada institución educativa asumirá los diseños curriculares y las estrategias metodológicas para desarrollar la Cátedra para la Paz de acuerdo con el modelo pedagógico institucional y según los referentes expedidos por el Ministerio de Educación Nacional; el cuarto principio es la diversidad, que es un llamado al diseño, implementación y evaluación de la Cátedra para la Paz a partir de la lectura del contexto escolar, a comprender la situación social, educativa, económica, política y cultural de la comunidad educativa donde se ubica el establecimiento educativo, en este sentido no hay una única manera de educar para la paz.

De igual manera se han propuesto desde el MEN seis ejes conceptuales que componen los diseños curriculares y programas escolares para la enseñanza de la Cátedra para la Paz; los subtemas se van agregando a cada eje a partir de las necesidades del contexto escolar.

Los ejes conceptuales son: convivencia pacífica, participación ciudadana, diversidad e identidad, memoria histórica, desarrollo sostenible, ética, cuidado y decisiones.

A través de la Ley 1620 se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad, Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Tiene como fin contribuir a la formación de ciudadanos asertivos que aporten a la construcción de una sociedad pacífica (Ley 1620, 2013).

Esta Ley es oportuna, recoge la necesidad de aportar a los estudiantes habilidades que les permita construir relaciones armoniosas y solucionar de forma asertiva sus conflictos.

Otro de los decretos más reciente es el 1038 del 25 de mayo de 2015; su énfasis principal es velar porque todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media incorporen la asignatura de la Cátedra de la Paz dentro del Plan de Estudios, dando como fecha límite el 31 de diciembre de 2015. A través de este decreto se traza la Educación para la Paz como uno de los objetivos fundamentales de la Cátedra de la Paz.

Se concluye que Colombia ha unido esfuerzos para generar políticas educativas y legislación en torno de la Educación para la Paz al interior de las escuelas. Esta necesidad ha surgido por la coyuntura de la forma de los acuerdos de paz, que se han efectuado en el país y que ha traído como consecuencia que la escuela desempeñe un rol trascendental durante el proceso de posconflicto.

3.5.1 Programas y proyectos de Educación para la Paz en Colombia

Es una realidad que, en Colombia, se han diseñado e implementado programas y proyectos enfocados a promover una Educación para la Paz en las instituciones educativas. No obstante, es un reto permanente que tiene el sistema educativo y más aún en tiempos como los que se vive de posconflicto, donde el Estado le ha delegado una gran responsabilidad a la escuela como institución encargada de formar a

los futuros ciudadanos que tendrán la tarea de reconstruir los fragmentos de una guerra que ha perdurado por más de 60 años.

Por lo anterior y desde las entidades gubernamentales se han generado políticas públicas y proyectos educativos que se relacionan en la siguiente tabla.

Tabla 2. Programas de Educación para la Paz en Colombia.

Colombia	
Documento	Aporte al tema
Programa de Aulas en Paz- Universidad de los Andes (2008).	Es un programa de Educación para la Paz, que busca a través de estrategias pedagógicas y competencias ciudadanas enseñar a los estudiantes la importancia de la convivencia, generando una cultura de paz en la escuela.
Arando la educación- Universidad Nacional abierta y a distancia (2017-2018).	Es un programa de Educación para la Paz enfocado a realizar procesos de alfabetización y formar en primaria y secundaria a excombatientes de la guerrilla.

Fuente: Elaboración propia.

Otro elemento destacado es que los programas de Educación para la Paz mencionados en la tabla anterior, se enfoca en un solo aspecto, ya sea fortalecer los valores, construir una cultura de paz, solucionar conflictos o trabajar las emociones, evidenciando que existen muy pocos programas de Educación para la Paz, que fortalezcan las habilidades socioemocionales en su conjunto.

El programa de Aulas en Paz es implementado en alianza con la Corporación Convivencia Productiva. Este programa radica en buscar a partir de varias estrategias pedagógicas y las competencias ciudadanas, instruir a los estudiantes en la importancia de la convivencia para generar una cultura de paz en las aulas.

Aspectos como la Educación para la Paz siguen siendo una prioridad para Colombia, esto se hace evidente en el programa de Universidades de Paz, una estrategia que se lanzó en agosto del 2016 y que se encarga de implementar programas académicos de universidades públicas a las zonas del país que históricamente han sido afectadas por el conflicto armado. El proyecto tuvo como fin promover espacios de construcción de paz y brindar más y mejores oportunidades de acceso a la educación superior para todos los colombianos.

En el mes de agosto del 2017 se puso en marcha el proyecto denominado Arando la Educación, organizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), el Consejo Noruego para Refugiados y el Ministerio de Educación con el objetivo de alfabetizar y formar en primaria y secundaria a miembros de las FARC, y a la comunidad aledaña, durante cuatro meses. Para este proceso educativo se cuenta con 118 profesores de distintas disciplinas quienes tendrán la responsabilidad de formar a 4800 excombatientes. En 2018 la UNAD continúa operando el proyecto en 20 de los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación –TCR–, en alianza con el Consejo Noruego para Refugiados –NRC– y a través de la cooperación del Ministerio de Educación Nacional y la Fundación de Excombatientes y Promotores de Paz- FUCEPAZ (Noticias UNAD, 2018).

Por todo lo anterior, en Colombia se están haciendo aportes al desarrollo de la educación para la paz desde la academia, las entidades privadas y oficiales, trabajando en conjunto para propiciar que las escuelas se conviertan en espacios para la convivencia, la armonía y el respeto.

Sin embargo, aún falta seguir fortaleciendo estos procesos educativos y continuar generando nuevos programas que logren fortalecer las competencias sociales y emocionales de los ciudadanos.

3.5.2 Desafíos de la Educación para la paz en Colombia

Actualmente, Colombia está atravesando por un momento histórico particular, después de la firma del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP); pretende ser la culminación de un periodo de más de 50 años de violencia en el cual se perdieron muchas vidas inocentes. Ante las expectativas en torno al futuro de Colombia en el posconflicto, la educación juega un papel decisivo en este proceso e implica una transformación de los currículos en todos los niveles educativos con el fin de alcanzar una paz sostenible y duradera.

En este sentido, una paz integral, sostenible y duradera, requiere entre otros aspectos, una arquitectura que integre:

1. Análisis histórico del contexto, en sus dinámicas de convivencia, conflicto, violencia, paz y desarrollo.
2. Construcción de la memoria individual y colectiva;
3. Fundamentación de la paz;
4. Conocimiento sobre la paz;
5. Cultura de paz, para animar la convivencia pacífica;
6. Políticas de paz;
7. Agencia ciudadana para la paz, para construir valores, emociones morales (Arias, 2012).

En torno a estos retos del sistema educativo en el proceso de posconflicto, se hace necesario que todas las instituciones educativas del país asuman el compromiso que, a través de la legislación, el Estado les ha delegado, como se evidencia en la Ley 1732 del 2014, que instauró la Cátedra de Paz como responsabilidad de estos organismos educativos, incluyendo todos los niveles del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la educación superior debe cumplir una función decisiva en este proceso en torno a la paz, articulando las actividades que le son propias (investigación, docencia, proyección social), delimitando su contribución específica dentro de un sistema más amplio de responsabilidad que comprometa la labor de todos los sectores de la sociedad (Campos, 2016).

Las universidades deben extrapolar sus saberes y prácticas ante el escenario del posconflicto, fomentar relaciones con otras universidades, para sumar conocimientos y optimizar recursos en pro de una Educación para la Paz que fortalezca el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales que requieren los profesionales constructores de paz.

A pesar de que el Estado ha formulado políticas públicas, leyes y demás normatividad en torno a impulsar una Educación para la Paz en el país, es necesario precisar el rol que deben cumplir los actores del escenario escolar frente a lo que significa la construcción de una cultura de paz. Los docentes son asumidos de nuevo como meros aplicadores de una política que entraña una profunda transformación social, y que en el fondo implica la constitución colectiva de un nuevo discurso de país (Moreno, 2017).

Por todo lo anterior, son innegables las expectativas sobre el desempeño de la Educación para la Paz: la demanda latente de la sociedad, la función asignada por el Estado a las instituciones educativas y la conciencia, enfoque y compromiso que cada institución puede, en especial la universitaria, asumir frente a su contribución potencial en los caminos que emprende Colombia en la construcción de la paz (Campos, 2016).

En suma, a partir de estas indicaciones se debe tener un proceso de seguimiento al cumplimiento de estas políticas y demás proyectos que se han creado a partir de la necesidad que afronta el sistema educativo colombiano de educar para la paz y contribuir potencialmente en la educación para el posconflicto.

Se observa la existencia de varias leyes y decretos; sin embargo, existe un gran número de instituciones educativas que no han implementado estas políticas educativas en sus currículos, lo que acarrea como consecuencia los altos índices de violencia escolar manifestados al interior del aula.

El Ministerio de Educación Nacional, debe ejercer una mayor sensibilidad con todos los actores del sector educativo para que adquieran

mayor significancia y compromiso en estos procesos de transformación de la guerra a la paz.

3.6 Contexto de la Educación para la Paz en México

A continuación, se explora el estado actual de la Educación para la Paz en México, iniciando con sus antecedentes históricos; posteriormente se trata la normatividad que se ha promulgado en torno a la construcción de una cultura de paz en el aula y se culmina con las acciones y programas que se han implementado con el interés de lograr que la escuela sea vista como escenario de paz.

Al revisar los inicios de la Educación para la Paz en México, se evidencia que esta se da gracias al trabajo activo del sector académico y de las organizaciones de la sociedad civil mexicana, que desarrollaron iniciativas en torno a este tema.

La Educación para la Paz emerge en América Latina a finales del siglo XX según Ramírez (citado por Abrego, 2010) como un proceso que construye una perspectiva latinoamericana fortalecida y legitimada en educación en Derechos Humanos. Es consolidada por el movimiento de derechos humanos que hoy incorpora desde cada espacio de la sociedad civil, actividades educativas en Derechos Humanos y la paz.

En este sentido, se destaca la participación y el compromiso académico de las universidades mexicanas por fomentar programas encaminados a la Educación para la Paz y que, según lo citado por Abrego (2010) a través de la Cátedra Unesco de Derechos Humanos, buscaron ser un instrumento que facilite la colaboración académica sobre los derechos humanos entre investigadores de alto nivel, expertos y académicos, estudiantes y sociedad civil con investigadores de la UNAM y otras instituciones en México, en América Latina y en el mundo.

Esta Cátedra respondió a la necesidad de generar una reflexión teórica de investigación y enseñanza referente a los derechos humanos desde una orientación interdisciplinaria de las ciencias sociales.

3.6.1 Legislación mexicana en Educación y Cultura de Paz

Al hacer la revisión de la normatividad mexicana referente al tema de Educación para la Paz y Cultura de Paz, se evidenció que uno de sus antecedentes legislativos reposa en el artículo 3º de la Constitución Política y en la Ley General de Educación, donde se establece que el propósito de la educación mexicana es similar al establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Se detalla de forma más profunda en el apartado de antecedentes (página 23). Sin embargo, en la siguiente tabla se resume la normatividad que se ha legislado referente a la Educación para la Paz en México.

Tabla 3. Normatividad referente a la Educación para la Paz, en México.

Nivel Internacional	México	
	Documento	Aporte al tema
Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Internacional de Educación (1995).	Constitución Política de México.	Se establece que el propósito de la educación mexicana es similar al establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
Res. 53/243 Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de 1999.	Ley General para la prevención social, de la violencia y la delincuencia.	Representa una oportunidad para implementar la EPP como servicio preventivo y reeducativo.
Manifiesto 2000 sobre una Cultura de Paz y no-violencia.	Ley General para el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas.	Concepción negativa de la paz. Incluye varios elementos relacionados.

Nivel Internacional	México	
	Documento	Aporte al tema
	Ley General de Educación (2011).	Se modificó el artículo 7º y se plasmó el concepto de Cultura de Paz y no violencia
	Ley General de Desarrollo Social o Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes (2010).	Incluye un apartado referente al derecho de la educación y se alude al respeto, paz y tolerancia. Se menciona la necesidad de proporcionar a los estudiantes mecanismos de solución de conflictos.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se destaca que la paz ha sido impulsada por numerosas reformas, algunas más relevantes que otras como la del 2011, en la que se modifica el artículo 7º de la Ley General de Educación, donde, por primera vez, se plasmó el concepto de Cultura de la Paz y no-violencia: “la educación tiene como fines promover el valor de la justicia(...) propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2012).

El Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública, la Ley General de Desarrollo Social o la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, incluye un apartado referente al derecho a la educación, donde se alude al respeto, a la dignidad y la preparación para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2010).

Así mismo, se menciona la necesidad de proporcionar a los estudiantes los mecanismos alternativos para la solución de conflictos y participación democrática.

Se evidencia que en México no se tiene una propuesta concreta de Educación para la Paz y Cultura de paz para ser implementada de manera transversal en todos los niveles de la educación básica, sin embargo, se han desarrollado algunos trabajos en aspectos relacionados con la paz y los Derechos Humanos (Abrego, 2010).

Respecto del planteamiento anterior, es cierto que se carece de un programa de Educación para la Paz, que sea transversal a todos los niveles del sistema educativo. Sin embargo, se destaca que se están ejecutando acciones para mejorar la convivencia escolar.

Así mismo, la autora Castillo comparte esta visión: “La Educación para la Paz en México es un campo con poco desarrollo teórico y práctico”; claramente el estudio de leyes federales que se ha realizado comprueba la aseveración planteada en el párrafo anterior (Delors, 1996, p. 29 citado por Castillo).

Es evidente que en México se están implementando proyectos y programas encaminados a la formación de paz desde las escuelas. Sin embargo y según los teóricos mencionados, hace falta fortalecer más estas acciones y generar una mayor transversalidad.

En este mismo sentido, es necesario que estos programas educativos tengan en su contenido el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, pues a partir de estas se puede generar un mayor impacto en el estudiantado.

3.6.2. Acciones y programas de Educación para la Paz en México

A pesar de que no existe un programa de Educación para la Paz, que logre articular todos los niveles de la formación escolar, desde las universidades se han implementado diversas acciones y programas con el propósito de fortalecer esta educación integral fomentando la construcción de paz.

Uno de los proyectos que se han realizado desde el ámbito académico en México según Abrego (2010) es el de Educación en valores de la paz y los derechos humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, conformada por varios grupos de trabajo. El primero en Aguascalientes, coordinado por la Universidad Autónoma y el Instituto de Educación del Estado; el segundo en Chiapas, en coordinación con la Secretaría de Educación del Estado y Servicios Educativos para Chiapas; y un tercero, en el Distrito Federal.

Seguidamente, sobresale el trabajo realizado por algunos programas académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), como el de la Maestría en Paz y Desarrollo. Seguidamente está el trabajo ejecutado por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), liderado por el Dr. Pablo Latapí Sarre, entonces presidente de la entidad, en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes, con el respaldo técnico del Center for International Education and Development, de la Universidad de Alberta, Canadá y el apoyo económico de la Comisión Canadiense para la UNESCO (Abrego, 2010).

De la misma manera, se han originado algunos materiales básicos de trabajo como son los manuales; un documento, base del Programa, y una antología, todos ellos de educación en valores de la paz y derechos humanos, así como “los primeros destinados a maestros de preescolar y primaria; el segundo señala los fundamentos teóricos, filosóficos, psicológicos y pedagógicos de la propuesta; la tercera, acompañada de un manual para coordinadores de talleres” (p. 130).

No obstante, la Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en México cumple el propósito en desarrollar el programa referente a la reducción de la conflictividad mediante la construcción de una cultura de paz y la recomposición del tejido social, fomentando el desarrollo de temáticas sobre educación para la paz, en artes y la comunicación (UNESCO, 2012).

Así mismo, la UNESCO (2012) refuerza a las escuelas con recursos y materiales educativos, en castellano, tzeltal y ch'ol para el fomento de una cultura de paz y de diálogo intercultural. Además, ofrece un Diplomado en Cultura de Paz e Interculturalidad para formar a los maestros de Chiapas. De la misma manera, el Programa por una Cultura en Paz, implementado por las organizaciones del PNUD, la UNESCO, UNICEF y UNODC con la participación de las autoridades estatales y locales, trabaja con 24 comunidades de desplazados con la finalidad de reducir los conflictos y tensiones en Chiapas, promoviendo soluciones duraderas focalizadas principalmente en reducir la pobreza y promover los derechos de los grupos vulnerables.

La Educación para la Paz es una necesidad global; educar en y para el conflicto es la forma de abordar la violencia y los conflictos que se han instalado en las aulas de los centros educativos y que hoy en día hacen parte de la cotidianidad de las escuelas. Es una forma distinta de educar que obedece a la necesidad de replantear los modelos educativos volviéndose más compasivos y humanos; educar con amor es una insignia que se debería reflejar en las aulas. Solo educando con amor, se fomenta un clima socio afectivo básico y necesario para el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 4. Programas de Educación para la Paz implementados en México.

México	
Documento	Aporte al tema
Programa de Educación en los valores de la paz y los Derechos Humanos- Asociación Mexicana para las Naciones Unidas.	Es un programa que se realizó en la educación superior con el interés de fortalecer los valores en los estudiantes.

México	
Documento	Aporte al tema
Programa de reducción de la conflictividad mediante la construcción de cultura de paz y recomposición del tejido social- UNESCO.	Fortalecimiento de áreas como la educación para la paz en las escuelas, capacitando a los docentes en cultura de paz e interculturalidad en Chiapas.
Construye T- Programa de la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.	Dirigido a estudiantes de educación media superior y cuyo objetivo es mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro y puedan así enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales.

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos suministrados en la tabla anterior, se evidencia que en México no solo existe una reglamentación que promueve la creación de una cultura de paz en los entornos educativos, también se han implementado algunos programas de estos entornos educativos. Sin embargo, no hay una propuesta educativa concreta que articule de forma transversal la implementación de la Educación para la Paz en todos los niveles del sistema educativo mexicano.

En términos generales, tanto en Colombia como México, se han realizado diversas acciones para fortalecer las habilidades socioemocionales y los valores en los estudiantes, sin embargo, aún hace falta fortalecer estos procesos para lograr que sean integrales y transversales en todos los niveles del sistema educativo. Por ello, lograr sinergia entre escuela, familia, comunidad y Estado es definitivo para garantizar resultados que sean perdurables y que conlleven, a una construcción de Cultura de Paz en los espacios educativos. Por ello, el éxito de la implementación de los programas educativos para la Paz en Colombia y México están sujetos a la sintonía y sinergia que

se logre con todos los integrantes de la comunidad educativa, quienes deben de conocer los conflictos existentes en el centro escolar; solo de esta forma, se podrá generar soluciones pacíficas a estas problemáticas.

La escuela, como escenario de formación, es un espacio donde se reafirman los valores, las habilidades y se estimulan las potencialidades de los estudiantes. Este sentido no se debe perder, por el contrario, se debe transformar en un escenario de paz donde los estudiantes se sientan motivados, felices, satisfechos y seguros con la educación que reciben.

En la actualidad, las escuelas desempeñan un rol importante tanto en México como en Colombia, son las llamadas al fomento y desarrollo de habilidades socioemocionales en los preadolescentes. Por ello, sus currículos y proyectos deben estar encaminados al logro de esta meta. La Educación para la Paz incluye varios retos: potencializar valores sociales, fomentar competencias emocionales y educar en y para el conflicto. Este modelo educativo implica para los maestros la transformación de las prácticas pedagógicas y la adquisición de nuevas herramientas que conlleven a la construcción de una cultura de paz en las aulas.

3.7 Conclusiones y recomendaciones

El sistema educativo colombiano tiene varios retos frente al proceso del posconflicto. Sin embargo, carece de procesos de seguimiento frente al cumplimiento e implementación de estas políticas en las instituciones educativas. Esto se evidencia en la falta de formación y conocimiento referente a estas normativas existentes por parte de algunas instituciones.

Las instituciones de educación superior hacen parte fundamental de estos procesos educativos encaminados a la formación en Derechos Humanos y paz. Son llamados a ser los líderes y replicadores de este

modelo de enseñanza. En sus aulas se debe fomentar la reflexión y el diálogo, el pensamiento crítico y la motivación por ser ciudadanos constructores de paz.

A pesar de la legislación existente referente a la Educación para la Paz en Colombia, existe un gran número de instituciones educativas que no han implementado estas políticas en sus currículos, lo que trae como consecuencia los altos índices de conductas violentas manifestadas al interior de las aulas.

Es necesario un proceso de seguimiento y control al cumplimiento de estas políticas y demás proyectos que se han generado a partir de la necesidad que afronta el sistema educativo colombiano.

En México se están implementando proyectos y programas encaminados a la formación de paz desde las escuelas. Sin embargo y según los teóricos mencionados, hace falta fortalecer más estas acciones y generar una mayor transversalidad.

La Educación para la Paz es una necesidad global; educar en y para el conflicto es la forma de abordar la violencia y los conflictos que se han instalado en las aulas de los centros educativos y que hoy en día hacen parte de la cotidianidad de las escuelas.

La escuela como escenario de formación es un espacio donde se reafirman los valores, las habilidades, y se estimulan las potencialidades de los estudiantes. Este sentido no se debe perder, por el contrario, se debe transformar en un escenario de paz, donde los estudiantes se sientan motivados, felices, satisfechos y seguros con la educación que reciben.

3.8 Referencias Bibliográficas

Abrego Franco, M. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Espacios Públicos*, 13 (27), 149-164.

- Arias, C. y. (2012). Implicaciones de la justicia, los derechos y la normatividad en la convivencia escolar. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, L. p. (09 de 04 de 2012). Recuperado el 25 de 08 de 2018, de Diario Oficial de la Federación:<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>
- Cabello T. & Vásquez R. (2018). Cultura y educación para la paz “Una perspectiva transversal”. Ciudad de México: Tirant to Blanch.
- Cabello P, Carmona S & Gorjón F. (2016). Cultura de Paz. Ciudad de México, Azcapotzalco: Patria.
- Coronel, G. (2020). Educando para la paz. La convivencia escolar en la educación inicial no es un problema de situación si no de decisión. En: Giraldo García, L. K. y Guevara, L. X. (Eds. Científicas). Construcciones, aportes y elaboraciones en educación infantil. (pp. 15-32). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2005). Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 9 de diciembre de 2005.
- Constitución Política Colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de julio de 1991.
- Daneshs, H. e. (2012). Manual curricular de Educación para la Paz: Una guía conceptual y práctica. Monterrey, México: Montiel y Soriano.
- H. B. Danesh (2006) Towards an integrative theory of peace education, *Journal of Peace Education*, 3:1, 55-78, DOI: 10.1080/17400200500532151.
- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI, UNESCO.
- Jares, X. (2012). Educación para la Paz (Tercera ed.). Madrid, España: Popular S.A.

- Jares. (1991). Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. Madrid, España: Popular.
- Ley No 115. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.
- Ley No 1620. Congreso de la República de Colombia, Santa Fe de Bogotá, Colombia. 16 de marzo de 2013. “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. Recuperado de: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>.
- Ramos, M. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: Un camino de obstáculos y oportunidades. Educación XXI, 6, 129-146.
- Rodríguez Rojo, M. (1995). La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal. Barcelona, España: Oikus- Tau.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). Aprender a vivir en una sociedad aterrorizada. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 115-137.
- Salguero, J. (2004). Educar para la Paz. El caso de un país dominado por la violencia: Colombia (tesis doctoral). Madrid: Departamento de didáctica y organización escolar, Centro de formación del profesorado, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Zurbano, J. (1998). Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia. Navarra, España: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA Y CULTURA DE PAZ

Education for democratic citizenship and Culture of Peace

María Gabriela Zapata Morán

© <https://orcid.org/0000-0002-4386-084X>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

4.1 Resumen

En un mundo en constante cambio con regímenes democráticos cada vez más débiles, los conceptos de ciudadanía y democracia quedan ambiguos en una actualidad de muchos contrastes. La educación resulta una parte fundamental de la construcción de la ciudadanía, pero más aún puede ser la encargada de generar valores democráticos en los individuos desde temprana edad y en su formación profesional. Por otro lado, la creación de una cultura de paz en los ciudadanos es un área diversa, complicada y controvertida de la práctica educativa. El objetivo de este capítulo es definir la ciudadanía democrática a través de la revisión de diversos conceptos como la ciudadanía crítica, global y la educación intercultural como factores determinantes para generar una cultura de paz.

Palabras claves: Cultura de paz, ciudadanía, democracia.

Cita este capítulo

Zapata Morán, M. G. (2022). Educación para la ciudadanía democrática y Cultura de Paz. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 91-119). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

4.2 Summary

In a world in constant change with increasingly weak democratic regimes, the concept of citizenship and democracy remain ambiguous in a current situation of many contrasts. Education is a fundamental part of the construction of citizenship, but even more it can be in charge of generating democratic values in individuals from an early age and in their professional training. On the other hand, creating a culture of peace in citizens is a diverse, complicated, and controversial area of educational practice. The objective of this chapter is to define democratic citizenship through the review of various concepts such as critical and global citizenship and Intercultural education as determining factors to generate a culture of peace.

Keywords: Culture of peace, citizenship, democracy.

4.3 Introducción

Al hablar de la educación enfocada en generar cultura de paz, se debe de plantear en primera instancia el concepto de ciudadanía democrática, pues a través de valores que se consideran democráticos como el pluralismo, la libertad y la justicia social se pueden crear estrategias educativas enfocadas a crear ciudadanos críticos y globales.

Sin embargo, la educación para generar cultura de paz sigue siendo inconexa e inconsistente, nuestra sociedad cada vez más multicultural e interdependiente y con mayor movilidad internacional, además de la competencia internacional por recursos y enfoques multilaterales, identifica a la cultura de paz como una herramienta para solucionar el conflicto y generar desarrollo. En este sentido, la construcción del Estado-nación ya no es satisfactoria en la generación de derechos e identidades concretas, por lo que la noción de ciudadanía global es algo cada vez más frecuente en la literatura.

Siguiendo esta idea, la noción de la ciudadanía va más allá de la relación del ciudadano con el Estado que lo condiciona, sino que se trata de diferentes ciudadanía que permiten al individuo interactuar en una sociedad en constante cambio y que traspasan las fronteras nacionales. En este capítulo se revisan estos conceptos donde se analizan desde la perspectiva de la generación de una cultura de paz a través de la implementación de la ciudadanía crítica y democrática.

La implementación de una educación basada en la cultura de paz es de suma importancia en sociedades donde la apatía, la falta de interés y la rutina han impregnado tanto a las instituciones formales como a la vida diaria. Esto es una realidad en todo el mundo y no solo en Estados donde se han dado conflictos civiles o internacionales. Si los jóvenes pueden ver la importancia de generar una ciudadanía crítica y democrática para interactuar con sus pares en otros países pueden generar habilidades de tolerancia y respeto donde la guerra y el conflicto no son escenarios tan comunes.

4.4 La democracia en la educación

La democracia es una doctrina política, etimológicamente conocida como el “gobierno del pueblo” por lo que, dentro de este sistema, se ejercen diversos mecanismos de participación ciudadana. Sin embargo, va más allá de ser una forma de gobierno que involucra exclusivamente a adultos y se aplica en actividades electorales; es un sistema político que involucra a individuos de todas las edades, así como también a diversas instituciones.

La democracia, siendo un concepto de estudio, se puede sintetizar como un proceso y forma de organización que involucra a todos los ciudadanos de una manera en conjunto, que permite una experiencia con mayor comunicación e interacción entre los individuos que conforman la comunidad en la que viven (Bolívar, 2002; Dewey, 2001).

En su obra, Dewey (2001) explica la importancia de la relación entre la democracia y la educación, pues considera que este sistema político no tiene la posibilidad de triunfar si no se invierte el tiempo suficiente en educar a los ciudadanos que tomarán las decisiones políticas, y cree que las escuelas se deben convertir en lugares donde los niños aprendan a contribuir en un futuro a la sociedad.

Sin lugar a duda, las escuelas, como centros académicos, son un pilar dentro de la sociedad que permiten un pleno crecimiento en los alumnos, y les es posible crecer y desarrollarse sanamente; sin embargo, también funcionan como un modelo social que involucra a toda la comunidad, ya que se incluyen a los padres de familia y docentes educativos, quienes deben trabajar en equipo y buscar siempre el beneficio de los estudiantes.

Al respecto, Apple y Beane (1999) definen a las escuelas que emplean sistemas democráticos como espacios que permiten actividades prácticas para facilitar la oportunidad de adquirir la experiencia que les brinde los conocimientos y habilidades necesarios para dirigir la sociedad de la cual forman parte y en un futuro tomarán el control, todo esto debido a que la propia estructura de la democratización así lo exige.

Por otra parte, Ferullo de Parajón (2006) explica que estos centros educativos pueden ser considerados como áreas participativas que potencializan una formación de aprendizaje y enseñanza que hace posible mayores niveles de organización, trayendo consigo responsabilidades y compromisos tanto en la vida individual como en la comunitaria (p. 195).

Sin embargo, es de suma importancia que se tomen en cuenta, dentro de este plan educativo, la integración de alumnas y alumnos que tengan diferentes orígenes, clases sociales, religiones y capacidades, para fomentar valores que se consideran necesarios para una mejor convivencia social, que servirá no solo dentro de los planteles sino fuera de ellos.

Como mencionan Osoro y Castro (2017) la vivencia de la democracia a través de la educación es muy importante, ya que implica un progreso en la sociedad, pues este sistema actúa como un mediador en pro de la participación ciudadana, que invita a los individuos involucrados a potenciar exponencialmente las capacidades y habilidades con las que cuentan para interactuar equiparadamente y experimentar las consecuencias de sus propias acciones, lo cual involucra una praxis de los valores enseñados.

En contraparte, hay quienes se encuentran en oposición de la democracia dentro de la enseñanza, pues consideran que los alumnos son personas que no cuentan con la madurez necesaria para la resolución de problemáticas sociales tan importantes y que no tienen la capacidad de comprender la complejidad de éstas.

No obstante, Apple y Beane (1999) enumeran una serie de condiciones que consideran adecuado su seguimiento, y deberían tomarse en cuenta como objetivos principales dentro de la educación democrática. Éstas son:

1. El flujo abierto de ideas, dejando a un lado la aceptación con las que éstas cuenten, dando la oportunidad a los individuos de que se informen tanto como ellos deseen.
2. Confianza en las competencias individuales y colectivas de todos los individuos para que se permita posibilitar la resolución de conflictos.
3. La práctica de la reflexión y el análisis críticos para evaluar ideas y problemáticas.
4. Preocupación por el bienestar colectivo.
5. Hacer valer la dignidad y los derechos de los individuos y las minorías.

6. Comprender a la democracia no tanto como un ideal a alcanzar, sino como un conglomerado de valores idealizados con los que debemos vivir y los cuales pueden dirigir la vida como sociedad.
7. La constitución de instituciones sociales que sirvan para impulsar y amplificar la forma de vida democrática.

Todas estas condiciones son dadas con el fin de desarrollar la participación de los individuos que forman parte de la comunidad escolar, así como también para potenciar sus capacidades y habilidades, tomando siempre en cuenta valores humanos, los cuales tienen el propósito de una convivencia igualitaria, dejando a un lado características propias de la segregación, pues dentro de este tipo de educación, la diversidad es intrínseca.

Dentro de la educación democrática se deben inculcar valores tales como la solidaridad, cooperación, justicia, tolerancia y desarrollo sostenible, pues las alumnas y los alumnos deben de ser capacitados para actuar activamente en la sociedad, por lo cual las escuelas tienen la obligación de integrar una comunidad diversa que fomente la socialización y convivencia colectiva (Bolívar, 2002).

Indudablemente, la escolarización democrática presenta grandes desafíos tanto para los docentes como para los alumnos, sin embargo, es responsabilidad de las escuelas empoderar a los jóvenes para que puedan convertirse en miembros activos de la esfera pública que busquen el bien común, por lo que el cultivo de la democracia debe de estar presente en todas las edades y promoverse en todos los ámbitos. Al respecto, Mursell (1955) ya había hablado acerca de la importancia de promover una sociedad democrática dentro de las escuelas, pues consideraba a aquellas que no lo hacían como inútiles y socialmente peligrosas, además de que no contaban con una justificación válida para su existencia. Por otro lado, afirma que los individuos que no son educados en un ambiente democrático tienen la probabilidad de ser víctimas de la demagogia.

En síntesis, se puede destacar que la democracia es más que solo un sistema político, pues ahonda una gran cantidad de ámbitos sociales, así pues, se debe tomar en cuenta que el campo educativo no es el único responsable de llevar a cabo la democracia, ya que la formación integral de una forma de gobierno exitosa recae en todos los ciudadanos y gobernantes que estén realmente comprometidos a buscar el bienestar colectivo.

Finalmente, se debe insistir en la igualdad de oportunidades con la que todos los jóvenes deben contar, pues el ideal democrático no se puede considerar completo y honesto si no se adquieren las mismas posibilidades adquisitivas y educativas por parte de los individuos, pues, como ya se ha mencionado con anterioridad, no se deben estratificar las diferencias, sino que deben ser vistas como áreas de oportunidad para trabajar en conjunto con los valores enseñados.

4.5 La ciudadanía en la educación

La idea de ciudadano ha ido evolucionando con el paso del tiempo; en la actualidad ya no es vinculado a la formación de súbditos, sino a la formación de seres humanos libres, gracias a diversas declaraciones y pactos que resguardan los derechos, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Declaración sobre Derechos y Libertades Fundamentales, entre otros (Vázquez, 2009).

En la actualidad, el ser ciudadano no es una tarea sencilla, pues se requiere de una participación diligente dentro de la comunidad de la cual se forma parte, además de que exige una responsabilidad social de todos los ciudadanos para que, de esta manera, se pueda presenciar una diversificación de ideas, ya que se necesita llevar a cabo un trabajo en equipo para que el concepto democrático represente una realidad.

Por su parte, la ciudadanía puede ser definida como el vínculo jurídico encargado de relacionar a una persona con el Estado del cual es miembro. Por consiguiente, una nación es el conjunto de ciudadanos, los cuales poseen derechos; en el pasado, éstos podían ser negados a personas de otra nacionalidad. Sin embargo, con la evolución de la democracia se abre paso a que los derechos sean universalizados y no dependan de una nacionalidad en concreto (Alzina, 2008).

La ciudadanía va de la mano con la cultura cívica, las cuales se tienen que cultivar en conjunto para que la vida democrática pueda ser ejecutada y represente una realidad, pues ambas buscan un compromiso por parte de los ciudadanos que fomente la práctica de los valores y la convivencia armónica que haga posible una sociedad pacífica, equitativa y libre de violencia.

Con la llegada y constante evolución de la globalización, el término ciudadano ha ido progresando, hasta tal punto que se pueden distinguir dos conceptos: el ciudadano local y el ciudadano universal. Debido a que las comunidades y las naciones precisan de prácticas sociales y comerciales con ubicaciones geográficas contiguas, la internacionalización ha ido cambiando y los movimientos sociales también, por lo que, como ciudadanos de cualquier tipo, es importante que nos adaptemos a los nuevos cambios que se van adoptando por parte de la sociedad y evolucionar a su paso (Vázquez, 2003).

Sin embargo, durante el proceso de construir una ciudadanía del mundo, se pueden presentar una serie de problemáticas y conflictos internos, tales como el choque de identidad, lo que repercute directamente a la participación ciudadana; no obstante, es importante tomar en cuenta que ambas ciudadanía (local o universal), pueden coexistir perfectamente y son inherentes la una de la otra.

Como menciona Bolívar (1998) el objetivo más importante que debe tener la educación es la construcción de una ciudadanía, pues de esta

manera se forma a los individuos para que alcancen un desarrollo moral deseable y la coexistencia en espacios públicos sea posible, trayendo consigo un Estado de bienestar comunitario.

Uno de los principales objetivos de la educación ciudadana es el lograr educar a individuos que sean independientes, autónomos y responsables de sí mismos y de sus acciones, así como también que tengan hábitos que les ayuden a mejorar la convivencia ciudadana y la vida en democracia, por esta razón es de vital importancia que tengan conocimientos a profundidad de las normas de convivencia y de los derechos humanos que les corresponden, para que los puedan ejercer y hacer valer.

Por esta misma razón, Bolívar (2002) destaca la importancia de la creación de planes educativos organizados y enfocados hacia la cultura ciudadana, pues considera que así, la formación de personas autónomas es potencializada, mientras se les provee de capacidades y valores cívicos que hacen posible la vida comunitaria a través de la convivencia y actividades escolares.

Los centros educativos pueden ser considerados como ambientes adecuados para que se puedan poner en práctica los derechos y obligaciones de la población, además presentan una oportunidad de convivir con personas que tienen valores y formas de pensar diferentes a los propios, lo que permite una ejecución de la diversidad, trayendo consigo mayor tolerancia y respeto hacia los demás (Pérez, 2007).

De esta forma, se puede asegurar que la principal finalidad de establecer una educación ciudadana integral es anteponer la universalidad de los derechos, especialmente la conservación de la dignidad humana, preparando a los estudiantes para desarrollarse dentro de una comunidad democrática, la cual es el contexto por excelencia de los Derechos Humanos.

Por su parte, Martínez (2006) menciona algunas de las dimensiones que pueden ser identificadas dentro de la ética universitaria; la primera de ellas es la constitución deontológica referida a la práctica de diversas profesiones; la segunda se refiere a la formación ciudadana y cívica de los alumnos; finalmente, la tercera consiste en la construcción humana, personal y social que coadyuve a las cualidades morales y éticas de los profesionales en formación.

Con el crecimiento de los medios tecnológicos se han dado a conocer nuevos conceptos, tales como la democracia tecnológica, por lo que es indispensable que, dentro del ámbito educativo, se combinen estos recursos con la enseñanza ciudadana, y a su vez, se coordinen con perspectivas equitativas que produzcan grandes beneficios para los individuos, utilizándolos siempre con responsabilidad y bajo principios éticos que prioricen en todo momento el aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Vázquez (2003) menciona una serie de principios que se deben tomar en cuenta para la concepción de la tecnología y de la educación, que por consiguiente signifiquen un bienestar para la ciudadanía:

- Utilizar de manera adecuada los recursos tecnológicos y desarrollar procesos en relación con el contexto inmediato.
- Impulsar actividades prácticas que posibiliten la apreciación de la información que se encuentra en la red, mientras se protege y defiende la autonomía moral de los individuos.
- Incitar la contribución cooperativa en los asuntos públicos que les conciernen, a la par que se distinguen los roles dentro de las disputas o altercados.
- Poner a disposición de toda la comunidad el uso de la tecnología, tomando en cuenta temas como la inclusión social y derecho a la diferencia.

- Aplicar la utilización de la tecnología en favor de la biodiversidad ambiental, así como de la diversidad cultural, tomando siempre en cuenta los principios éticos del proceso de globalización.

A manera de conclusión, se puede determinar que la necesidad de la existencia de una formación ciudadana dentro de la educación es indiscutible, ya que la presencia de valores éticos y morales dentro de la esfera pública son imprescindibles y se deben de reconocer como un rasgo primordial dentro de todas las sociedades, para encontrar dentro de la comunidad un bienestar comunitario y una participación ciudadana activa, en donde todos los individuos se encuentren genuinamente preocupados por su entorno y orientan todas sus decisiones a un esquema más allá del individual, es decir, desde una perspectiva común, dejando a un lado ambiciones personales.

4.6 La generación de la cultura de paz en las universidades

La paz puede ser definida como un comportamiento que pone en práctica ciertos principios, tales como la convivencia, la solidaridad y la fraternidad. Debido a los problemas globales que se han ido agravando con el paso del tiempo (racismo, xenofobia, crecimiento de la brecha entre clases sociales, deterioro ambiental, etc.), la necesidad de generar una cultura de paz se ha ido incrementando, por lo que es imprescindible un compromiso tanto nacional como internacional (Mayor, 2003).

Sin embargo, la cultura de la paz es una tarea que no debe dejarse solamente en manos del Estado, se debe trabajar en conjunto con la sociedad civil, la cual puede participar en el fomento de diversos valores, pues la paz no debe ser considerada solamente como un estado de ausencia de guerra y violencia, sino como un modo de vida basado en la armonía, enseñado y promovido desde la infancia.

Por esta razón, dentro de la Constitución de la UNESCO, se enfatiza la importancia de una cultura de paz dentro de la educación: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz” (1945) De esta forma, se recalca la importancia de planes educativos que estén dispuestos a rechazar la violencia en todas sus formas y promover la comunicación entre los individuos, para aprender a prevenir conflictos.

Por lo tanto, es necesario que la cultura de la paz pueda verse impulsada a través de la educación; ahora bien, aunque su promoción es importante en todos los niveles, debe insistirse una mayor implicación en el nivel superior, ya que en diversos países no se aborda tan profundamente, pues este tema es dejado a la autonomía de las universidades, por lo que los futuros profesionales se encuentran rezagados en esta materia (Colín, Hernández y Miranda, 2018).

La manera en que se ve envuelta la educación en la cultura de la paz es a través de la planeación de modelos educativos, la promoción de programas e investigaciones que hablen acerca de esta cultura, la innovación y adaptación de procesos pedagógicos y una formación adecuada del personal docente y administrativo de los centros educativos.

De acuerdo con Labrador (2000), el progreso de la globalización debe verse también reflejado en el ámbito educativo y no verse limitado solamente en la perspectiva económica, pues lo más importante de la vida humana es el dinamismo de la convivencia. Asimismo, se debe tomar en cuenta que los actos violentos no se encuentran presentes solamente en conflictos bélicos, sino que pueden advertirse en la desigualdad que conlleva un estado de marginación y pobreza.

En suma, la cultura de la paz puede determinarse como un movimiento mundial que debe estar presente en la vida diaria de todos los individuos, para que se puedan llevar a cabo actividades como el aprender a resolver conflictos de manera pacífica y prevenir toda amenaza que ponga en riesgo la tranquilidad y el bien común, a su vez que se toman en cuenta las dificultades que presentan los grupos minoritarios.

Sin lugar a dudas, los derechos humanos son imprescindibles para la formación de la cultura de la paz, pues introducen en gran medida la formación de los valores e instrumentos necesarios que constituyen los cimientos de la paz; no obstante, una gran herramienta para que sean inseridos es a través de la educación, gracias a ella se establece la consideración de los ideales pacíficos y se suprimen las diferencias entre los individuos por lo que gracias a la implantación de valores como la tolerancia los niveles de discriminación descienden (Rojas, 2018).

En una sociedad donde la cultura de violencia forma parte de la vida diaria, es más que necesaria la aplicación de una cultura de la paz, y para que esta pueda ser asegurada, se debe de contar con la participación de las escuelas, y que éstas estén realmente comprometidas en la enseñanza de normas sociales y valores que condenen conductas violentas, para que los estudiantes crezcan en un ambiente colectivo y de armonía, donde se sientan seguros y se desarrollen plenamente y con autoestima, para que, más adelante, como miembros partícipes activos de la sociedad, ejerzan estos mismos valores, y por ende, la cultura de la paz sea una realidad.

Como se sabe, anteriormente en los centros educativos era socialmente aceptado que un profesor tuviera permiso de golpear o ejercer algún tipo de violencia hacia sus alumnos, sin embargo, con el paso del tiempo y con la preservación de los derechos humanos, esto fue cuestionado y cambiado.

Para entender un poco mejor el concepto de violencia, la Organización Mundial de la Salud (OMS), la clasifica en tres categorías, de acuerdo con el autor que ejerza dicho acto:

- Violencia dirigida contra uno mismo: Esto se refiere a las autolesiones, a la automutilación e incluso al suicidio.
- Violencia interpersonal: Generalmente se da en el ambiente intrafamiliar, hacia la pareja, los niños o los ancianos.

- **Violencia colectiva:** Ésta es ejercida por los Estados o grupos organizados, que de manera general cuentan con diversas motivaciones como las políticas, económicas o sociales.

Por esta razón, Romero (2009) menciona que es necesario que la violencia sea medida para poder prevenirla, y que se debe poner a disposición sistemas de información que den a conocer el registro de muertes, de actos violentos y de información sanitaria acerca de enfermedades, lesiones, actitudes, comportamientos, entre otros. A su vez, menciona una serie de causas que pueden llegar a fomentar conflictos violentos:

- Ausencia de procesos democráticos y acceso desigual al poder.
- Desigualdades sociales que se caracterizan por diferencias en la distribución y el acceso a los recursos.
- Control de recursos naturales valiosos, ya que en diversas ocasiones se llega a expulsar a la población originaria de estos lugares.
- Cambios demográficos rápidos que superan la capacidad del Estado, por lo que no se pueden garantizar servicios esenciales u oportunidades de trabajo.
- Acceso a las armas.
- Algunos aspectos de la globalización contribuyen a que surjan conflictos.

Como se ha podido apreciar, la violencia puede estar presente en diversas formas, por lo que es importante darlas a conocer y aprender a diferenciarlas, por esta razón, es que dentro de los planes educativos se debe involucrar activamente la cultura de la paz, para que los estudiantes puedan estar alerta y detecten este tipo de acciones hacia ellos, o en todo caso, eviten que le pase a alguien más.

Por su parte, García (1998) ofrece una serie de principios que considera se deben llevar a cabo dentro de las escuelas, para que de esta manera se puedan convertir en instituciones que predicen la cultura de la paz:

1. Desarmar la historia. Dar un enfoque diferente a la enseñanza de los conflictos bélicos, tratando de dejar en los alumnos enseñanzas positivas, en la que se fomente una formación de conocimiento y de aprender más, dejando a un lado la promoción de la violencia y el uso de armas, dando a conocer las verdaderas consecuencias negativas que traen consigo las guerras y los combates, estableciendo así, una prioridad diferente en las ciencias sociales que aleccionan sobre las consecuencias de los actos propios.
2. Expresión positiva de las emociones. Enseñar a los estudiantes a expresar sus sentimientos y cómo controlarse, especialmente los que pueden repercutir de manera negativa, tales como el enfado, la ira y la frustración, inclinándose hacia maneras expresivas no agresivas ni destructivas.
3. Resolución de conflictos. Enseñar a replicar de manera positiva los conflictos y las problemáticas que se puedan presentar en las aulas, compareciendo siempre humanidad y apoyo comunitario entre los compañeros y docentes, no hay que tratarlos de evitar, sino aprender a darles una solución que no lleve a la violencia. Se propone un programa de intervención por parte del docente, para que dé a conocer una serie de técnicas y estrategias de prevención que conduzcan a la paz.

De esta forma, se considera que las escuelas pueden ayudar a enseñar a sus estudiantes a convivir dentro de la sociedad con los cimientos de la Cultura de Paz.

4.7 La educación intercultural

El Consejo de Europa (2003) define la educación intercultural como un “instrumento de aprendizaje de la democracia”, la educación intercultural crea deliberadamente estas situaciones de “intercambio, influencia mutua y cultura de fertilización cruzada. Su propósito es

mejorar la diversidad y la complejidad a través de un dinamismo cultural constante” (p. 28).

De esta manera, se puede asegurar que la educación intercultural está basada principalmente en el respeto y valoración de la diversidad cultural, enfocada en cada uno de los individuos que forman parte de la sociedad, al mismo tiempo que plantea y ofrece un patrón de intervención, formal e informal, holístico, integrado, con la finalidad de obtener la igualdad entre las oportunidades y los resultados, así como también superar el racismo en sus múltiples manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales (Aguado, 2006).

Tal como menciona Sáez (2006) la educación intercultural está encaminada hacia tres esferas del conocimiento, las cuales son: la educación, la cultura y la reciprocidad de vínculos entre diferentes individuos. Por esta razón, el concepto que se entiende por cultura es imprescindible dentro de este tema, ya que menciona que todos tenemos una identidad cultural determinada; de esta manera, la educación intercultural va a poner en contacto estas diversidades culturales, reconociendo a los demás como personas portadoras de valores, ideas y sentimientos.

Sin lugar a duda, la educación intercultural brinda la oportunidad de poner en práctica los valores que son enseñados, entendiendo y aceptando al resto de individuos como seres humanos, que merecen respeto aún y cuando llegan a tener distintas culturas y estilos de vida, así como también permite la construcción de una convivencia pacífica en la que todos son iguales y las diferencias son aceptadas mientras que no afecten los derechos de los demás.

Sin embargo, se debe destacar que la educación intercultural no debe verse reducida a una educación enfocada hacia minorías étnicas, más bien debe ser entendida como una perspectiva global que facilita el desarrollo de las interacciones e intercambios culturales, comprendiendo y reconociendo tradiciones, historia, valores, entre

otros, mientras se enfrenta a prejuicios y estereotipos que ponen en riesgo la variedad cultural dentro de una sociedad plural (Sáez, 2006).

Por su parte, Neuner (2012) menciona que la educación intercultural no solo se preocupa por la información sobre culturas que pueden encontrarse de alguna manera abstracta, sino que también se refiere a las personas que interactúan en la vida diaria dentro de los entornos multiculturales en contextos educativos, tales como los profesores y alumnos, los responsables de la formulación de políticas y administradores, los padres, entre otros.

Cabe mencionar que la educación intercultural tiene como propósito evitar las actitudes etnocéntricas, por este motivo es que la incorporación de grupos minoritarios al grupo mayoritario no puede ser el objetivo principal de la educación intercultural. Por el contrario, es necesario asegurarse de que los grupos minoritarios están protegidos y tienen una oportunidad justa de adaptación y de una participación en la sociedad con sus propias características distintivas, así como una integración, en donde el individuo determina sus relaciones con el contexto cultural (Neuner, 2012).

Finalmente, es necesario reconocer las directrices que propone la UNESCO (2007) sobre la educación intercultural:

- Principio I. La educación intercultural respeta la identidad cultural de los alumnos, al impartir una educación de calidad que tenga la capacidad de adecuarse y adaptarse a su cultura.
- Principio II. La educación intercultural enseña a cada uno de los alumnos los conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para brindarle la oportunidad de participar de manera plena y activa dentro de la sociedad.
- Principio III. La educación intercultural enseña a todos los alumnos los conocimientos, actitudes y competencias cultura-

les que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre distintos individuos, grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones.

4.8 Las responsabilidades del ciudadano crítico

La ciudadanía crítica recurre a los compromisos e implicaciones activas, así como también a la reflexión y la participación desde un liderazgo inclusivo. Es por ello que la formación de una ciudadanía crítica, que legitima la función globalizadora más universal de un proyecto pedagógico parte de diálogos democráticos, y de la participación igualitaria, crítica y comprometida con las transformaciones sociales; asimismo, potencia las mejoras dentro del ámbito educacional desde la investigación-acción y la reflexión sobre la propia práctica (Elliot, 2011).

La ciudadanía crítica, sin lugar a duda, pone en evidencia las necesidades de dar a conocer diversas perspectivas, que nos brindan la oportunidad de construir una cultura donde exista una colaboración mutua, además propone una mejor comunicación entre los individuos para generar una experiencia que amplíe los puntos de vista y exista una retroalimentación constante por parte de cada uno de los miembros que forman parte de la sociedad.

Es importante mencionar que una ciudadanía crítica se trata principalmente de un proceso de indagación colaborativa, que da la oportunidad de transformar la realidad social mediante acciones socioeducativas globales que enfatizan el protagonismo de los agentes sociales del entorno con la dinamización y compromiso por parte de toda su comunidad, asimismo, su propósito es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje como proceso dialógico, democrático, ético y global (Moliner, Sales y Traver, 2007).

Para Gimeno y Henríquez (2001), la ciudadanía debe estar fundamentada tanto en la justicia como en la equidad, sin dejar a un lado

el valor de la libertad, además debe de fortalecer la identidad propia y encontrarse abierta al diálogo y la comunicación frente a las demás identidades culturales, no obstante, no debe ser ejercida desde la centralización. Dichos autores, proponen formar desde la educación ciertos elementos para efectuar correctamente una ciudadanía crítica, los cuales son:

- Debate riguroso.
- Discusión abierta y racional.
- Reflexión serena.
- Argumentación de los principios que se aportan y de las propuestas que se elaboran.

Por dichas razones, comprender a la ciudadanía crítica como un proceso que deberá formar parte inalienable de la sociedad, implica fomentar una cultura llena de valores desde la educación, en la que se vean implicadas actividades que involucren la concientización y la reflexión, para que, de esta manera, se tenga como consecuencia a individuos críticos que sean capaces de comprometerse con la comunidad de la que forman parte y traigan consigo ideas innovadoras que permitan el bienestar comunitario, y se dejen a un lado los prejuicios e ideas maliciosas que estén basadas en intereses personales.

El concepto de una ciudadanía crítica desde la educación no es nuevo, de hecho, Mayordomo (1998) menciona una serie de principios que se deben llevar a cabo si se quiere ejecutar una educación crítica:

- Fortalecer la identidad junto con el sentido de pertenencia, efectuándose más allá de los requisitos legales, fomentando un sentido de conciencia acerca de los propios derechos y obligaciones, así como un punto de vista crítico que conlleva una redefinición y diálogos en conjunto, lo que se quiere y las necesidades para la comunidad.

- Compromiso con valores y virtudes propias en un criterio universal que lleva inclusive a una discriminación positiva para los grupos mayormente vulnerables.
- Compromiso político desde una perspectiva amplia de la participación que lleve a debatir, decidir, actuar y controlar el proceso.
- Discriminación positiva para los grupos que se encuentren desfavorecidos.

Como se mencionó con anterioridad, la ciudadanía crítica no es un concepto reciente, por lo que ha sido estudiado por numerosos autores. En los últimos años, el incremento de las nuevas tecnologías ha sido exponencial, tanto que se han vuelto imprescindibles para la ciudadanía, en el sentido que se han vuelto una herramienta indispensable para la toma de decisiones, la formación de la opinión y el cultivo de nueva información, por esta razón, ha sido un instrumento que se utiliza desde el sector educativo.

Al respecto, Cobo (2017) menciona una serie de características que, de acuerdo con él, son fundamentales para una ciudadanía crítica que busca constantemente el conocimiento y hacen uso constante de las Tics:

- Capacidad de crear conocimiento. Este punto está enfocado a la transferencia de información que surge de un vínculo creativo entre el contenido, el contenedor y el contexto, permitiendo propiciar experiencias creativas, incluyendo la formación, deliberación y comparación de significados, así como también una combinación e interconexión de aprendizajes dentro de diferentes disciplinas, y finalmente la aplicación de dichos aprendizajes formales en contextos informales.
- Sentido de ciudadanía digital. Esto se refiere a la capacidad que se tiene para acceder, entender, comparar y compartir información de manera crítica, ética y responsable. Además, se necesita

de un compromiso y participación dentro de actividades personales, profesionales y sociales, además de conocer cuáles son las ventajas, desventajas, derechos y obligaciones que el uso de las Tics trae consigo.

- Mentalidad global. Este punto ayuda a interpretar el funcionamiento que tiene el mundo y la comprensión de su diversidad, dando la oportunidad a los individuos de ser conscientes de que forman parte de una comunidad global. Así mismo, invita a reflexionar de manera crítica frente a la diversidad que se presenta, lo cual refleja las actitudes y responsabilidades que se tienen con el resto de la población.
- Capacidad de aprender de manera flexible. Esta capacidad permite adoptar estrategias que brinden la oportunidad de poner en práctica los aprendizajes. No obstante, debe de llevarse a cabo con la utilización del método científico, permitiendo efectuar una curiosidad e interrogantes como etapas imprescindibles para la experimentación y exploración de nuevos conocimientos, así como aprender a seleccionar las tecnologías aptas para enriquecer la formación de nuevos saberes.
- Instinto de autoexploración. Está basada en la idea de estimular las capacidades de adaptación y de aprendizaje autorregulado, deben de incluirse actitudes relacionadas con la automotivación, el interés por la experimentación, la motivación por mantenerse actualizados, y aprovechar correctamente los recursos digitales disponibles, que permitan el intercambio de ideas y puntos de vista, en pocas palabras, el pensamiento crítico y el cuestionar todo.
- Habilidad para el aprendizaje colaborativo. Esta característica brinda la oportunidad de lograr una competencia adecuada que permita el comprender la nueva información y el aprove-

char prácticas de innovaciones sociales y tecnológicas. Tiene en su poder la destreza de hacer uso compartido de los recursos, y permite la adopción de formas alternativas de descentralización, generando empatía y confianza para los individuos, asimismo, promueve el reconocimiento entre los congéneres.

- Multialfabetismo. Es fundamental para la interpretación, producción y evaluación de diversos tipos y formas de conocimiento que abarcan distintos formatos y significados que son expresados a través de distintos medios; además, supone ser adaptable y políglota, hábil para dialogar con diversos lenguajes cognitivos.
- Capacidad para desempeñarse como artesano digital. Esto consiste en intervenir los medios tecnológicos a través de la comprensión de su funcionamiento, y conlleva a combinar la innovación y la creatividad a través de distintos instrumentos tecnológicos.

La evolución de la sociedad es inevitable, por lo que los individuos están expuestos a nuevas herramientas, las cuales deben ser utilizadas para el bien común, y sean establecidas estrategias desde todos los niveles educativos que permitan la búsqueda constante de nueva información, para que, de esta manera, los individuos sean formados como ciudadanos críticos, dispuestos a adquirir responsabilidades que sean beneficiosas para toda la comunidad de la cual forman parte.

4.9 La integración de una ciudadanía global

El concepto de ciudadanía global se puede entender como una combinación entre globalización y ciudadanía, lo cual abre camino a crear un nuevo campo, en donde se establecen nuevos interrogantes y sus respectivas respuestas. Esta nueva esfera toma en cuenta variantes que resultan ser muy importantes para su puesta en práctica, entre

las que se encuentran el involucramiento a las instituciones de la ciudadanía civil y los derechos políticos plenamente legítimos de acuerdo con el Derecho Internacional. Es de esta forma en que la ciudadanía cosmopolita moderna se ha difundido y sigue como la forma universal de ciudadanía global reconocida como legítima bajo las instituciones globales (Tully, 2014).

De acuerdo con Morais y Ogden (2011) aunque no se ha adoptado una definición exacta de ciudadanía global, destacan tres dimensiones generales para entender mejor el concepto, las cuales son: responsabilidad social, competencia global y compromiso cívico global. Estas dimensiones se encuentran interrelacionadas entre sí y se alinean de acuerdo con las perspectivas teóricas y filosóficas. Dentro de cada dimensión hay múltiples dimensiones que reflejan aún más la complejidad del constructo, las cuales se explican a continuación:

- Responsabilidad social. Es entendida como el nivel percibido de interdependencia y preocupación social hacia los demás, la sociedad y el medio ambiente. Se deben evaluar los problemas sociales e identificar las instancias, ejemplos de injusticia y disparidad global. Además, examinan y respetan diversas perspectivas y construyen una ética de servicio social para abordar problemas globales y locales. Entiende la interconexión entre los comportamientos locales y sus consecuencias globales.

Justicia global y disparidades. Se evalúan problemas sociales y se identifican instancias y ejemplos de injusticia y disparidad global.

Altruismo y empatía. Se examinan y respetan las diversas perspectivas y construyen una ética de servicio social para abordar problemas globales y locales.

Interconexión global y responsabilidad personal. Se debe comprender la interconexión entre los comportamientos locales y sus consecuencias globales.

Competencia global. Se refiere principalmente a tener una mente abierta mientras busca activamente comprender las normas y expectativas culturales de los demás y aprovechar este conocimiento para interactuar, comunicarse y trabajar de manera efectiva fuera del entorno personal. Además, se reconocen cuáles son las propias limitaciones y habilidades para participar en encuentros interculturales. Demuestran una variedad de habilidades de comunicación intercultural y tienen la capacidad de participar con éxito en encuentros interculturales.

1. Autoconciencia. Se tiene que reconocer las propias limitaciones, así como la capacidad para participar con éxito en un encuentro intercultural.
 2. Comunicación intercultural. En este punto, se demuestra una variedad de habilidades de comunicación intercultural y se tiene la capacidad de participar con éxito en encuentros interculturales.
 3. Conocimiento global. Se debe mostrar interés y conocimiento acerca de las problemáticas y eventos mundiales.
- Compromiso cívico global. Es entendido como la demostración de acción y/o predisposición hacia el reconocimiento de los problemas de la comunidad local, estatal, nacional y global y la respuesta a través de acciones como el voluntariado, el activismo político y la participación comunitaria. Se debe participar cívicamente y contribuir al trabajo voluntario, así como ayudar dentro de organizaciones cívicas globales. Construyen su voz política al sintetizar sus conocimientos y experiencias globales en el dominio público y se involucran en comportamientos locales con propósito que promueven una agenda global.
1. Participación en organizaciones cívicas. Requiere la participación o contribución al trabajo voluntario o la asistencia en organizaciones cívicas globales.

2. Voz política. Se trata sobre la construcción de una voz política sintetizando los conocimientos y experiencias globales en el dominio público.
3. Activismo cívico local. Se deben involucrar los comportamientos locales con propósito que promueven agendas globales.

En la actualidad, el ser un ciudadano global es toda una responsabilidad, pues consiste en reconocer las limitaciones personales, y estarse informando de manera constante para poder comprender de forma completa las problemáticas más allá de las fronteras, así como establecer posibles soluciones que conlleven paulatinamente a una convivencia comunitaria armoniosa y pacífica, en la que todos los ciudadanos gozan libremente de sus derechos y obligaciones.

4.10 Conclusiones

Existen distintas tendencias en cuanto los enfoques que se deben dar en la educación superior, sin embargo, el involucramiento de valores democráticos y de la perspectiva crítica del ciudadano parecen elementales para la creación de la cultura de paz en las sociedades modernas. Dar la oportunidad a los jóvenes de crear debate en cuanto a los problemas globales puede contribuir a una educación para la paz más eficaz.

Como se revisó a lo largo del capítulo, una de las principales limitantes es el sistema jerárquico y autocrático y a la vez tratar de hablar de valores de democracia y participación, lo cual resalta la importancia de involucrar a los jóvenes en los procesos de educación llevados a cabo por las escuelas esto con el objetivo generar estrategias que integren una Cultura de Paz.

A manera de conclusión, existen muchos obstáculos en el camino a una ciudadanía democrática y que sea realmente crítica con el entor-

no que le rodea, en donde la consciencia sobre las desigualdades y las injusticias sea cada vez más profunda. Por otro lado, si queremos ver el futuro de las próximas generaciones pensar en el ámbito local no será suficiente, se necesita de la cooperación y la comprensión del sistema internacional y del concepto de ciudadanía global para satisfacer la demanda de una sociedad cada vez más globalizada e interdependiente.

Los jóvenes de todos los países y culturas deben propiciar debate para generar dialécticas que sirvan para crear una ciudadanía global, más consciente e interesada por los recursos naturales, los sistemas económicos y políticos y que esté dispuesta a tener una educación por la paz en la que los conflictos y las guerras sean en un futuro, si no un escenario imposible, al menos uno de diálogo y soluciones alternas.

4.11 Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2006). Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea. Madrid: UNED.
- Apple, M. y Beane, J. (Comps.) (2000). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (1998). Educar en valores. Una educación de la ciudadanía. Colección Educación XXI, número extraordinario Educación. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Bolívar, A. (2002). Nuestra propuesta de educación democrática. Cuadernos de pedagogía, (317), 53-56.
- Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente.: Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Madrid: Penguin Random House.

- Colín, A., Hernández, D., y Miranda, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Educación y humanismo*, 20(34), 312-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2875>
- Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliott, J. (2011). Educational Action Research and the Teacher, Congreso Internacional de Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. *Quaderns Digitals*. 69.
- Ferullo de Parajón, A. (2006). El triángulo de las tres P. Psicología, participación y poder. Buenos Aires: Paidós.
- García, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(1), 5.
- Gimeno, C., y Henríquez, A. (2001). Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación. *Anuario pedagógico*, (5), 13-58.
- Labrador, C. (2000). Educación para la paz y cultura de paz en documentos internacionales. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), 45-68.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, ISSN 1139-613X.
- Moliner, O., Sales, A., y Traver, J. (2007). Procesos de indagación colaborativa: investigación-acción y apoyo entre colegas para una educación intercultural e inclusiva. *Quaderns digitals*.
- Mursell, J. (1955). *Principles of democratic education*. New York: W. W. Norton.

- Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world, 11-50.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Recuperado de: http://formacion.intef.es/plugin-file.php/110251/mod_imsccp/content/3/directrices_unesco.pdf.
- Oroso, J., y Castro, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como “espacio” de participación. Revista Iberoamericana de Educación, 75(2), 89-108.
- Peña, C. (2004). Igualdad educativa y sociedad democrática. Políticas educativas y equidad, 21-30.
- Pérez, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Bordón. Revista de pedagogía, 59(2), 239-260.
- Rojas, E. (2018). La cultura de paz y su importancia en el proceso de formación ciudadana en el contexto educativo colombiano. Varona. Revista Científico Metodológica, (66).
- Romero, F. (2009). Violencia y cultura de paz. En: Aportes Andinos No. 25. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, septiembre 2009. 8 p.
- Sáez, R. (2006). La educación intercultural. Revista de Educación, 339, 859-881.
- Tully, J. (2014). On global citizenship. United Kingdom: Bloomsbury Academic.
- Vázquez, G. (2003). Sociedad-red, ciudadanía cognitiva y educación. Revista de educación.

Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), 119-133.

EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA LABORAL COMO FOMENTO PARA UNA CULTURA DE PAZ

The exercise of labor citizenship as a promotion of a culture of peace

Alejandro Ramírez Viveros

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1559-2021>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

Pedro Paul Rivera Hernández

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2137-2538>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

5.1 Resumen

El concepto de ciudadanía ha evolucionado constantemente según su contexto histórico. Si se parte desde el concepto moderno, el ciudadano no se identifica solamente como un poseedor de una nacionalidad, sino desde la perspectiva de su participación en los procesos del Estado. El elemento social de la ciudadanía toma un papel importante en cómo se desarrolla en un plano laboral con la finalidad primaria de satisfacer sus necesidades básicas, dotándolo de una seguridad económica y social, por consiguiente, logra invo-

Cita este capítulo

Ramírez Viveros A. y Rivera Hernández, P. P. (2022). El ejercicio de la ciudadanía laboral como fomento para una cultura de paz. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 121-146). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

lucrarse con mayor auge en los procesos políticos y civiles. Esto que genera una ciudadanía laboral más democrática, justa, igual, equitativa, responsable, tolerante y apegada al proceso democrático de un Estado. Valores que coinciden con el programa de acción sobre una cultura de paz de la UNESCO. Por lo que el objetivo del presente documento es identificar la relación entre los elementos de la ciudadanía laboral y cómo estos fomentan una cultura de paz desde los ocho ámbitos de acción para los principales actores según las Naciones Unidas.

Palabras claves: Ciudadanía, laboral, cultura de paz.

5.2 Summary

The concept of citizenship has constantly evolved according to its historical context. If you start from the modern concept, the citizen does not identify himself only as a possessor of a nationality, but from the perspective of his participation in the processes of the State. The social element of citizenship plays an important role in how it develops in a workplace with the primary purpose of satisfying their basic needs. Giving it economic and social security, therefore, it manages to become more involved in political and civil processes. What generates a more democratic, just, equal, equitable, responsible, tolerant and attached to the democratic process of a State labor citizenship. Values that coincide with the UNESCO action program on a culture of peace. Therefore, the objective of this document is to identify the relationship between the elements of labor citizenship and how they promote a culture of peace from the eight areas of action for the main actors according to the United Nations.

Keywords: Citizenship, labor, culture of peace.

5.3 Introducción

El trabajo, como elemento cardinal para el desarrollo humano y social ha tenido varios cambios a través de la historia. El presente estudio hace referencia al ciudadano en los espacios laborales y su relación con fomentar una cultura de paz. Partiremos del siglo XX, siglo en el que se presenció un cambio de paradigma respecto a las formas y grados de la sociedad salarial. Se da repaso a los principales autores e instituciones que abordan y dan desarrollo al concepto de ciudadanía laboral y cultura de paz. Desde sus trabajos, experiencia, perspectivas e investigaciones, principalmente identificando los elementos constituyentes de los conceptos y sus aproximaciones.

Partiendo desde la intención primaria del trabajo, Castel (1997) comenta que el trabajo fue un vehículo privilegiado para un tipo particular de protección social, que se establece entre el capital y el trabajo el cual cuenta con dos dimensiones. El trabajador tenía que procurar su sustento mediante la venta de su fuerza de trabajo esta relación laboral le dotaba de ciertas protecciones y coberturas. Estas dos dimensiones se reflejaban en una integración social debido a estas posibilidades concretas y materiales, posibilitando el esparcimiento, la educación y vínculos sociales estables, lo que se llevaba mediante sindicatos u obras sociales laborales o patronales (Arteaga, 2008; Barrado, 2016; Martínez & Vega, 2002; Padrón, 2018).

Este modelo fungió como un horizonte normativo en un contexto político y social, en ciertas regiones. Desde el punto de vista de González (2010) esto ocurrió con la finalidad de aspirar a cumplir con las dos dimensiones y así lograr un desarrollo social mediante la dimensión laboral. Las instituciones encargadas en fomentar este modelo fueron perdiendo terreno debido a que se impuso un fundamentalismo de mercado que es totalmente contrario a la protección del trabajo, dando como prioridad a la ley pura del mercado, reflejándose en una crisis actual del mundo del trabajo (Ibarra & González, 2010).

Debido a este nuevo contexto, que se dio en principios de los setenta motivado por la entrada del sistema económico neoliberal, surge el concepto de ciudadanía laboral como un esfuerzo por dar cuenta de aquellos elementos del mundo del trabajo que están directamente relacionados con los derechos socavados de los trabajadores (OIT, 1998, 2000). Esto se refleja como una mayor vulnerabilidad del sector laboral generando índices altos de pobreza e inseguridad no solo social, sino promoviendo un déficit de paz en las regiones afectadas. Es así como el concepto de ciudadanía laboral surge en un contexto específico con la intención de ubicarlo en una perspectiva explicativa, analítica e interpretativa, permitiendo describir la realidad laboral que imperaba. De la misma forma enmarca la normatividad en un contexto de derechos y obligaciones de los principales actores involucrados.

La ciudadanía laboral promueve valores de justicia y dignidad para los trabajadores, así como motiva un mejor ambiente laboral con mayor equidad para los actores involucrados del sector laboral, generando que se involucren en la regularización de acuerdos sociales con el fin de generar consensos democráticos; esto con el fin de generar una cultura de paz en determinados sectores o regiones. Se vuelve fundamental la responsabilidad del gobierno y las empresas con el fin de seguir motivando una cultura de paz, lo que genera para la empresa y gobiernos entornos estables, pacíficos y prósperos.

5.4 Formación de la ciudadanía

El concepto de ciudadanía ha ido evolucionando históricamente, siendo diversos autores los que han plasmado la construcción de este, desde Aristóteles que definió al ciudadano como aquel hombre que, siendo libre e igual a otros de su posición, tenía la oportunidad de participar en las decisiones de la ciudad y en el gobierno (Sánchez, 2012). En el siglo X surge el burgués medieval en las ciudades-repúblicas italianas, que es el resultado de un renacimiento en

el comercio y la industria, dotado de mayores libertades civiles; su principal protagonista es un nuevo grupo social que junto a otras denominaciones recibirá la de ciudadano, también conocido como cives (Beneitez, 2004).

En la era de la Europa renacentista, fue Maquiavelo quien describió que la grandeza del Imperio romano se debió a la virtud de los ciudadanos, sobre todo en las prácticas de guerra, así como su patriotismo, autodisciplina, piedad y la renuncia al beneficio privado en favor del bien público; serían estas características los requisitos indispensables que definían a los ciudadanos para la estabilidad del Estado y la buena relación entre individuos y sociedad (García, 2015). Por otra parte, en la época contemporánea con la revolución francesa, uno de sus más valiosos resultados es la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, que significó un punto de inflexión histórico para el concepto de ciudadano, aunque con limitaciones. Se reconocía pública e institucionalmente al individuo como portador de una serie de derechos y de obligaciones que lo liberaba de la servidumbre y le confería el estatus de ciudadano como sujeto político (Monnier, 2004).

Más recientemente, autores como Arendt (2013), Cortina (1997) y Habermas (1999), definen que la idea del concepto de ciudadanía no solo debe reducirse al reconocimiento de los derechos, ni partir de la nacionalidad, ya que la ciudadanía es un vínculo más que una propiedad, remarcando que la ciudadanía es un vínculo formado por la acción política de vivir conjuntamente en sociedad y lo que implica esta acción. Se plantea que la participación ciudadana surge para constituirse como un tipo de relación socio-estatal, concebido como un espacio de interacción, comunicación, y diferenciación entre el sistema estatal y el social, con la función de regular el conflicto derivado de la agenda político-social, característica de las sociedades contemporáneas orientadas a fines democráticos y de la propia categoría de ciudadanía (Espinosa, 2009).

De tal manera, por definición, la ciudadanía es independiente de cualquier nacionalidad y por tanto mucho más que ella, ya que constituye y le compete una participación del sujeto social dentro de un conjunto social y cultural, donde la actuación del individuo se transforma en el modo de ser del ciudadano (Sepúlveda, 2004). La formación del ciudadano surge de la actuación frente a este constructo social, en el cual no solo se remite a ser embestido de una gama de derechos, sino también a la actuación que tiene dentro de los círculos sociales que frecuenta y vive a diario, los cuales incluye los ambientes vecinales, familiares, laborales, políticos y todos los que involucren vivir dentro de una sociedad.

Según Karlberg (1993), es necesario tomar en cuenta cuatro orientaciones de acción para poder avanzar hacia una nueva forma de visualizar la ciudadanía actual; estas orientaciones son: responsabilidad cívica, confianza social, igualitarismo e individualismo orientado al mundo. Orientaciones que se proyectan como un proceso dialéctico caracterizado por la puesta en marcha de sus componentes. Se puede avanzar un paso más, cuando se puede decir que todas las personas pueden disfrutar de estas condiciones, condiciones que se obtienen al exigir compartir el patrimonio social, que significa que son aceptados como miembros de pleno derecho de la sociedad, esto, como ciudadanos.

Lo que se traduce en qué tan maduro es un Estado en materia de derechos sociales; para Pizarrello (2011) los derechos sociales se diferencian de los derechos civiles y políticos, en cómo se imponen como una carga para el Estado, lo que depende de los factores monetarios. Sin embargo, los derechos sociales constituyen el presupuesto material para el ejercicio de los derechos civiles y políticos lo que representa un presupuesto básico para la exigencia de los derechos sociales (Nogueira, 2009). Lo que lleva a identificar si la remuneración salarial y las protecciones sociales que le son brindadas al trabajador son las

plenas para que pueda llevar una vida más satisfactoria para poder gozar una participación más completa en sus derechos políticos y civiles y así gozar de una ciudadanía plena.

5.5 Desarrollo de la ciudadanía laboral

Durante la etapa de posguerra, los países europeos desarrollaron un modelo de ciudadanía laboral, formulado a partir de la vinculación entre la ciudadanía y la cada vez más emergente identidad de clase (León, 2013; Scarpa & Schierup, 2018). Este proceso derivó en la formulación del denominado Estado del bienestar, que fue el reemplazo de la clase trabajadora por el trabajador individual, causado por el declive del Estado de bienestar. Esto llevó a que los derechos laborales fueran el punto central de la discusión política y social a escala mundial, identificando la importancia de explorar dichos derechos desde la óptica del bienestar social donde el Estado asume la regulación de los costos sociales, con el fin de garantizar al trabajador una mejor calidad de vida y su reconocimiento como clase social, con la reproducción del capital (Añez, 2004).

Desde esta perspectiva se pretende conciliar dos principios aparentemente contrapuestos: libertad e igualdad, constituyéndose, así como una herramienta para romper las desigualdades basadas en privilegios supuestamente heredados y llevando a establecer un piso común de integración social (Vite, 2007). El Estado de bienestar tiene un componente político y busca ciudadanos comprometidos en el terreno político y cívico, pero también un desarrollo social y de los derechos vinculados al ciudadano en el entorno laboral, reflejando la necesidad social de unificar estos sentidos naturalmente contrapuestos hacia una nueva actitud de participación ciudadana.

Así como lo menciona Arteaga (2012), la ciudadanía busca reivindicar los derechos de la clase trabajadora, presentándose en dife-

rentes aspectos; en lo económico, mediante el salario, pues, los trabajadores participan en la distribución de la riqueza social y así fortalecer la ciudadanía a partir del trabajo como vía para redefinir el tejido social desde el espacio de la producción; y en el aspecto político se ha podido acceder a derechos y garantías traducidos en contratos, prestaciones, seguridad social, seguridad en el puesto de trabajo y facilidad para todo tipo de acción colectiva a través de los sindicatos, dependiendo este acceso a derechos del contexto específico (Barahona & Noemí, 2016).

Al tratarse de ciudadanía laboral, cabe partir de las bases del concepto de ciudadanía formulada por Marshall (1950), concepto que el autor construye en un proceso histórico, dividido en tres momentos: reconocimiento de derechos civiles en el siglo XVIII, derechos políticos en el siglo XIX, y derechos sociales a partir del siglo XX. Es de suma importancia desarrollar el concepto de ciudadanía laboral, pues, parte del elemento social con el fin de llevar un desarrollo más completo con los elementos civil y político.

En este sentido, Sepúlveda (2004) hace hincapié en que la ciudadanía laboral lo que busca es de visualizar al trabajador como un ciudadano en el espacio laboral, dejando a un lado el círculo que aísla al trabajador y al empleador en el espacio político donde se presenta la discusión de la ciudadanía. Autores como Fudge (2005) investigan las características de la ciudadanía laboral y cómo sus percepciones influyen en lo que se denomina dignidad en el trabajo, indicando que las variables relativas que repercuten en la organización de trabajo, hasta aquellas que aluden a la representación sindical, se puede inquirir como factores potenciales que afectan las percepciones de los trabajadores a propósito de lo que es un tratamiento justo por parte de su empleador, la satisfacción esencial en el trabajo y la seguridad económica.

Pareciera ser que el concepto de ciudadanía laboral se desarrolla en una época en que el componente social de la ciudadanía pierde terre-

no y ganan protagonismo otras temáticas, más vinculadas a la esfera individual de los trabajadores que a la colectiva de clase; al elemento civil de la ciudadanía antes que al social (León, 2013).

Desde el punto de vista de Rivera (2012), la relación de ciudadanía y los derechos sociales también denominada ciudadanía social, identifica y pone en cuestión el que los derechos sociales dependen del estatus de ser ciudadano, y asume que estos derechos deben ser reconocidos independientemente si es ciudadano o no. Es digno de analizar el papel que juega el Estado y la política en el desarrollo y compromiso hacia los derechos sociales.

Tal como menciona Lemus (2016), se entiende la importancia política del concepto de ciudadanía laboral cuando se lleva el debate en un campo diferente al ámbito legislativo. Por ello, se vuelve interesante destacar que cuando se define un marco de derechos y deberes básicos esto implica, también, colocar la discusión en un plano en el cual el sentido común neoliberal pretende desalojar: el de las relaciones cotidianas de trabajo como asunto público, tanto en el ámbito colectivo como individual (Grimson, 2007). Es de suma importancia identificar la relación del Estado con la tendencia neoliberal y el impacto que genera en estos ámbitos, social e individual.

Si lo contrastamos a un contexto macroeconómico, donde la tendencia de la globalización se basa en el mercado, las instituciones laborales sufren un cambio radical, debido a que el aumento en el poder del capital merma al poder sindical en términos económicos, así como los salarios y los empleos estables (Bensusan, 2010). Esto se refleja en una flexibilización de los mercados de trabajo sin generar mecanismos eficaces de protección social para los nuevos tipos de empleo. Como plantea Stiglitz (2002) en los años noventa las instituciones laborales fueron amoldadas a la tendencia neoliberal bajo el argumento de las leyes del mercado para no obstaculizar el progreso económico. La tendencia de la globalización motivó que se mantuviera un

tono defensivo al enfocarse en competir bajo un esquema de mercado cambiante, lo que se reflejó en abaratamiento de costos laborales (Tokman, 2006).

El concepto de ciudadanía laboral, planteado por Arteaga (2010), remite a un sentido amplio del trabajo, que, no es reducido al ámbito industrial, ni solamente a la acción sindical, sino extendido a los distintos mundos laborales, como espacios desde donde los individuos desarrollan la capacidad para ejercer sus derechos laborales, con formas organizativas y acciones colectivas diversas. Sin embargo, pensar en una idea de ciudadanía laboral desde el discurso de los derechos humanos es entrar en una arena en disputa, pues ha prevalecido la noción de ciudadanía liberal sobre la republicana y otras concepciones más recientes como la de ciudadanía posnacional de Habermas (2005) o cosmopolita ligada a la idea de interculturalidad de los derechos humanos, desarrollada por Santos (2010).

El proceso de desnacionalización, como ha sido llamado por varios autores, como lo menciona Sassen (2014), ha llevado a incrementar también las tensiones señaladas, provocando que el Estado pierda capacidad para la regulación jurídica frente al globalismo que requiere mayor libertad de los capitales para la acumulación en el ámbito local. Frente al debilitamiento de los Estados-nación, se ha recurrido a mecanismos compensatorios a nivel internacional pero que no son vinculantes, como las elaboraciones de la OIT sobre el trabajo decente o el impulso del discurso de la responsabilidad social de las empresas asociado con distintas certificaciones internacionales y nacionales para validar la calidad del empleo y de los ambientes laborales en las empresas.

5.6 Ciudadanía laboral y sus elementos constitutivos

Para definir la conformación de la ciudadanía laboral, Pérez (2000) aporta al desarrollo del concepto cuatro elementos constitutivos los

cuales se conforman en sus contenidos, su ámbito socio-territorial, los actores que convoca y las modalidades de acción social, desarrollándose de la siguiente forma:

Contenidos de la ciudadanía laboral: Se divide en dos, los derechos laborales mínimos y la inversión en su capital humano. Al referirnos a los derechos laborales mínimos lo relacionamos con su legitimación, desde la perspectiva de Lozano (1998), quien expone que los empresarios no responden a las demandas sociales, sino a los cambios del mercado y la continua competencia, lo que puede generar un debate de la dinámica del empresariado y la responsabilidad moralizante, con la posibilidad de empezar voltear la imagen que proyecta y reencaminarla en cuestión de responsabilidad social. Así también lo menciona Marten (2005) que pone de manifiesto que los empresarios deben actuar responsablemente de acuerdo con los intereses sociales y asumir su responsabilidad y no solo la de sus accionistas.

Y con respecto al contenido, nos referimos a la continua capacitación para tener la capacidad de ajustarse a los cambios socio-productivos que continuamente impone la globalización, también con la finalidad de generar empleabilidad y poder acrecentar su capital humano. La capacitación es un objetivo que tiene como fin aumentar la productividad y el desempeño con base a las capacidades personales (Escobar, 2005; Torres, 2010).

Ámbito socio territorial: El proceso globalizador como fenómeno de migración, logra un impacto en la cuestión laboral, siendo la movilidad de la mano de obra, generador de retos para los diferentes niveles gubernamentales, encarándose en niveles, supranacionales, nacionales y locales. En ciertas situaciones esto desencadena una alteración en los salarios reales, tanto en los lugares de destino como en los países de origen. Así lo revela el informe de las Naciones Unidas World economic and social survey international migration (McNicoll, 2005).

Este elemento es importante a la hora de generación de políticas gubernamentales laborales, lo cual lo hace clave para coincidir en las dinámicas socio-productivas con las dinámicas políticas-institucionales. Se aborda este fenómeno como una dinámica en la que la migración promueve estos cambios en los mercados de trabajo dando como resultado una posible diversificación en la estructura familiar. La respuesta institucional depende del carácter de cada modelo de bienestar de los Estados (Aguirre, 2009).

Actores que convoca: Son los involucrados en el proceso de construcción de la ciudadanía laboral. Conformado por los trabajadores y las formas de organizarse, ya sea en sindicatos, o nuevas formas asociativas, como organizaciones, o asociaciones de migrantes. Así lo mencionan Piñeyro & Varela (2018) quienes afirman que la situación ha cambiado ya que los grandes sindicatos han tenido que aceptar el ingreso de inmigrantes y reconfigurar el sindicalismo fungiendo como espacio de organización.

El Estado actúa como legislador y conciliador, entre el empresariado y los trabajadores; si bien la modernización requiere un Estado atento a las cuestiones actuales, las relaciones laborales se utilizan como la práctica y reglas entre las relaciones de los asalariados, los empresarios y el Estado dentro de una empresa, una rama de actividad, un territorio determinado o la economía en general. Estas relaciones pueden ser individuales o colectivas, de modo que los actores pueden estar directamente implicados o bien pueden relacionarse por medio de sus representantes (como pueden ser los grupos, los sindicatos de asalariados, las organizaciones empresariales o bien las instituciones del Estado). Asimismo, estas relaciones pueden ser informales y formales; acuerdos, convenios colectivos, reglamentos, leyes, entre otros (Martín, 2003).

También es importante el empresariado local y los retos que enfrenta ante la tendencia global, lo que presenta un desafío el desarrollo de

las pequeñas y medianas empresas en el mercado global siendo una prioridad para el crecimiento económico de cada país. Esto lleva a las pymes a plantearse y crear estrategias que les permitan alcanzar su desarrollo empresarial con el fin de mantenerse, crecer y desarrollarse en un entorno mundial y dinámico (Acosta & Delfín, 2016). El cambio profundo del entorno global ha empujado a estas Pymes a hacerse más competitivas, sobre todo en ámbito del nuevo patrón tecnológico que impera en el mundo global, el cual se compone de las vertientes de la microelectrónica y la informatización. Son modalidades y nuevos desafíos en la organización referentes a la interconectividad necesaria con base en la información. La calidad de trabajo es otro desafío empresarial, así como la calidad en el servicio, en la información, en el proceso y calidad en los objetivos (López, 1999).

Modalidades de acción social: Los actores mencionados toman modelos de acción social, en torno a dos ejes. El primero respecto a los riesgos y amenazas que la globalización va presentando y el segundo, contrario al primero, remite a las oportunidades que ofrece la globalización. Presentando tres posibles escenarios respecto al segundo eje. El primer escenario presenta una ausencia de desarrollo y oportunidades y la acción social se limita a resistir la embestida de la globalización, buscando minimizar los riesgos. En el segundo escenario existen las oportunidades favorables y se aprovechan sin buscar la minimización de riesgos. Y en el tercer escenario se maximizan las oportunidades y a la vez se minimizan los riesgos, poniéndolo como un escenario ideal (FMI, 2000; Paz, 2005).

Así es como los retos y oportunidades que la globalización económica presenta, se pueden analizar desde sus principales elementos como la apertura comercial, la inversión extranjera directa y la movilidad de capitales. Es necesario que los Estados conozcan estos elementos para así prevenir alguna afectación e implementar mejores políticas públicas y asegurar una mejor inserción en la economía mundial (Lascurain & López, 2013).

5.7 Fomento de una cultura de paz

La paz ha sido una de las mayores aspiraciones de los seres humanos en el planeta; la construcción de la cultura de paz ha seguido un largo camino con altibajos bélicos continuos entre las naciones. La construcción de la paz, si bien siempre se ha encontrado en un constante mantenimiento, al finalizar la Segunda Guerra Mundial se han sumado grandes esfuerzos por alcanzarla. El instrumento que tiene como finalidad la tolerancia y convivencia en paz como buenos vecinos es la Carta de las Naciones Unidas (Landeró, 2019). Según la definición de las Naciones Unidas (1998) la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos, tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

Se entiende por cultura de paz como aquella que se caracteriza por actitudes, formas de conducta y de vida, y valores basados en el respeto a la vida, los derechos humanos, la promoción y la práctica de la no violencia, por medio de la educación, el diálogo, la cooperación, la igualdad de derechos y de oportunidades, la libertad, la justicia, la aceptación de las diferencias y la solidaridad (Asamblea General de Naciones Unidas [AGNU], 1999). La promoción y la construcción de esta se logran por medio de prácticas que fomenten la paz y el respeto a la dignidad humana entre todas las personas y los diversos grupos que conforman la sociedad. En estas prácticas, la persona es protagonista de su propia historia, sujeto y constructor del cambio (Cerdas, 2015).

El nuevo enfoque que persigue la cultura de paz, o cultura para la paz, se entiende como un proceso que, en primera instancia, habrá de transformar la actual cultura de la violencia. Sobre esto Fisas (1998) explica que la cultura de la violencia ha sido forjada desde tiempos

muy lejanos, adoptando diferentes manifestaciones según épocas históricas y contextos geográficos. La historia y la antropología muestran que la violencia institucionalizada empezó con la revolución agrícola, hace unos 7.000 años, y que, con la revolución industrial, hace unos dos siglos, adquirió nuevos elementos institucionales y tecnológicos, que la dotaron de medios de destrucción antes inimaginables (Educación y Ciudadanía [EyC], 2014).

Actualmente la paz se fundamenta en valores como la justicia, la confianza, la tolerancia, el diálogo y el respeto para todos por igual. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) considera que la paz es lograr acuerdos para el bienestar, la tranquilidad y la cordialidad entre cada uno de nosotros, es saber convivir y ésta debe reflejarse hacia el mundo que nos rodea. Por esta razón, los seres humanos buscamos la paz y pocas veces la encontramos, porque está dentro de nosotros y no poseemos herramientas necesarias para darnos cuenta de esto. Así en palabras de Margaret Mead (s.f.) “No, no son los gobiernos los que van a transformar el mundo, el mundo se va a transformar por la formación de redes dentro de las comunidades. Es así que vamos a lograr los avances del próximo siglo” (p.9).

El problema consiste en que el adulto no está entrenado para identificar cuándo hay paz en su vida o en su ambiente de trabajo y familiar; tampoco tiene entrenamiento acerca de cómo practicarla y cómo manejar aquellos factores que debilitan la paz, tanto a nivel individual como en el ambiente social. Esta situación crea un gran problema, debido a que, si los adultos, padres y madres, así como los y las maestras, no han practicado la paz les resultará difícil enseñar a los niños la práctica de comportamientos relacionados con ésta, lo cual se traduce en el predominio de situaciones de ausencia de paz en el aula (Colegio de Guanajuato para el desarrollo [COLGTOD], s.f.). Esta ausencia de paz tiene un efecto en la posibilidad de convivir en am-

bientes de tolerancia, de respeto hacia los demás, y vivir de manera democrática, entre otras.

Autores como Galtung (2003), Jiménez (2011) y Muñoz (2004), consideran que la paz es también la condición, el contexto, para que los conflictos puedan ser transformados creativamente y de forma no violenta, hacia una cooperación. En esta situación la bondad verbal y física es dirigida a las necesidades básicas de supervivencia, bienestar, libertad e identidad; la prevalencia de la libertad, la equidad, el diálogo, la integración, la solidaridad, la participación, la legitimación de la paz en los espacios simbólicos, la satisfacción de las necesidades humanas, la justicia social y la potenciación de la vida (Cerdas, 2015).

5.8 Ámbitos de acción para una cultura de paz desde la perspectiva de la ciudadanía laboral

La ciudadanía laboral como promotora de valores democráticos y equitativos dentro del sector laboral, fomenta que el trabajador se considere digno y con seguridad social, lo que le permite tener un desarrollo más pleno en la sociedad, fomentando una cultura de paz. Son distintos elementos los que definen a la ciudadanía laboral, elementos que coinciden con una cultura de paz, los cuales se pueden identificar como bienestar, dignidad, tolerancia, equidad, diálogo y democracia, así como una búsqueda constante de los derechos humanos, en este caso los laborales. Según la Declaración y el programa de acción sobre una cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243) se identifican ocho ámbitos de acción para los actores a un nivel local, nacional e internacional.

Desde una perspectiva de la ciudadanía laboral, se exponen los ocho ámbitos propuestos por la UNESCO, esto con el fin de identificar el fomento de una cultura de paz desde el sector laboral. Los ámbitos son los siguientes:

Promover una cultura de paz por medio de la educación: Es primordial que en las universidades sea percibida como una maquinaria de acción e impacto holísticos en lo que se refiere a no despegar los trabajos sobre la importancia de que la enseñanza superior forme, informe, promueve, crea, difunde y valora. Los objetivos no solo consisten en formar ciudadanos que se integren a la vida laboral y productiva, sino seres humanos que actúen y difundan valores sociales. La construcción de cultura de paz es, desde la educación con sentido humano, formación en valores y desarrollo de pensamiento crítico en busca de justicia social (Hernández, Luna, & Cadena, 2017).

Lo que se presenta también como una responsabilidad de las empresas para potencializar las competencias y habilidades de sus colaboradores, buscando establecer el recurso humano como factor en la transformación directa del entorno cuando se busca adecuar la organización a las nuevas exigencias del entorno o del mercado. Por esto la capacitación nos permite identificar la importancia que tiene a nivel personal y profesional para los colaboradores, toda vez que, en el tiempo, estos individuos garantizan no solo su estabilidad económica como trabajadores, sino también aportan de forma directa en el cumplimiento de la visión de la organización. Lo cual repercute directamente en la vigencia de la empresa en el mercado y en su propio desarrollo regional (Jamaica, 2015).

Promover el desarrollo económico y social sostenible: Reducción de desigualdades económicas y sociales y erradicación de la pobreza, garantizando seguridad alimentaria sostenible y justicia social. Algunas experiencias en construcción de paz que han implementado países afectados por conflictos armados evidencian que el desarrollo socioeconómico inclusivo y equitativo es fundamental para la paz. Es particularmente relevante si se tiene en cuenta que la inequidad y la disparidad en el acceso a oportunidades económicas son dos de las razones principales que han alimentado la guerra.

Por esto es fundamental la equidad para contribuir a la solidaridad social en favor del desarrollo y el crecimiento. Es necesaria para asegurar un acceso justo a los recursos naturales en relación con un desarrollo económico y social centrado en el ser humano. El ejercicio de la ciudadanía laboral busca generar un espacio laboral equitativo para generar estabilidad regional y lograr una participación de la sociedad civil como clave esencial para cualquier estrategia orientada a la acción.

Promover el respeto de todos los Derechos Humanos: En cuanto a derechos humanos laborales, sin derechos humanos en todas sus dimensiones, no puede haber en ellos cultura de paz. Por lo que es importante garantizar el respeto y la promoción de los derechos laborales de los trabajadores en la propia empresa y en su cadena de suministro. Esto implica que los nuevos cargos sean empleos decentes y dignamente remunerados, que les permitan a los habitantes de territorios afectados por la violencia satisfacer las necesidades básicas de sus familias y acumular capital humano, social y económico para mejorar su resiliencia ante el riesgo de que se repita el conflicto.

Acciones como la eliminación del trabajo forzoso, el trabajo infantil y la discriminación laboral, constituyen la pauta principal del ejercicio positivo de los derechos laborales, pues los altos índices de vulneración de estos derechos tienen relación directa con las dinámicas del conflicto. Asimismo, es clave que las empresas, más allá del cumplimiento legal, promuevan activamente el derecho de sus trabajadores a la libertad sindical y negociación colectiva, así como su protección ante actos de terceros que puedan poner en peligro su seguridad, en especial, en zonas de influencia de actores armados ilegales.

Garantizar la igualdad entre mujeres y hombres: Se garantiza por medio de la toma de decisiones económica, social y política, la eliminación de todas las formas de discriminación y violencia contra la mujer. Un requisito vital para contribuir a la paz es evitar todo acto de discriminación que perturbe la seguridad en un ambiente de labo-

ral. La violencia contra las mujeres crea ambientes de vulnerabilidad al impedirle laboral dignamente. La realización plena de sus derechos, así como acceder a diversas oportunidades sociales, culturales, económicas y políticas.

Sin embargo, es necesario reconocer que muchas de las mujeres que sufren la violencia no siempre la visualizan como tal o no tienen la conciencia de la magnitud de sus consecuencias en su calidad de vida, su desarrollo o su proyecto de vida. También a nivel intergeneracional, porque existe una serie de elementos culturales que la justifican como parte de la violencia cultural (Cerdas, 2015). Por lo que es necesario invertir en el desarrollo y fortalecimiento de proyectos y emprendimientos locales para mujeres, con enfoque en productos y servicios de tipo ecológico, que incluyan a poblaciones vulnerables debido al conflicto como indígenas, afrocolombianos, campesinos y mujeres.

Promover la participación democrática: Participación democrática en todos los sectores de la sociedad, un gobierno y una administración transparente y responsable. Para esto es importante promover la organización de diálogos internos en las empresas entre la parte gerencial, directiva y los trabajadores con el objetivo de superar diferencias. De igual forma, implementar acciones de reconciliación entre directivos de la empresa y sindicatos, para llegar a acuerdos en los que se beneficien todos los actores y superar disputas o hechos violentos del pasado. Estas deben estar acompañadas de actos simbólicos que visibilicen ante los demás trabajadores y la comunidad, el restablecimiento de vínculos respetuosos.

Promover la comprensión la tolerancia y la solidaridad: Aprender de nuestra diferencia por medio del dialogo y respeto a la diversidad cultural para evitar cualquier tipo de discriminación. La discriminación en el empleo es un fenómeno complejo. Depende de factores inherentes a la estructura y los procesos de los centros de trabajo, pero también depende de múltiples otros factores, como lo son la informa-

lidad laboral, las políticas económicas y fiscales, las políticas educativas y las políticas del cuidado, por mencionar algunas.

Si bien la discriminación en el empleo es un fenómeno complejo, ello no significa que es inmanejable. Depende de fuerzas sociales, decisiones institucionales, políticas concretas, decisiones empresariales, institucionales, políticas, económicas y jurídicas que se toman. Por eso es tan importante entender la discriminación para poder dirigir y focalizar de mejor manera los esfuerzos (Vela, 2017).

Apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos: La libertad de información y comunicación y los intercambios de información y conocimientos son imprescindibles para una cultura de paz. Se encuentran muchos espacios disponibles para informarse y comunicarse por parte de los trabajadores, así como lo pueden ser, en el caso de México, la Secretaría del Trabajo, el sindicato, medios electrónicos, instituciones de educación, los centros de promoción de los derechos humanos, artículos de información, página de internet del gobierno, asesorías, juntas de conciliación, en las leyes federales y estatales y con abogados laboristas. Esto con la finalidad de conocer sus derechos laborales y tener herramientas para hacer valerlos desde un pedestal de conocimiento.

Promover la paz y la seguridad internacional: Se ha favorecido las negociaciones y conversaciones de soluciones pacíficas en casos de trabajo forzado, esclavitud moderna o trabajo infantil. El trabajo infantil suele definirse como todo trabajo que priva a los niños de su niñez, su potencial y su dignidad, y que es perjudicial para su desarrollo físico y psicológico. Así pues, se alude al trabajo que es peligroso y perjudicial para el bienestar físico, mental o moral del niño e interfiere con su escolarización, puesto que le priva de la posibilidad de asistir a clases; le obliga a abandonar la escuela de forma prematura, o le exige combinar el estudio con un trabajo pesado y que consume mucho tiempo.

Tales condiciones se encuentran en distintos países en los cuales no está regulada tal actividad, por lo que los esfuerzos continúan, para generar una cultura de paz transfronteriza y velar por la niñez en las distintas partes del mundo.

5.9 Conclusiones

El ejercicio de la ciudadanía laboral en distintos rubros es fundamental para generar una cultura de paz, ya sea desde los actores locales, nacionales y/o internacionales. Esto con el fin de que desde la articulación del ciudadano con sus espacios laborales pueda tener tal seguridad laboral y social. De tal manera se generen las condiciones para desarrollar regiones en armonía, paz y prosperidad gracias al involucramiento de la ciudadanía laboral a construir y fomentar tales valores en sus territorios.

Por esto la democracia juega un papel fundamental en tal ciclo, pues concede las condiciones para que el ciudadano se pueda involucrar con libertad y velar por sus intereses comunitarios. Si bien la equidad y la dignidad son indispensables en los contextos de una ciudadanía laboral y la construcción de una cultura de paz, ya que de ahí se generan virtudes de igualdad y comprensión, estos son fundamentales para evitar cualquier tipo de discriminación y generar un desarrollo económico sostenible.

5.10 Referencias Bibliográficas

- Aguirre, A. (2009). Política social e indicadores distributivos. Elementos para una caracterización de la política social en Chile. *Polis* (22), 192-204.
- Añez, C. (2004). El estado del bienestar social y el neoliberalismo ante los derechos laborales. *Revista de Ciencias Sociales*, 10(1), 70-82.

- Aragón Rivera, Á. (2012). Ciudadanía y derechos sociales: las dificultades de la ciudadanía social. *Andamios*, 9(18), 141-159.
- Arteaga García, A. (2012). El trabajo, clave en la construcción de la ciudadanía. *Polis*, 8(1), 13-44.
- Arteaga, N. (2008). Vulnerabilidad y desafiación social en la obra de Robert Castel. *Sociológica* (23), 151-175.
- Barahona, L., & Noemí, L. (2016). Ejercicio de derechos de ciudadanía laboral y social en Guatemala: brechas de inclusión y paradojas en tiempos de paz y políticas de ajuste. Buenos Aires: CLACSO.
- Barrado, B. (2016). La relación de trabajo y la protección de los trabajadores. Una revisión de la normativa de la organización internacional del trabajo desde la perspectiva de género. *Revista de derecho*, 19, 543-580.
- Beneitez, M. B. (2004). La ciudadanía en la teoría política contemporánea: Modelos propuestos y sus debates. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bensusan, G. (2010). Ciudadanía, Estado de derecho y reforma laboral en México. México: Porrúa.
- Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado. Argentina: Paidós.
- 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.
- Colegio de Guanajuato para el Desarrollo (s.f.). Manual de promotores de cultura de paz y derechos humanos. Guanajuato: Colegio de Guanajuato para el Desarrollo.
- Delfín Pozos, F., & Acosta Márquez, M. (2016). Importancia y análisis del desarrollo empresarial. *Revista científica Pensamiento y gestión* (40), 184-202.

- Educación y Ciudadanía A.C. (2014). La cultura de paz desde una perspectiva holística. En A. Nava, & M. Godinez, Curso de cultura de paz, prevención y manejo de conflictos. (págs. 10-19). México: SEDESOL.
- Escobar Valencia, M. (2005). Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? Estudios gerenciales, 21(96), 31-55.
- Espinosa, M. (2009). La participación ciudadana como una relación socio-estatal acotada por la concepción de democracia y ciudadanía. Andamios, 5(10), 71-109.
- Farfán, G. (2017). México, la Constitución de 1947 y las reformas a los sistemas de pensiones. Revista Latinoamericana de Derecho Social (24), 3-37.
- Fisas, V (1998). Cultura de Paz. En Cultura de paz y gestión de conflictos. Barcelona: UNESCO.
- Fondo Monetario Internacional. (abril de 2000). Fondo Monetario Internacional. Obtenido de La Globalización: ¿Amenaza u oportunidad?: Fondo Monetario Internacional.
- Fudge, J. (2005). ¿La ciudadanía laboral? reflexiones sobre el medio laboral del futuro. Relations Industrielles, 60(4), 817-820.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz.
- García, R. (2015). Machiavelli's theory of war. Signos Filosóficos, 17(33), 28-51.
- González Ulloa, P. A. (2010). El Estado y la globalización ante la nueva crisis internacional. Política y Cultura (34), 89-106.
- Grimson, A. (2007). Cultura y Neoliberalismo. Buenos Aires: CLACSO.

- Hernández, I., Luna, J., & Cadena, M. (2017). Cultura de Paz: Una Construcción educativa aporte teórico. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 149-172.
- Ibarra Cisneros, M. A., & González Torres, L. A. (2010). La flexibilidad laboral como estrategia de competitividad y sus efectos sobre la economía, la empresa y el mercado de trabajo. *Contaduría y administración* (231), 33-52.
- Jamaica, F. (2015). Los beneficios de la capacitación y el desarrollo del personal de las pequeñas empresas. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Jiménez, F. (2011). Racionalidad pacífica. Una introducción a los estudios para la paz. Madrid: Dykinson.
- Landero, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, 2(3).
- Lascurain Fernández, M., & López González, J. (2013). Retos y oportunidades de la globalización económica. *Confines*, 9(17), 9-34.
- León, F. M. (2013). Ciudadanía Laboral: crítica y defensa de un concepto jurídico-político. *Scielo*, 20(2), 373-404.
- López Mas, J. (1999). Los desafíos empresariales ante la globalización. *Gestión en el Tercer Milenio*, 2(3).
- Marten, I. (2005). Responsabilidad social empresarial un debate de actualidad. *Economistas*, 23(106), 22-31.
- Martín Artiles, A. (2003). Teoría sociológica de las relaciones laborales. *Fundamentos*, 149-263.
- McNicoll, G. (2005). World economic and social survey 2004: international migration. *Population and Development Review*, 31(1), 183-185.
- Monnier, R. (2004). La noción de ciudadano en Francia de la ilustración a la revolución: Definiciones, normas y usos. *Historia Contemporánea*, 293-310.

- Muñoz, F. (2004). *La paz. Manual de paz y conflictos*. España: Universidad de Granada.
- Nogueira, H. (2009). Los derechos económicos, sociales y culturales como derechos fundamentales efectivos en el constitucionalismo democrático latinoamericano. *Estudios Constitucionales*, 7(2), 143-205.
- OIT. (1998). *Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- OIT. (2000). *Su voz en el trabajo*. Ginebra: OIT.
- Padrón, M., D'Angelo, N., Mancini, F., & Gandini, L. (2018). *Trabajo y derechos en México. Nuevas afectaciones a la ciudadanía laboral*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Paz, J. I. (2005). La Globalización: Más que una amenaza es una oportunidad. *Revista EIA* (3), 21-34.
- Piñeyro Nelson, C., & Varela Huerta, A. (2018). Migración y nuevas formas de sindicalismo en los países del norte global. *Trace* (73), 134-163.
- Sáinz, J. (2000). *Las cuentas pendientes de la modernización: tendencias laborales y sus efectos sobre la integración social en el istmo centroamericano*. Instituto für Iberoamerika-Kunde.
- Sánchez, I. B. (2012). La ciudadanía de T.H. Marshall: Apuntes sobre un concepto sociológico olvidado. En S. G. Cano, X Premio de Ensayo Breve en Ciencias Sociales (págs. 59-84). Toledo: Asociación Castellano-Manchega de Sociología.
- Schierup, C., & Scarpa, S. (2018). Modelo en desorden: Estado de bienestar, dogmatismo de austeridad y cambio radical en las políticas de migración suecas. *Migración y desarrollo*, 16(31), 71-104.
- Sepulveda, M. E. (2004). *Ciudadanía laboral en la VIII Región del Bio Bio Una visión tridimensional desde la perspectiva del mundo*

del trabajo. Chile: Universidad del Bío-Bío, Departamento de Ciencias Sociales.

Stiglitz, J. (2002). *El malestar en la globalización*. España: Taurus.

Tokman, V. (2006). Empleo y protección, una vinculación necesaria. En C. Molina, *Universalismo básico: una alternativa posible y necesaria para mejorar las alternativas de vida* (págs. 123-124). Ciudad de México: Planeta.

Torres Castañeda, M. C. (2010). *Capacitación por competencias laborales*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Vega, M., & Martínez, D. (2002). *Los principios y derechos fundamentales en el trabajo*. Ginebra: Los principios y derechos fundamentales en el trabajo.

Vela, E. (2017). *La discriminación en el empleo en México*. México: Senado de la República.

Vite, M. A. (2007). La nueva desigualdad social. *Revista Latinoamericana de Economía*, 38(148), 41-68.

CONSTRUCCIÓN DE TEJIDO SOCIAL A PARTIR DE LA FORMACIÓN DE VALORES

Building the social fabric based on the formation of values

Rosaura Rojas Monedero

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

6.1 Resumen

En este capítulo se explora la importancia de fortalecer en los niños las competencias sociales a partir del fomento de valores que ayudarán a la construcción del tejido social.

Se hace un recorrido por la definición de habilidades sociales a la luz de los autores, seguidamente se destaca el rol de la familia y la escuela como instituciones encargadas de fomentar el desarrollo social de los niños. Se exploran algunas habilidades sociales como la asertividad. También, se relacionan los conflictos escolares profundizando en la mediación, como método de solución de conflictos en el ámbito educativo.

Palabras Claves: Valores, tejido social, habilidades.

Cita este capítulo

Rojas Monedero, R. (2022). Construcción de tejido social a partir de la formación de valores. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 147-177). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

6.2 Summary

This chapter explores the importance of strengthening social competencies in children from the promotion of values that will help to build the social fabric.

A journey is made through the definition of social skills in the light of the authors, then the role of the family and the school as institutions in charge of promoting the social development of children is highlighted. Some social skills such as assertiveness are explored. Also, school conflicts are related to deepening in mediation, as a method of conflict resolution in the educational field.

Keywords: Values, social fabric, skills.

6.3 Introducción

La actual descomposición social se caracteriza por el individualismo, la indiferencia y la falta de solidaridad, generando el deterioro del tejido social. La violencia que se vive en la cotidianidad es una de las formas de relación social dominante que se ha normalizado en las sociedades y ha permeado las instituciones educativas.

En este sentido, la escuela es el escenario de socialización principal, externo a la familia; es en donde los estudiantes fortalecen las competencias cognitivas, sociales y afectivas. En la actualidad el estudio de las habilidades sociales ha adquirido importancia. Está comprobado a través de las experiencias cotidianas que la gran parte del tiempo se invierte en la interacción social. Por lo tanto, es importante desarrollar habilidades para esta interacción, lo que traerá como consecuencia relaciones positivas con los demás y satisfacción personal.

La interacción de las relaciones que se producen en las aulas es específica, la escuela cumple una función educadora y formadora; sin

embargo, su principal rol es el de socializar; es decir, transmitir a los niños habilidades, actitudes e intereses para garantizar que su inclusión a la sociedad sea exitosa (Rodrigo, 1999; Sadurní, 2003).

En otras palabras, la escuela como institución educadora debe brindar a los estudiantes un espacio de sana convivencia para que ellos puedan interactuar con sus semejantes de manera libre y asertiva.

Por ello, la escuela es el escenario propicio para el entrenamiento de competencias y habilidades sociales; esto se debe a que “[...] el fomentar las habilidades sociales es eficaz cuando se realiza en grupo, dado que los otros compañeros son una importante fuente de aprendizaje, pues, sirven como modelo a imitar o de aprendizaje social” (Ovejero, 1998, p. 19).

Es decir, el trabajar en grupo proporciona oportunidades únicas a los estudiantes para el reforzamiento de las conductas, ya sea por imitación o aprendizaje social. Además, los compañeros resultan una fuente de apoyo emocional para estos aprendizajes. En este sentido y según Myles (citado por Carillo, 2015), las competencias sociales representan un área compleja dentro de la conducta humana.

En este sentido, cualquier persona está en capacidad de comprobar cuando alguien se comporta de forma socialmente habilidosa o no en una situación dada. La intuición y el sentido común forma parte fundamental en este conocimiento experiencial.

Las habilidades sociales conforman las habilidades para la vida, son un conjunto de herramientas que garantizan asertividad en el actuar de manera competente y habilidosa en las situaciones de cotidianidad (Choque-Larrauri y Chirinos-Cáceres, 2009).

Todo lo anterior conlleva a reflexionar sobre la importancia de la escuela en torno al desarrollo de habilidades sociales, competencias fundamentales para la construcción de tejido social.

Como institución formadora, la sociedad le ha encomendado esta labor, el gran compromiso de brindar a los futuros ciudadanos herramientas para que construyan relaciones sociales de forma saludable, logrando así, que los niños y jóvenes sean constructores de tejido social en sus entornos.

Aunque no solo la escuela tiene esta tarea de fomentar el desarrollo de habilidades sociales, pues, en la esfera familiar, el niño desarrolla sus primeras conductas de tipo social, la familia es el referente ideal para la adquisición de costumbres y valores, que disponen a los niños para la vida adulta (Pichardo, Justicia y Fernández, 2009).

Un ambiente familiar adecuado contribuirá a la trasmisión de valores y pautas de comportamiento social, que influyen positivamente en su forma de ser y actuar; también, aportan a la construcción de una sana autoestima.

En esta línea, Ruiz (2003) afirma que “[...] la familia es el primer núcleo protector del niño, responsable de garantizar las condiciones para un desarrollo físico y psíquico y en armonía con su medio” (p.3).

En este mismo sentido, es una realidad que la escuela está viviendo una crisis, debido a que le ha tocado asumir funciones que tradicionalmente eran llevadas a cabo por la familia. Esta institución ha dejado de socializar a las niñas, niños y adolescentes y ha dejado sola a la escuela en esta tarea.

Teniendo en cuenta que la familia es el primer agente socializador del niño, es la primera institución en ser llamada para ocuparse de desarrollar las habilidades sociales en los preadolescentes, y la escuela es la encargada de fortalecer estos conocimientos previamente adquiridos en el seno familiar.

A continuación, se relacionan algunas definiciones de competencias sociales.

6.4 Competencias sociales y valores

Las competencias sociales son definidas a través de varios autores que se relacionan a continuación.

Son “[...] la capacidad de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás” (Libet y Lewinsohn, 1973, p. 304).

Las competencias sociales son un “[...] conjunto de conductas expresadas por un individuo en un contexto interpersonal mediante la manifestación de sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación” (Caballo, 1986, p. 27).

Es una “[...] conducta que permite a las personas, la consecución de algo que desean a través de la interacción social, manifestando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas, defendiendo derechos propios y respetando los ajenos” (Riso, 1988, p. 45).

De acuerdo con las anteriores definiciones, se destaca que las competencias sociales son habilidades indispensables para coexistir en lo social y afectivo, así como para el ejercicio de la ciudadanía en la esfera política. Estas van de la mano de los valores sociales que a continuación se definen.

Los valores según Restrepo (1996) son “Cualidades estructurales que tienen origen y sentido en situaciones concretas que poseen una estructura compleja” (p.30).

Por lo tanto, al referirse a los valores se hace referencia al carácter de las cosas que explica el que sean más estimadas o deseadas y que puedan satisfacerse para un fin determinado.

Los valores sociales son importantes en la formación de los estudiantes. Es por ello que en los currículos de las instituciones educativas

se tienen en cuenta; sin embargo, es importante que esta formación esté acompañada de ejercicios que les permita a los estudiantes interiorizar estos saberes además que los conduce a construir la cultura de paz en el aula.

En este sentido, conviene indagar si los valores son cualidades inherentes a las personas, contenidos reales que el hombre puede abstraer y considerar en sí mismo.

Por lo anterior y en aras de fortalecer los valores cívicos en el aula, es necesario que las escuelas realicen un trabajo colaborativo con los padres de familia. Tanto los maestros como los padres de familia tienen un interés en común y es la educación de los estudiantes, por tanto, deben estar articulados, de manera tal que en la casa se fortalezcan los conocimientos adquiridos en la escuela.

6.4.1 Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social afirma que “[...] la mayor parte de las conductas sociales son adquiridas observando cómo otros las ejecutan [...] el modelado sirve no sólo para adquirir conductas nuevas (deseables, como ayudar a alguien que lo necesite, pero también indeseables, como las conductas violentas) sino incluso para inhibirlas” (Bandura, 1984, p. 29).

Se destaca que las habilidades sociales no vienen determinadas de forma innata en las niñas y los niños, sino como se evidencia en la teoría de Bandura, son capacidades que se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje social, por imitación, ensayo e instrucción.

El aprendizaje a través de la reproducción de modelos “Se origina por la tendencia de los individuos a reproducir acciones, actitudes o respuestas emocionales en distintos modelos reales o simbólicos” (Sarabia, 1992, p. 159).

Teniendo en cuenta que las destrezas sociales se adquieren a través de la observación, imitación, ensayo, información. Se destaca la importancia del ejemplo que se le dé a los y las niñas; tanto la familia como los maestros son los modelos para imitar, por ello, deben cuidar sus acciones para transmitir valores sociales y conductas asertivas.

En este orden de ideas, los estudiantes aprenden por “[...] imitación muchos comportamientos y actitudes, entre ellos se destaca el modelo padre, el de los maestros a partir de una determinada edad, los iguales, sin querer reducir sólo a ellos el aprendizaje por imitación” (Llopis y Ballester, 2001, p. 138).

Es evidente la importancia del ejemplo no solo de los maestros, sino también de las familias como modelos a seguir para los y las niñas. Se deben esforzar por ser guías idóneos que les aporten las herramientas necesarias para un buen aprendizaje, el fomento de relaciones saludables y la construcción de una cultura de paz.

Aparte de la influencia que tienen los adultos en la vida de los y las niñas, también inciden los medios de comunicación. En particular “[...] la televisión influye a través del aprendizaje vicario, y tiene sobre el espectador efectos configurativos de carácter cognitivo, emocional y comportamental” (Martínez y otros, 1996, p. 37).

Se destaca la responsabilidad que tienen las familias de educar a los hijos en lo referente a los contenidos televisivos apropiados según la edad de los niños, además, de ser responsables con los instrumentos tecnológicos que les permiten utilizar en su tiempo libre.

En términos generales es importante fomentar el desarrollo de destrezas sociales en los preadolescentes, teniendo en cuenta la teoría del aprendizaje social, que destaca la relevancia de que las familias y los maestros cuiden sus conductas para que sean un modelo para seguir de sus hijos-estudiantes.

6.4.2 El rol de la familia y la escuela

Retomando lo mencionado en los anteriores apartados, se destaca que la familia y la escuela cumplen un rol determinante en la formación de habilidades en los preadolescentes. Tienen la responsabilidad de brindar herramientas que les permitan fortalecer las competencias sociales y emocionales y, de esta forma, llegar a la adolescencia con las destrezas necesarias para afrontar los cambios naturales propios de esta etapa.

Cuando existe apoyo familiar en el aprendizaje de los niños, los resultados son significativamente más exitosos que cuando se trabaja de forma individual con estudiantes (Wang, 1995; Jadue, 1996).

Es importante generar sinergia entre la familia y la escuela, ambas instituciones deben trabajar en equipo, para lograr el éxito en la transmisión de habilidades a los preadolescentes.

En este sentido, la implicación de la familia en las escuelas según Arancibia (1996) y Williams y Chaukin 1989 (citado en Jadue, 2003) plantea una participación de los padres de familia en los proyectos educativos escolares, además, recomiendan que ejerzan un papel de mediadores del aprendizaje.

La escuela debe socializar con las familias la información que se está trabajando en el aula, para que ellos en casa reafirmen estos conocimientos; así mismo, deben intensificar su asistencia a la escuela para conocer de primera mano, los aprendizajes de los y las estudiantes o necesidades específicas.

En definitiva, cuando la familia ofrece un entorno pacífico en el que los padres tengan comportamientos asertivos, esto, “se refleja en la percepción y autoevaluación de los niños, asimismo en el tipo de interacciones intrafamiliares y su inserción en una red social más amplia” (Villalón de Castro y Streeter, 1998).

Lo anterior, acentúa la importancia de ofrecer a los y las niñas un ambiente seguro que les permita desarrollarse libremente con las herra-

mientas adecuadas para afrontar las situaciones cotidianas que se les presenten.

Debido a las dinámicas sociales y económicas, la mayoría de las familias debe trabajar por fuera de la casa, esto no es justificante para no estar pendientes de la educación de los preadolescentes, se les debe brindar tiempo de calidad y estar en constante comunicación con la escuela para conocer los aspectos en los que se requiera su apoyo.

Por ello, “[...] las experiencias familiares disruptivas influyen en la autopercepción de los niños, en su capacidad de autocontrol emocional y conductual, además estos factores pueden contribuir a que se desarrolle en un mayor grado la ansiedad en los infantes” (King Mietz y Ollendick, 1995).

En definitiva, es fundamental el entorno familiar para el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños, una familia emocionalmente inestable, afectará el desarrollo de la autoestima y autoconcepto de los infantes, haciéndolos más propensos a desarrollar trastornos psicológicos y conductuales.

De esta manera, a los “[...] hijos provenientes de familias con altos niveles de conflicto se les puede dificultar aprender habilidades sociales como la negociación y el compromiso” (Doll y Lyon, 1998, p. 87).

La clave de un aprendizaje exitoso de los preadolescentes, referente a la adquisición de habilidades socioemocionales, radica en la sinergia que se logre entre la escuela y la familia; este trabajo colaborativo propicia en los y las niñas la interiorización de estas competencias fundamentales para su adecuado desarrollo.

6.4.3 Conducta asertiva

Antes de profundizar en el objeto de este apartado, es necesario precisar el concepto de asertividad, que a la luz de los autores es definida como “la

capacidad de expresar los puntos de vista y las opiniones de una forma clara y directa, pero sin mantener una actitud hostil ni agresiva contra otra persona, amigo o conocido” (Armayones, 2014, p. 106).

Se destaca, que la asertividad es la habilidad para manifestar los sentimientos, emociones y deseos de una manera respetuosa y tolerante.

Por otro lado, “[...] asertividad es la habilidad para expresar de forma adecuada los derechos y sentimientos hacia los demás sin ningún sentimiento de ansiedad” (Sosa, 2011, p. 34).

De acuerdo con los anteriores autores, la asertividad obedece a la capacidad de manifestar adecuadamente los pensamientos y sentimientos, es por ello, que juega un papel relevante en la etapa de la preadolescencia, periodo en el cual las niñas y los niños deben tener herramientas que les permita expresar de manera apropiada los cambios que experimentan.

En esta misma línea, una persona es asertiva cuando tiene la “capacidad de manifestar sus desacuerdos, o expresar sentimientos negativos sin dejarse lastimar a sí mismo ni a los demás” (Riso, 2002, p. 17).

La empatía va de la mano con la asertividad, pues, si se comprenden y aceptan los sentimientos y pensamientos de los demás, se está actuando asertivamente.

Por otro lado, se tiene otra perspectiva de asertividad, definida como “Aquella que le permite a la persona expresar adecuadamente oposición y afecto, de acuerdo con sus objetivos, respetando el derecho de los otros e intentando alcanzar la meta propuesta” (Redondo & García, 2014, p. 73).

Se destaca que las conductas asertivas hacen referencia al conjunto de respuestas verbales y no verbales, por medio de las cuales, los preadolescentes expresan sus necesidades, sentimientos u opiniones de una forma adecuada. Igualmente, respetan en los demás la discrepancia

de pensamientos, que trae como consecuencia la construcción de relaciones armoniosas con su entorno y consigo mismo.

Asertividad es la “[...] habilidad de poder comunicarse de forma adecuada, por ello, puede ser aprendida desde los primeros años de vida y fortalecida a través del tiempo” (Hare, 2003, p. 36).

Lo anterior indica que las niñas y los niños no nacen con asertividad, esta habilidad se aprende a lo largo de su vida y son los adultos los encargados de fomentar esta destreza. Por ello, la importancia de implementar en las escuelas programas educativos encaminados a potenciar esta habilidad durante la preadolescencia, brindándoles las herramientas necesarias que serán de utilidad para asegurar el éxito en la construcción de relaciones sociales e interacción asertiva con las personas de su entorno.

En este orden de ideas, las conductas asertivas hacen referencia a las acciones utilizadas para “manifestar sentimientos e intereses de una forma abierta, directa, amable y adecuada, al lograr expresar lo que se desea sin violentar a los demás” (García, 2007, p. 64).

Lo anterior evidencia la importancia de fomentar esta habilidad social en los preadolescentes, fomentar en ellos, conductas que conduzcan a expresar sus emociones, sentimientos y necesidades sin dañar a los demás.

6.4.4 Teorías sobre la modificación de conducta

Durante el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños, es normal que se presenten conductas inadecuadas, por ello, la escuela adquiere una gran relevancia en el sentido, de ser un escenario donde se deben modificar estas conductas oportunamente; el lograr que se controlen implica una sinergia entre las familias y los maestros durante los primeros años de los infantes, para evitar tener que corregir las conduc-

tas disruptivas y prevenir que evolucionen en edades adolescentes (Vásquez, 2010).

Lo anterior justifica la importancia de intervenir las conductas inadecuadas que se presentan en el aula durante la etapa de la preadolescencia; esta intervención debe encaminarse a controlar y reducir comportamientos no asertivos como agresiones verbales, físicas, amenazas a sus compañeros, mentiras, entre otras.

En esta misma línea, la modificación de la conducta hace referencia al intento de corregir una conducta no asertiva. Sin embargo, históricamente este concepto ha evolucionado hasta ser definido como procedimientos terapéuticos y de adiestramiento que se basan en la teoría del aprendizaje (Ashen, 1979, p. 49).

A pesar de que el cambio de conducta se da en diferentes ámbitos de la sociedad, la escuela es el escenario más propicio para ello. Esto implica que el maestro, mediante el uso de destrezas puede modelar la conducta de los estudiantes en favor de su formación y desarrollo personal.

Existen diversas formas de modificar la conducta en los preadolescentes; esto se evidencia en el “[...] análisis funcional en el que se identifican los factores que afirman la conducta inadecuada, en el refuerzo positivo y en la penalización en función del comportamiento observado” (Fenollar, Gómez y Muñoz, 2015, p. 47).

Este tipo de intervenciones puede servir, ya sea para reforzar, desarrollar o mantener una conducta deseada o reducir o eliminar una no adecuada.

Algunas de las técnicas de modificación de conducta que se pueden utilizar al interior de las aulas con los preadolescentes son: tiempo fuera, economía de fichas, modelado, técnicas de respiración y relajación, que se describen a continuación.

La técnica de tiempo fuera “[...] es una estrategia de manejo de la conducta, que consiste en retirar al estudiante de algún beneficio o preferencia por un periodo de tiempo limitado, que puede ir entre 1 y 5 minutos, a consecuencia de una mala conducta” (Martínez, 2012, p. 27).

Esta técnica permite que el estudiante asocie la conducta negativa con la privación de alguna actividad que le genere satisfacción, logrando que sus actos disruptivos disminuyan con el tiempo.

El uso constante de esta técnica en las aulas reduce conductas agresivas en los infantes y adolescentes. Además, estas estrategias “promueven el autocontrol en los infantes, regula sus emociones y fomenta una relación positiva con el maestro” (Martínez, 2012, p. 47).

La técnica de la economía de fichas, de acuerdo con los planteamientos de Alvord, citado por Soler (2009) “[...] es un sistema motivacional que se utiliza para modificar conductas específicas en una persona y mejorar su adaptación al medio ambiente” (p. 72).

Así mismo Bados (2011) señala que esta técnica consiste en utilizar reforzamientos negativos y positivos; en el momento en el que los estudiantes ejerzan alguna conducta adecuada se le entrega una ficha verde o se le retira una roja; la ficha roja se obtiene cuando presenta conductas indeseables. También, se acuerda con los estudiantes los premios y reforzadores, su valor en fichas y el momento de canjearlas.

La técnica del modelado, “[...] está basada en el aprendizaje de conductas por imitación de un modelo que las ejerza” (Valero, 2012, p. 29). Estas características de la observación son tenidas en cuenta por Bandura, (citado en Arriaga- Ramírez, 2006), al referirse en que el “Aprendizaje por observación o Vicario” es un tipo de aprendizaje que permite desarrollar la personalidad, para lo cual se requiere que un mecanismo cognoscitivo medie el tiempo entre una ocurrencia comportamental de un modelo y la subsiguiente realización de la conducta observada.

La técnica de respiración y relajación hace referencia a los ejercicios como respiración clavicular, torácica y abdominal, las cuales permiten el descanso y distensión en las niñas y los niños. “La técnica de respiración y relajación se puede aplicar con la ayuda de la evocación de imágenes” (Valero, 2012, p. 32).

Esta técnica de relajación “[...] permite estimular un estado de serenidad [...] es un método de tensión y distensión de los músculos, diseñado en la visualización, la respiración y música, más apto para la primera etapa educativa” (González, et al., 2015, p. 43).

Esta técnica de relajación es útil para fomentar el autocontrol en los preadolescentes. Además “[...] modera las conductas desde el propio estudiante ante situaciones conflictivas y controla la actitud de las emociones negativas” (García et. al., 2011).

Para recapitular, las cuatro técnicas más utilizadas para modificar la conducta en los preadolescentes, es la herramienta de tiempo fuera, economía de fichas, el modelado y la técnica de respiración y relajación.

6.4.5 Comunicación asertiva

Es importante fomentar en los preadolescentes un clima de diálogo, donde los jóvenes sientan confianza y libertad para manifestar lo que sienten y piensan sin temor de recibir un castigo.

En este orden de ideas, la comunicación asertiva obedece al “ejercicio y efecto de comunicar de forma adecuada sus intereses, deseos y necesidades”. Durante el siglo XX se agregó a esta concepción el aspecto tecnológico: “[...] transmisión de señales mediante un código común al emisor y receptor” (Ferrero y Martín, 2013a, p. 21).

En otras palabras, la comunicación asertiva hace referencia al ejercicio de comunicarse y comunicar de forma adecuada las emociones, pensamientos, necesidades e intereses.

La comunicación asertiva hace referencia a las conductas efectivas para que el interlocutor exprese y manifieste preocupaciones, objetivos, intereses, necesidades y valores personales. Es la expresión honesta y legítima de los propios derechos, sentimientos, creencias e intereses sin violar o menospreciar los derechos de los demás (Remor, 2013, p. 2).

El tener una comunicación asertiva durante la preadolescencia, permitirá construir relaciones sociales saludables; si una persona ejerce este tipo de comunicación, la otra parte también responderá con la misma sin agredirse mutuamente; en el ambiente social todos necesitan relacionarse a través de la comunicación, es por ello la importancia de hacerlo de forma adecuada.

Sin embargo, para lograr una comunicación adecuada, es importante tener claridad sobre el concepto de asertividad, que a la luz de algunos autores consiste “[...] en crear las condiciones que permitan conseguir aquello que se propone sin sentirse incómodo al hacerlo, sobre todo en situaciones conflictivas” (Ferrero y Martín, 2013b, p. 24,).

En esta misma línea, la habilidad de asertividad es un tema importante durante la comunicación, permite crear un clima positivo, y actuar pensando en sí mismo y en los demás. Al transmitir sentimientos, opiniones, emociones con empatía, se construye una interacción social adecuada, generando como consecuencia relaciones basadas en el respeto, la escucha activa y el diálogo.

Por todo lo anterior, es importante brindar a los preadolescentes herramientas necesarias para que se comuniquen de forma asertiva, respetando a sus semejantes aun cuando no se coincida con los mismos puntos de vista. Es decir, la comunicación asertiva es un estilo de comunicación en el cual se expresan sentimientos, pensamientos, opiniones y creencias de una manera respetuosa, clara, precisa y honesta.

Desde la escuela se deben fomentar estrategias asertivas, estas hacen referencia a procesos que conllevan a “[...] fomentar una educación,

que les permita sentir y comportarse de manera adecuada, mediante el desarrollo de unas estrategias internas (automensajes, disminución de ansiedad, reestructuración cognitiva...) y estrategias externas (conductas de afrontamiento asertivo)” (Castanyer, 2014, p. 4).

Lo anterior, destaca la importancia de desarrollar desde la escuela la habilidad de asertividad; esta herramienta les permitirá a los preadolescentes, establecer comunicación de forma adecuada con sus pares y entorno, generando relaciones sociales adecuadas.

6.4.6 Clima positivo en el aula

Fomentar en el aula un clima adecuado para el fortalecimiento de una sana convivencia implica el respeto mutuo por los demás, logrando que todos se sienten a gusto, que las comunicaciones fluyan, libre y espontáneamente. “Cuando los estudiantes mantienen su relación más allá del horario escolar y se sienten bien dentro y fuera de las aulas es señal inequívoca de una cohesión positiva” (Ferrero, 2013, p. 33).

El fortalecimiento del clima en el aula es clave para una interrelación armoniosa dentro y fuera de la escuela.

Construir un clima positivo en el aula es una responsabilidad que inicia con el compromiso del maestro, al educar a sus estudiantes desde una postura asertiva, destacando las virtudes y/o fortalezas de cada uno de los integrantes del grupo, esto dará como consecuencia un clima emocional positivo en el aula.

Para construir un clima positivo, se deben replantear algunas prácticas al interior del aula, iniciando con la disciplina, transformar el esquema de una disruptiva por una disciplina positiva, fundamentada en el “[...] respeto mutuo entre los estudiantes y maestros, con el fin de orientar y ayudar a los jóvenes en su desarrollo integral, promoviendo actitudes positivas, fomentando habilidades para la

vida y buscando soluciones a los conflictos de forma respetuosa” (Nelsen, Lott y Glenn, 2008, p. 74).

Lo anterior destaca la necesidad de fomentar una disciplina positiva en el aula como elemento clave para la construcción de un clima armonioso, basado en el respeto, tolerancia y trabajo colaborativo entre todos los integrantes del grupo. Para implementar la disciplina positiva en el aula, se debe capacitar a los maestros y a las familias, para promover este tipo de disciplina que fomenta el diálogo, el respeto y la tolerancia.

6.5 Solución pacífica de conflictos en el ámbito educativo

En la actualidad, debido a los altos índices de violencia que se manifiestan al interior de las escuelas, es necesario implementar destrezas orientadas a la solución de conflictos de forma asertiva y pacífica.

La solución de conflictos es una habilidad social que se debe desarrollar durante la preadolescencia, con la intencionalidad de brindar herramientas que enseñen que existen otras maneras para resolver sus conflictos diferentes a la violencia.

Se inicia con la descripción del fenómeno de la violencia, específicamente los conflictos en el aula, seguidamente se relacionan teorías encaminadas a la transformación y regulación de los conflictos y se culmina con el análisis de la mediación en el ámbito educativo como una forma de enseñarle a los estudiantes a solucionar sus conflictos de forma asertiva.

Para poder describir este elemento, es procedente primero definir qué se entiende por conflicto y posteriormente aterrizar al contexto educativo.

Al revisar distintos teóricos se encontró que el conflicto es inherente al ser humano, además debe abordarse desde un enfoque multidisciplinar, “[...] muchas ciencias como la sociología, psicología y derecho

lo definen. Incluso hoy en día existe una ciencia especializada en el conflicto que es la Conflictología, que ahonda en los conocimientos científicos racionales y emocionales sobre los conflictos y sus causas” (Vinyamata, 2014, p. 278).

El conflicto es “[...] multidisciplinario, es decir, define y entiende de diferente forma en las diversas áreas de estudio desarrolladas por el ser humano” (Gorjón & Sáenz, 2006, p. 24).

En otras palabras, se afirma que es un fenómeno natural, una situación de confrontación entre dos o más protagonistas, motivado por una incompatibilidad de intereses. Al ser algo natural, se le debe tratar como tal y no como algo excepcional, lo importante es centrarse en la solución de este.

Los conflictos en el ámbito educativo son clasificados en cuatro grupos: “conflictos de relación, rendimiento, poder e identidad” (Viñas, 2009, p. 27-28).

Esta agrupación de los conflictos permite la identificación de los actores principales, para posteriormente encontrar los intereses en común, logrando una solución asertiva según la necesidad.

En cuanto al fenómeno de la violencia escolar, hace referencia a “[...] una conducta de persecución física, psicológica que un alumno dirige hacia otro al que elige como su víctima. Esta acción con clara intencionalidad establece entre los implicados, posiciones de poder de las que difícilmente pueden salir solos” (Bringiotti & Paggi, 2015, p. 107).

En otras palabras, la violencia escolar es un desequilibrio de poder, un desencuentro de posturas, que conlleva a algún tipo de agresión entre la víctima y el ofensor.

Así mismo, se define la violencia escolar como la “intimidación y maltrato entre pares de forma repetida y mantenida en el tiempo, con la intencionalidad de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa por parte de un acosador o un grupo de acosadores” (Avilés, 2011, p. 5).

Normalmente las manifestaciones de violencia escolar se dan lejos de los adultos, en lugares y momentos donde la víctima se encuentra vulnerable, lo que la hace más fácil para su agresor.

La carencia de habilidades socioemocionales genera que los preadolescentes se vuelvan violentos y a su vez, estos actos son manifestados al interior de las aulas de clase. Es por ello por lo que es importante fortalecer estas competencias, para prevenir la violencia en el contexto escolar.

6.5.1 Transformación y regulación de conflictos

A continuación, se exploran las teorías relacionadas con las formas de gestionar el conflicto y utilizarlo como una acción positiva en la cotidianidad. La transformación es una forma de abordar el conflicto, teniendo en cuenta que esta, y según la concepción de Lederach, es algo normal en las relaciones humanas, incluso es un motor de cambio.

En este proceso transformador se entiende el conflicto como un “[...] fenómeno que no es estático, sino dinámico y dialéctico en su naturaleza. Se basa en las relaciones y nace en el mundo de los significados y percepciones humanas” (Lederach, 1996, p. 62).

En otras palabras, el conflicto es dinámico, está en constante cambio por la interacción entre los humanos. “La transformación implica, visualizar y responder a los flujos y reflujos de los conflictos sociales como oportunidades vitales, para crear procesos de cambio constructivo que reducen la violencia” (Lederach, 2009, p. 54).

En la transformación de conflictos, la paz es considerada, centrada y arraigada en la calidad de las relaciones. Estas tienen dos dimensiones: interacciones cara a cara y, la forma en que se estructuran las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales.

Para disminuir la violencia se requiere la identificación de los temas y el contenido de un episodio del conflicto, además de patrones y cau-

sas subyacentes. Por ellos se toma el tema de la justicia, al hacerlo se procede de forma equitativa dirigida al cambio.

El diálogo se piensa típicamente como una interacción directa entre personas o grupos. Con él se reduce la violencia. La comunicación es fundamental en la relación interpersonal o grupal, con ella se llega a acuerdos y consensos productivos en términos sociales.

Desde el punto de vista transformativo, el diálogo se define como algo necesario para crear y abordar esfera pública donde se forman las instituciones, las estructuras y los patrones de relaciones humanas.

Recopilando, se afirma la importancia de que los maestros aprendan a transformar los conflictos escolares en oportunidades de cambio, que los estudiantes comprendan que el conflicto no es malo, ni bueno, además de que hace parte de la cotidianidad y que como tal se debe resolver y transformar de forma asertiva.

Antes de hablar de las estrategias de regulación de conflicto, es importante precisar este concepto, que emergió como campo específico a partir de varias disciplinas como; la sociología, psicología social, antropología, educación, comunicaciones entre otras.

De otra parte, las teorías e investigaciones sobre la violencia en las escuelas y la psicología de la ira han contribuido a despertar el interés por la comprensión de los conflictos y su resolución, incluyendo los costes asociados con la resolución de conflictos y la efectividad de varios métodos de resolución de estos.

Así mismo, “La resolución de conflictos tan solo pretende evitar la aparición de respuestas claramente erróneas y, sobre todo, intenta transmitir algunos conocimientos y algunas pautas de conducta para tratar de modos cooperativos a los conflictos” (Puig, 1997, p. 59).

También implica otros resultados adyacentes como la gestión positiva de los conflictos, el logro de acuerdos limitados pero constructivos, o la pacificación de las partes.

A partir de la utilización de estas técnicas de solución de conflictos, se desarrollan capacidades personales que predisponen al acuerdo y a la solución cooperativa de las situaciones de conflicto.

Se precisa que, en los conflictos escolares, se debe lograr crear un espacio, donde se reflexiona sobre los factores que lo provocan, lo que conlleva a un cambio y una mejora de la convivencia escolar en su conjunto. Para esto es importante que se propongan alternativas eficaces para el fortalecimiento de un diálogo activo, el desarrollo de la empatía y el fortalecimiento del trabajo cooperativo.

6.5.2 Mediación educativa como estrategia de solución de conflictos

Este tipo de mediación se concibe como un método de solución de controversias en el ámbito escolar; permite a las partes llegar a un acuerdo que satisfaga sus intereses de una forma no violenta y trae como consecuencia inmersa una transformación positiva de los conflictos manifestados al interior de las escuelas.

La mediación en el ámbito educativo surge de la justicia restaurativa, tuvo sus orígenes en Estados Unidos y Canadá, en la década de los setenta, en el ámbito de la delincuencia juvenil.

Otros autores afirman que su origen está muy arraigado a las prácticas indígenas; se tiene evidencia que los grupos indígenas que previamente habían resuelto sus conflictos en el seno de la comunidad han sido los que más discriminaciones han sufrido y han estado más sobrerrepresentados en el sistema de justicia y en el número de sanciones/expulsiones de centros educativos (Bickmore, 1997; Drewery, 2004; McCluskey et al., 2008).

La mediación educativa viene antecedida por una preocupación por garantizar a los estudiantes una educación integral que proporcione destrezas para lograr que sean ciudadanos más comprometidos y responsables (Martín- Seoane, 2008).

En ese orden de ideas, surge como una necesidad para dar solución a una crisis que se estaba viviendo por la forma violenta en que los adolescentes resolvían sus conflictos.

Es definida como “[...] un proceso transformador que encierra una experiencia de aprendizaje para sus participantes conecta a las personas con sus valores, sentimientos, respeto por el otro, generación y evaluación de sus opciones, dando así ocasión de adquirir nuevas herramientas para enfrentar futuros conflictos” (Fernández, 1998, p. 26).

Este método de solución de conflictos trae consigo beneficios que se ven reflejados en los cambios de conducta de los estudiantes y un notorio mejoramiento del clima escolar, lo cual favorecerá a su proceso de aprendizaje.

El trabajo de los mediadores es fundamental, ellos intervienen en la solución de los conflictos, pues, “[...] reúnen y orientan los esfuerzos de las partes que buscan como objetivo resolver su problema, y ante el ‘liderazgo’ de los mediadores obtienen la solución de este como meta principal del procedimiento de mediación, logrando que los mediados concilien sus intereses” (Gorjón, 2018, p. 104).

Es primordial capacitar a los estudiantes como mediadores; al tener las herramientas suficientes podrán ser facilitadores en la solución de conflictos entre sus compañeros. Es necesario destacar la importancia del trabajo mancomunado entre escuela y familia para reforzar los aprendizajes de solución de conflictos aprendidos en el aula.

Teniendo en cuenta que la escuela juega un rol importante en la formación socioemocional de los estudiantes, esta debe empoderarse del papel que le ha encomendado la sociedad al brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para su formación no solo en contenidos curriculares, sino también en habilidades para el desarrollo de su ser.

El sistema educativo debe replantear sus currículos, la mayoría de estos solo se encargan la adquisición de conocimientos y no en fomen-

tar el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Desafortunadamente no se tiene en cuenta que se debe formar en el ser y no solo en el hacer.

Los conocimientos son importantes, pero se requiere una formación integral, brindar al estudiante esas herramientas que le permitan vivir en comunidad, fomentar su desarrollo emocional y social. Así mismo, se debe tener un trabajo colaborativo entre familia y escuela, pues, la familia debe fortalecer en casa el trabajo realizado en la escuela y de esta forma trabajar articuladamente en la formación del estudiantado.

El proceso de la mediación escolar se caracteriza por ser un proceso “[...] educativo, voluntario, confidencial, colaborativo y con poder decisorio para las partes” (Munné, 2006).

En este mismo orden, se presentan las fases de la mediación concebidas por Moore:

El contacto inicial con las partes en disputa: Es el contacto preliminar del mediador con las partes para ir promoviendo la credibilidad, que alude a la capacidad para generar comunicación genuina y fluida; el conocimiento de las partes sobre el proceso y el rol del mediador.

Elegir una estrategia para orientar la mediación: El mediador puede ayudar a las partes a evaluar diferentes enfoques y las alternativas para la búsqueda de la resolución del conflicto que lleve a la satisfacción de sus necesidades que estén al alcance de sus posibilidades.

Recopilar y analizar la información de datos pertinentes acerca de la persona: El proceso de identificación de los componentes y la dinámica del conflicto, corresponden a la denominada recopilación de datos; la interpretación de esos datos es el análisis para finalmente llegar a la comprensión de la controversia: personas, temas e intereses.

Idear un plan detallado en la mediación: Es la secuencia de pasos promovidos por el mediador para permitir que las partes lleguen a un

acuerdo; significa que se deben trazar planes y estrategias que se van definiendo a lo largo de las sesiones y la identificación de situaciones peculiares del conflicto a tratar.

Creación de confianza y cooperación: El mediador debe procurar que las partes en controversia, al participar en el proceso vayan creando vínculos de confianza, alejándose de barreras tales como las emociones y los estereotipos, y así permitir el reconocimiento y la legitimación de cada uno de los participantes.

Comienzo de la sesión mediadora: Iniciar la mediación entre las partes, enfatizando que es un proceso voluntario, estableciendo las reglas básicas del comportamiento, especificando las áreas temáticas y las cuestiones en discusión, así como explorar los compromisos que las partes pueden ir asumiendo.

Alternativa de arreglo: Comienza la búsqueda de alternativas de solución entre las partes a través de enfoques multipolares, que conlleven a diferentes variables de arreglo.

Evaluación alternativa de acuerdos: Evaluación de que los intereses sean satisfechos con las alternativas disponibles. Lo que facilita también la evaluación de costos y beneficios y negociación definitiva. En esta instancia, se minimizan las divergencias de las partes para potenciar los consensos que permitan alcanzar el acuerdo y la obtención de acuerdo formal: Elaboración y formalización del acuerdo y creación de un mecanismo de aplicación y compromisos. En concordancia con lo anterior, Steele y Gorjón (2012) y García (2003) plantean siete etapas del proceso de la mediación, planteamiento que coincide con las fases planteadas por Moore y Mune.

La mediación en el campo escolar es una herramienta útil para fomentar durante la etapa de la preadolescencia, para promover la prevención y solución pacífica de los conflictos. Además, este método permite construir relaciones saludables, logrando la comprensión y

aceptación de las personas del entorno social, genera más empatía y asertividad en las conductas propias, promueve un diálogo activo y respeto por la diversidad de las opiniones de los demás. Por ello, en términos generales, existen diversas formas para que los preadolescentes solucionen los conflictos de forma asertiva y pacífica. Por ello, los maestros son los primeros en ser llamados para que se empoderen de estos aprendizajes y, posteriormente, sean los replicadores de estas herramientas en sus aulas.

6.6 Conclusiones y recomendaciones

Las competencias sociales son habilidades indispensables para coexistir en lo social y afectivo, así como para el ejercicio de la ciudadanía en la esfera política. Estas van de la mano de los valores sociales, que a continuación se definen.

Las destrezas sociales se adquieren a través de la observación, imitación, ensayo e información; por ello, la importancia del ejemplo que se le dé a los y las niñas, tanto la familia como los maestros son los modelos para imitar, igualmente deben cuidar sus acciones para transmitir valores sociales y conductas asertivas.

Los valores sociales son importantes en la formación de los estudiantes. Es por ello, que en los currículos de las instituciones educativas se tienen en cuenta; sin embargo, es importante que esta formación esté acompañada de ejercicios que les permitan a los estudiantes interiorizar estos saberes además que los conduce a construir la cultura de paz en el aula.

Las conductas asertivas hacen referencia al conjunto de respuestas verbales y no verbales, por medio de las cuales los preadolescentes expresan sus necesidades, sentimientos u opiniones de una forma adecuada. Igualmente, respetan en los demás la discrepancia de pensamientos, que trae como consecuencia la construcción de relaciones armoniosas con su entorno y consigo mismo.

Es importante fomentar la disciplina positiva en el aula, como elemento clave para la construcción de un clima armonioso, basado en el respeto, tolerancia y trabajo colaborativo entre todos los integrantes del grupo. Para implementar la disciplina positiva en el aula, se debe capacitar a los maestros y a las familias, para promover este tipo de disciplina que fomenta el diálogo, el respeto y la tolerancia.

Es importante que, en las aulas, se logre crear un espacio donde se reflexionan los factores que son detonantes de los conflictos, logrando una mejora de la convivencia escolar en su conjunto. Para esto es importante que se propongan alternativas eficaces para el fortalecimiento de un diálogo activo, el desarrollo de la empatía y el fortalecimiento del trabajo cooperativo.

La mediación educativa es un método de solución de controversias en el ámbito escolar, permite a las partes llegar a un acuerdo que satisfaga sus intereses de una forma no violenta y trae como consecuencia inmersa, una transformación positiva de los conflictos manifestados al interior de las escuelas.

Se deben brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para que se comuniquen de forma asertiva, respetando a sus semejantes aun cuando no se coincida con los mismos puntos de vista. Es decir, la comunicación asertiva es un estilo de comunicación en el cual se expresan sentimientos, pensamientos, opiniones y creencias de una manera respetuosa, clara, precisa y honesta.

La escuela juega un rol importante en la formación socioemocional de los estudiantes, esta debe de empoderarse del papel que le ha encomendado la sociedad al brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para su formación no solo en contenidos curriculares, sino también en habilidades para el desarrollo de su ser. El sistema educativo debe replantear sus currículos, la mayoría de estos solo se encargan de la adquisición de conocimientos y no en fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

6.7 Referencias Bibliográficas

- Arriaga-Ramírez, P. E. (2006). Análisis conceptual del aprendizaje observacional y la imitación. Recuperado el 26 de mayo de 2019, Revista Latinoamérica de Psicología 38 (1), 87-102: <http://www.scielo.org.co/pdf/rllps/v38n1a06.pdf>.
- Armayones, M. (2014). Técnicas de apoyo psicológico y social en situaciones de crisis. Vigo: Ideas propias.
- Ashen, B. y Poser, B. (1979). Modificación de la conducta en la infancia. (4 vols.). Barcelona: Fontanella, 1979. V.1: Problemas menores de la conducta infantil; V.2: Trastornos emocionales; V.3: Autismo, esquizofrenia y retraso mental.; V.4: Formación de terapeutas de conducta. Barcelona: editorial Fontanella.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. (2011). El maltrato entre iguales: “bullying”. Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 19, 57-90.
- Bados, A., & García- Grau, E. (2011). Técnicas operantes. Recuperado el 05 de mayo de 2019, de Universidad de Barcelona:<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/18402/1/T%C3%A9cnicas%20operantes%202011.pdf>.
- Bandura, A. y Walters, R. (1982). Social learning and personality development. Madrid: Alianza.
- Bickmore, K. (1997). Teaching conflict and conflict resolution in schools: (extra-) curricular considerations. Paper presented at Connections’97. International Social Studies Conference. Sydney: Australia.
- Bringiotti, M. I., Paggi, P., Molina, M. L., Viar, J. P. M., & Rottemberg, R. (2015). Violencias en la escuela: Nuevos problemas, diferentes intervenciones (1ª ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

- Choque-Larrauri, R. C.-C. (2009). Eficacia del Programa de Habilidades para la Vida en Adolescentes Escolares de Huancavelica. *Revista de Salud Pública [en línea]* 2009, 11 (abril-2019): [Fecha de consulta: 13 de junio de 2019].
- Doll, B., M. Lyon (1998). Risk and resilience: Implications of the delivery of educational and mental health services in the schools. *School Psychology Review* 27 (3): 348-363.
- Fenollar Iváñez, F., Gómez Sánchez, J.A., Muñoz Ruiz, A. (2015). Tratamiento no farmacológico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y su abordaje en el entorno escolar. *Rev. Esp. Pediatr* 92-97.
- Fernández, I. (1998) Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Ed. Narcea, Madrid.
- Ferrero, M. I. y Martín, M. (2013). Comunicación asertiva. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Gorjón, F., & Saénz, L. (2006). Métodos Alternos de Solución de Controversias. México: Compañía Editorial Continental.
- Gorjón Gómez, F. (2018). Mediación, su valor intangible y efectos operativos. México: Tirant Lo Blanch.
- Hare, B. (2003). Sea asertivo: la habilidad directiva clave para comunicar eficazmente. Barcelona, España: Editorial Gestión, S.A.
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología* Vol. II: 51-63. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Lederach, J.P. (2009). El Pequeño Libro de Transformación de Conflictos. España: Good Books.
- Lederach, J. P. (1996) Mediación. Documento N° 8. Bilbao: Gernika Gogoratuz.

- Martínez, E. (2012). El tiempo- fuera como herramienta correctiva. Recuperado el 26 de marzo de 2018, de Perspectiva: http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_03/0006_para_el_aula_03.pdf
- Martínez Sánchez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de información. En: Tejedor, F. J. y García Valcárcel, A. (Eds.). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. (pp. 101-119). Madrid, España: Narcea.
- Munné, M. y Mac-Cragh, P. (2006): Los 10 principios de la cultura de mediación. Barcelona: Graó, pp. 84 y ss.
- Nelsen, J., Lott, L. y Glenn, S. (2008), *Disciplina positiva de la A a la Z: 1001 soluciones para los problemas cotidianos en la educación de los hijos*. Barcelona: Medicina.
- Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. León (comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.
- Puig Rovira, J. M. (1997). Conflictos escolares: Una oportunidad para dialogar. Cuadernos de pedagogía, abril, n. 257.
- Rodrigo, J (1999). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Riso, Walter. (2002). *Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo*. Bogotá: Norma.
- Redondo, J., Inglés, C., & García, J. (2014). Conducta prosocial y atribución académica en Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 30(2), 482-489. doi: 10.6018/analesps.30.2.148331.
- Restrepo, A. (1996). *Ética y Valores 1*. Medellín, Colombia: Edición Alas Libres.
- Remor, B. E. y Amorrós, G. M. (2013). *Empatía*. Bogotá, Colombia: Editor Delta Publicaciones.

- Riso, W. (1988). Entrenamiento Asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención. Medellín: Rayuela.
- Ruiz, M., Roperero, C., Amar, J. Y Amaris, M. (2003). Familia con violencia conyugal y su relación con la formación del autoconcepto. *Psicología desde el Caribe*, 11, 1-23. <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicología/article/view/1741>.
- Sarabia, B. (1992) "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes". En Coll, C.; Pozo, J.I.; Sadurní, M; Rostan, C y Serrat, E (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: UOC.
- Soler, F. Herrera, P., Buitrago, S., Barón, L. (2009). Programa de economía de fichas en el hogar. Recuperado el 25 de abril de 2019, de Universidad Santo Tomás: <http://www.redalyc.org/pdf/679/67916260012.pdf>.
- Sosa, M. A. (2011). Influencia de la asertividad en el estilo de comunicación de los miembros de parejas de entre uno y cinco años de convivencia en la ciudad de Rosario.
- Steele & Gorjón. (2012), *Métodos Alternativos de solución de conflictos*. México: Editorial Oxford.
- Valero, M. (2012). Modificar malas conductas. Recuperado el 18 de marzo de 2019, de Revista de Clases historia: www.clasesdehistoria.com/revista/2011/articulos/valero-tecnicas-estudio.html.
- Vásquez, M. (2010). Las técnicas de modificación conductuales permiten corregir muchos de los comportamientos inadecuados de los niños. Recuperado el 10 de febrero de 2019, de Universidad Nacional de Educación a Distancia España: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5385/repercusiones.pdf.
- Vinyamata, Eduard. (2014). *Conflictología: Curso de Resolución de Conflictos*. Barcelona: Ariel.

Viñas, C. J. (2009). Conflictos en los centros educativos. Barcelona, España: Graó.

Villalón, M., J. De Castro, B. Streeter (1998). El desarrollo de los valores de la verdad y el amor en el ámbito familiar. Boletín de Investigación Educativa. PUC de Chile, 13: 24-35.

INFLUENCIA DE LA EMPATÍA DEL DOCENTE EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Influence of teacher empathy in the construction of citizenship

Claudia Elisa Valero

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3841-1038>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia.

Angelica Cecilia Martínez Martínez

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7019-0343>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia.

7.1 Resumen

La labor del docente en el proceso de enseñanza requiere de una comunicación eficiente con sus estudiantes que les permita fortalecer los conocimientos durante el proceso formativo, razón por la cual, la empatía es clave para lograr un acercamiento emocional, estableciendo interacciones positivas en medio de un agradable ambiente de aprendizaje. En el presente texto se reflexiona a partir de un enfoque cualitativo y tomando como muestra de estudio algunos estudiantes de la Institución Educativa Jorge Isaacs del municipio de Cerrito, Valle del Cauca, Colombia. Se enfoca en la importancia de la empatía en el proceso de aprendizaje de las matemáticas,

Cita este capítulo

Valero, C. E. y Martínez Martínez, A. C. (2022). Influencia de la empatía del docente en la construcción de ciudadanía. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 179-198). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

considerando el alto grado de vulnerabilidad de los estudiantes, que evidencian situaciones como el consumo de sustancias psicoactivas, microtráfico y violencia intrafamiliar.

A partir de la aplicación de una encuesta de percepción tipo Likert, se logró identificar las emociones, actitudes y características que conforman el perfil de un profesor empático que se requiere para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los resultados reflejan que la participación de los estudiantes con el docente en medio de un clima de empatía y tolerancia, aunado al uso de estrategias dinámicas e innovadoras, potencia el aprendizaje de los estudiantes de manera asertiva.

Palabras clave: Empatía, estrategia didáctica, matemáticas.

7.2 Summary

The work of the teacher in the teaching process requires efficient communication with their students that allows them to strengthen knowledge during the training process, which is why empathy is key to achieving an emotional approach, establishing positive interactions in the middle of a nice learning environment. In this text, it is reflected from a qualitative approach and taking as a study sample some students of the Jorge Isaacs Educational Institution of the municipality of Cerrito, Valle del Cauca, Colombia, the importance of empathy in the learning process of the mathematics, considering the high degree of vulnerability of the students, who show situations such as the consumption of psychoactive substances, micro-traffic-king and domestic violence.

From the application of a Likert-type perception survey, it was possible to identify the emotions, attitudes and characteristics that make up the profile of an empathic teacher that is required to strengthen the teaching and learning processes. The results reflect that the participa-

tion of the students with the teacher in the midst of a climate of empathy and tolerance coupled with the use of dynamic and innovative strategies, enhances student learning in an assertive way.

Keywords: Empathy, didactic strategy, mathematics.

7.3 Introducción

Ser empático es fundamental; este valor ejerce poder sobre los alumnos, los motiva, estimula y es clave para su desarrollo académico. En el aula debe existir un ambiente asertivo y positivo, para que impartir y recepcionar el conocimiento de las matemáticas sea más agradable; este interés debe radicar en la empatía y el discurso que utilice para saber llegar a los estudiantes; así mismo, acaparar en ellos toda la atención, participación, exploración, respeto y comunicación.

Es por ello por lo que en este capítulo se evidencia, con un caso de estudio, cómo enseñar las matemáticas a través de la historia ha sido un reto para el maestro y busca romper los esquemas y paradigmas tradicionales, dinamizando los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin descartar algunos elementos que requieren de interiorizar conceptos o memorizarlos.

Una clase que congregue estos aspectos debe sentir e inspirar seguridad; cuando el maestro en su práctica dispone de estrategias en el conocimiento de manera más clara y fácil para el estudiante, ha utilizado un buen discurso de acuerdo con sus necesidades significativas; probablemente el aprendizaje de las matemáticas por parte de los estudiantes y por supuesto su actitud hacia el maestro encontrará afinidad a su desarrollo. Por su parte Corrales, Quijano y Góngora (2017) han identificado que en el nivel escolar de secundaria se requiere de apoyo para desarrollar el seguimiento de normas y las habilidades empáticas y de comunicación asertiva.

En este sentido, Rojas (2021) precisó que “[...] el maestro, como guía, es un hilo conductor en las clases, es el encargado de generar en los estudiantes diferentes sentimientos positivos, como superación, motivación, ilusión, o negativos, como frustración o apatía” (p.75). Debe fomentar, a través del ejemplo, la comprensión de los estados de ánimo de sus estudiantes, entender las necesidades, sentimientos y conflictos, colocándose en su lugar, para lograr direccionar asertivamente sus reacciones y cambios emocionales.

Crear un ambiente estimulante permite que el estudiante se abra a nuevos aprendizajes, Pérez y Filella (2019) plantean que aprender a motivarse, a afrontar la frustración, a controlar la ira y la conducta impulsiva, a desarrollar y difundir el sentido del humor, a generar y autogenerarse emociones positivas, a fomentar la empatía y a demorar la gratificación, constituye una breve lista de competencias emocionales cuyo dominio permite estar mejor preparados para la vida, pues, el entusiasmo de aprender en un clima escolar asertivo disminuye tensiones y permite la cimentación de relaciones armoniosas en el grupo.

Las matemáticas han generado temor en los estudiantes cuando de aprenderlas se trata, pues se considera que tienen un alto grado de dificultad. Esto se agudiza con el trasegar de los métodos de enseñanza que el maestro utiliza, en muchas ocasiones se emplea un modelo de enseñanza tradicional, dejando de lado el uso de estrategias didácticas que motiven el interés por el aprendizaje.

En concordancia, se observa en los estudiantes dentro de la praxis de las clases de matemáticas apatía por el aprendizaje, desmotivación e incluso problemas emocionales; precisamente Coca y Miranda (2019) establecen que las emociones son causadas por la interpretación que la persona realiza sobre las consecuencias que, para sus metas, normas y actitudes, representan los acontecimientos, la actuación de otras personas y su relación con las cosas respectivamente, razón por la cual, dentro de las clases de matemáticas no hay un aprendizaje asertivo.

7.4 Aproximación teórica

La enseñanza de las matemáticas a través de los paradigmas tradicionales ha generado en muchas ocasiones apatía, desmotivación hacia el aprendizaje del área e incluso temor frente al desarrollo de la misma. En el presente trabajo se pretende abordar la influencia que tiene la empatía que maneja el docente orientador del área de matemáticas en el proceso de aprendizaje.

La investigación realizada por Delgado, Espinoza y Fonseca (2017) confirma la importancia del componente afectivo en el aprendizaje exitoso de los estudiantes en el campo de las matemáticas. Los autores en mención respaldan el propósito del estudio centrado en el análisis de las experiencias vividas de los docentes, que se ve reflejado en cómo afecta a los estudiantes la enseñanza de la didáctica de las matemáticas.

Romero (2016), por su parte, analiza la influencia de la afectividad en el proceso de resolución de problemas matemáticos, el cual ha permitido detectar los altos índices de fracaso y apatía, en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. La motivación es uno de los componentes fundamentales donde se requiere: proyectar metas y realizar un seguimiento de los objetivos cumplidos, articular los conocimientos previos en la construcción del nuevo conocimiento así como identificar y orientar al estudiante en medio de su propio ambiente de aprendizaje hacia la resolución de problemas y utilizar metodologías activas en la transmisión del conocimiento, que puedan incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (aula adecuada, conectividad, recursos educativos digitales).

El docente es esencial para transformar los conocimientos en saberes, cumple un rol protagónico, pues transmite los contenidos, principios y valores. Es indispensable que ellos sean conscientes del manejo de las emociones, principalmente en su relación diaria con los

estudiantes, poniendo en práctica estrategias de automotivación, control de los estados de ánimo, mostrar empatía y capacidad de escucha y como lo dicen Fuster y Altamirano (2017) el docente debe manejar asertivamente los conflictos que se produzcan en el aula (p.261).

Hernández, López y Caro (2017) mencionan que es necesario ver más allá de los desempeños académicos de los estudiantes, los ambientes de aprendizaje deben conducir a una participación abierta del estudiante en el proceso formativo donde el temor por participar o aprender se disipe a partir del quehacer docente.

En ese sentido, el fomento de la empatía del docente no solo beneficia su proceso de enseñanza, sino también el clima escolar, según lo planteado por Rojas (2020) “[...] a partir de la innovación en las prácticas educativas y de acuerdo con las necesidades actuales, la escuela se convierte en el escenario ideal para lograr esa transformación en los educandos” (P. 34).

Es por ello por lo que la empatía suscita un sinnúmero de procesos que facilitan no solo la comunicación, sino la resolución de conflictos. Permiten, de esta forma, la expresividad del estudiante, donde se generen espacios de interacción entre pares orientados por su docente, donde participar no sea un problema, donde se fomente la creatividad y la lúdica, dinamizando las clases y se establezca un diálogo participativo con responsabilidad académica.

La actitud del docente es determinante cuando de aprendizaje se trata; este puede motivar o por el contrario frustrar la formación del estudiante, puede generar interés o desgano, pérdida o atracción por las matemáticas, el deseo de aprender más o simplemente cumplir con los desempeños básicos y aprobar el área. La actitud positiva o negativa del docente entonces, aunada a la comprensión o incomprensión de las emociones de sus estudiantes puede generar empatía o apatía por el aprendizaje.

El docente debe ser promotor de la empatía en el sector educativo, fomentando y propiciando los espacios para que los ambientes sean

dinámicos, participativos y coherentes con la intencionalidad del quehacer pedagógico. Un ambiente donde se comprendan e interioricen los diversos puntos de vista para orientar y guiar, donde el estudiante sea comprendido pero que a su vez le permita comprender, donde pueda opinar o participar sin ser juzgado o atacado.

El desempeño docente está sujeto y condicionado por factores internos y externos al este; criterios como el nivel de preparación académica, su remuneración, su formación, entre otros determinan su quehacer en el aula de clase. Para Díaz y Hernández (1999), los procedimientos que se gestan desde las estrategias de enseñanza delimitan el aprendizaje significativo en el estudiante, por lo que estas deben ser reflexivas y flexibles ajustándose como fuente de apoyo pedagógico.

La empatía se refiere a la capacidad que un individuo posee para comprender los sentimientos del otro; Fernández (2015) explica que la comprensión del otro genera un comportamiento para la toma de decisiones y la postura de la conducta frente a las acciones del otro. En el caso del docente, la empatía se refiere al interés que le generan sus estudiantes desde sus intereses particulares, así como las herramientas y recursos que motivan el aprendizaje de lo que al estudiante le gustaría y le sería útil aprender.

Bisquerra (2000) plantea, desde el campo educativo, que es un proceso continuo y permanente que se genera desde el hogar y se desarrolla en la escuela; las emociones potencializan y se integran el desarrollo cognitivo y con ello se estructura la formación integral.

La motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde Bello (1997) se concibe como la comprensión de las condiciones propias de la conducta, enfocada hacia una meta determinada. Santrock (2001) expone que la motivación hace parte del comportamiento, el actuar y el hacer de los individuos desde un perfil vigoroso que conduce a un propósito específico.

Lograr captar la atención de los estudiantes dentro de los procesos escolares debe ser la intencionalidad principal de los docentes en el aula de clase y una vez se centra esa atención, se desarrolla el deseo de aprender, según opinión de Roa (2007).

En cuanto al aprendizaje matemático, Planas (2017) se refiere a la inmersión de la concepción social en el proceso de aprendizaje desde el contexto, generando cambios en la normatividad de las aulas de clase, donde los estudiantes y docentes construyen las oportunidades, y las oportunidades de aprendizaje se transforman en aprendizaje y la producción como tal de la oportunidad del aprendizaje se refleja en el contexto social.

De igual forma se relaciona el contexto en el que el estudiante aprende, donde elementos del ámbito cultural, histórico, político y social influye en los procesos de aprendizaje de las matemáticas. Una matemática contextualizada permite una interacción asertiva entre los procesos cognitivos y su aplicabilidad en el contexto. Este tipo de proceso determina el acercamiento de la escuela a los intereses propios de la sociedad.

El aula de clase es un espacio que se proyecta hacia la sociedad a partir de las experiencias prácticas desde una perspectiva dialógica, aportando desde el conocimiento propio vislumbrado desde el aprendizaje intersubjetivo, tal como lo menciona Rogoff (1990). El aprendizaje de las matemáticas se convierte entonces, en un proceso interactivo que le abre las puertas a la participación de la comunidad, siendo empático con la cultura y situaciones contextualizadas mediante un espacio en el que el estudiante puede participar, explorar e intercambiar ideas construyendo los aprendizajes matemáticos.

7.5 Metodología

El método utilizado es deductivo desde el enfoque cuantitativo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) el método de-

ductivo permite extraer las conclusiones o premisas, asumiendo como verdaderas a partir de los resultados investigativos encontrados en la comprensión del fenómeno estudiado.

De esta manera, se analiza el caso particular de grado octavo, cuyos resultados son tomados para extraer conclusiones de carácter general a partir de las observaciones sistemáticas de la realidad que parte de fenómenos particulares para llegar a generalizar, a partir de la información obtenida en el proceso. De igual forma, se pretende abordar la influencia que tiene la empatía del docente del área de matemáticas en el proceso de aprendizaje.

En relación con la población objeto de estudio, se tomó como sujetos de investigación un grupo de 120 estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Jorge Isaacs de la ciudad de Cerrito, Valle del Cauca, Colombia. De este universo se seleccionó como muestra para ser intervenidos 57 estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años de edad.

La selección de la muestra en el proceso investigativo fue a partir de un muestreo probabilístico aleatorio simple, donde cada elemento de la población tiene la misma posibilidad de ser seleccionado dentro de una población global específica, en este caso los estudiantes de grado Octavo. De esta manera y teniendo en cuenta el enfoque de investigación se aplicó una encuesta, que pasó por un proceso de análisis y verificación indagando características, criterios y elementos que serán de gran ayuda al maestro empático.

Una vez diseñado y aplicado el instrumento, se procedió a examinar y tabular la información obtenida de los estudiantes, con el propósito de identificar elementos pertinentes que promuevan la habilidad empática en la enseñanza de las matemáticas.

Según al panorama anterior, puede decirse que gran parte de los estudiantes se encuentra en un estado de vulnerabilidad ante tres situacio-

nes relevantes, que son: la falta de acompañamiento continuo por parte de padres o madres cabezas de hogar, debido a sus actividades laborales, por las condiciones sociales de su entorno, esto es: consumo de sustancias psicoactivas, microtráfico, barreras invisibles y demás ligadas a estas problemáticas, y por violencia intrafamiliar. Ante esto se deduce que este contexto ejerce influencia directa sobre los estudiantes, desarrollando costumbres ligadas a su comunidad y, por ende, generan poco interés por el aprendizaje, lo cual es uno de los factores que afecta los desempeños, tal y como se evidencia en la problemática de este estudio.

Considerando el enfoque de la investigación se aplicó una encuesta tipo Likert, donde se caracterizaron cuatro criterios de percepción que tienen sobre el docente del área de matemáticas, identificando, seguridad, emociones, motivación y el rol del maestro durante las clases. Cada criterio tuvo una serie de componentes que el estudiante seleccionó de acuerdo con sus vivencias y experiencias, calificando de 1 a 5 puntos, valores que determinan la postura de los estudiantes frente a cada uno de ellos.

Una vez diseñado y aplicado el instrumento en el mes de mayo (2021), se procedió a analizar y tabular la información obtenida de los estudiantes, con el propósito de identificar elementos empáticos que se requieren en la enseñanza de las matemáticas.

Para la propuesta se plantean cuatro actividades en las que se buscó a través de la empatía generar aprendizajes significativos y a través de la lúdica mostrar que las matemáticas resultan divertidas cuando se aplican en la cotidianidad. Lo anterior fundamentado en la necesidad de que los procesos de enseñanza de las matemáticas motiven inicialmente el aprendizaje y la participación activa en las clases de matemáticas; además de la optimización de los recursos utilizados por el docente, permitiendo la interacción con el estudiante donde el docente oriente los procesos conectando las emociones en las clases de matemáticas hacia un aprendizaje más productivo.

Parte del análisis de la información recolectada va encaminada a encontrar la incidencia que tiene la empatía en la enseñanza de las matemáticas

como también detectar las oportunidades de satisfacción de los estudiantes hacia la clase de matemáticas y su impacto al interior de las aulas.

7.6 Resultados

A partir de los datos obtenidos a través de la encuesta tipo Likert se reflejan cuatro categorías emergentes relacionadas a continuación, sobre las cuales se enmarca el análisis de resultados.

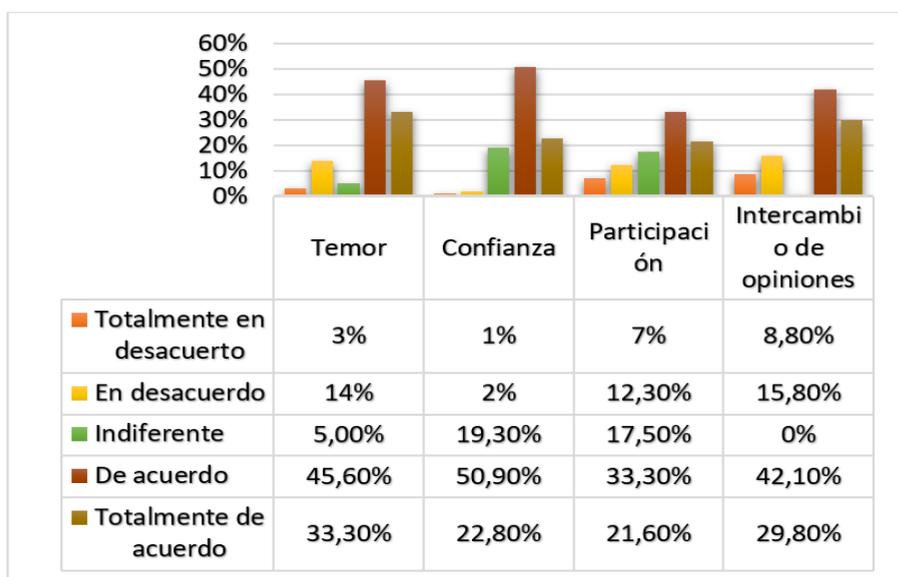
Categoría 1. Confianza del estudiante: la muestra sobre la que se aplicó la encuesta expresa el nivel de confianza y participación que se suscita en las clases de matemáticas.

Categoría 2. Emoción del estudiante: el proceso de aprendizaje en el estudiante está vinculado a múltiples factores, en el estudio se pretende identificar cuáles son las emociones que el estudiante posee frente al aprendizaje de las matemáticas

Categoría 3. Motivación del docente: la motivación que el docente ejerce sobre el proceso de enseñanza es importante en la medida en que éste centra la atención y el interés por aprender.

Categoría 4. Rol del docente: el papel del docente es fundamental para que el aprendizaje sea exitoso y se logre optimizar los resultados, razón por la cual conocer la percepción de los estudiantes frente a las estrategias, metodologías y didácticas que él emplea conlleva a la reflexión sobre el rol del docente en el aula de clase.

Ilustración 1. Categoría 1: Confianza del estudiante.



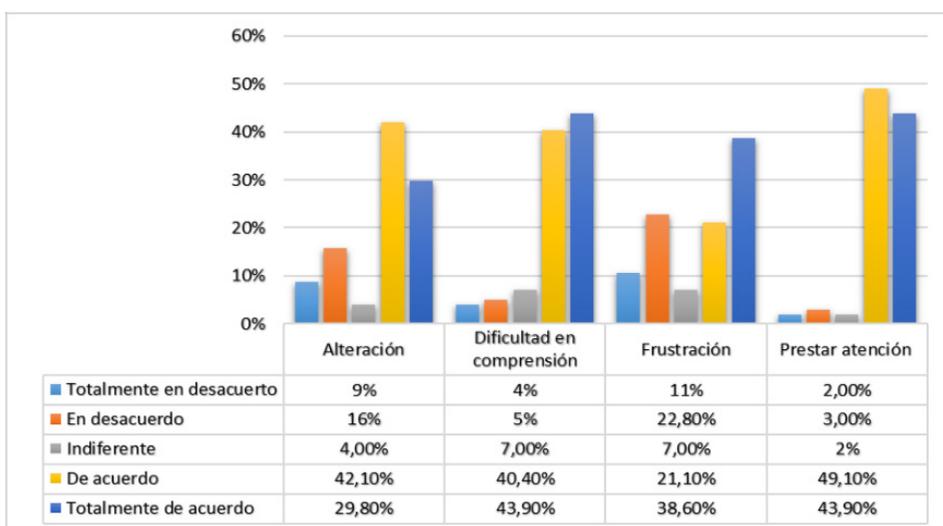
Fuente: Elaboración propia, 2021.

El nivel de percepción de confianza argumenta que el 43.85% de los estudiantes encuestados se siente seguro, cómodo y comprendido en el ambiente de clase de Matemáticas en cuanto a participación, actividades, dudas y opiniones; también encontramos que el 30.7% confirma que el trabajo abordado en la clase va orientado a satisfacer sus intereses en el área. Estos dos porcentajes anteriores sumados equivalen en un 74.55% del 100% encuestado; solo al 25.45% de los estudiantes le es indiferente o está en desacuerdo; podríamos decir hasta aquí que hay una probabilidad en que la desatención puede estar sucediendo por los fenómenos de carácter social percibidos como la falta de conectividad y equipos electrónicos, inasistencia a clase por la crisis actual presentada o anteriormente por la distancia de sus hogares al colegio y demás falencias de la cobertura educativa.

El nivel de confianza permite la participación abierta de los estudiantes en las clases de matemáticas, generando un ambiente en el que el

estudiante puede participar sin temor a equivocarse, porque siente empatía por sus compañeros que al igual que él, están aprendiendo. Así, el compañerismo en clase permite el espacio para la reflexión y el abordaje de temáticas que para muchos pueden resultar complejos y para otros no, pero a través de la aceptación de criterios se fortalecen las competencias. Puesto que de acuerdo con Hernández, López y Caro (2017), el comportamiento permite la conexión emocional del estudiante, en la medida en que se genera confianza. Como se observa en la figura anterior, los estudiantes consideran que dentro de las clases de matemáticas es necesario sentirse seguro para participar activamente del proceso formativo, si se permite la discusión en clase se fortalecen los aprendizajes.

Ilustración 2. Categoría 2: Emoción del estudiante.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

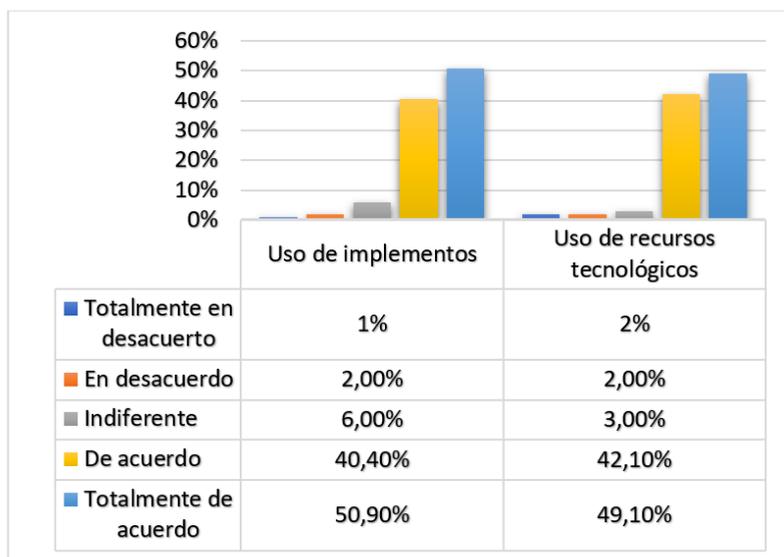
El nivel de percepción de emocionalidad reflejado en la encuesta se relaciona con los criterios de alteración (relacionado con perturbación normal de algo); la dificultad de comprensión (genera confusión y deficiencias en la codificación); la frustración (como parte de la imposi-

bilidad de satisfacer una necesidad, que puede desencadenar en tristeza o desilusión); y el prestar atención (relacionada con la capacidad de recordar, de enfocarse o ignorar una situación), donde el 42.5% de los estudiantes arroja una respuesta positiva a las estrategias utilizadas por el docente, apoyadas a confrontarlos con el tópico de los temas haciendo uso de recursos reciclables o elementos de su cotidiano. Así mismo, el 34.4% está totalmente de acuerdo apoyando la idea anterior. Por esto podría afirmarse que el 76.9% de los estudiantes manifiesta una respuesta efectiva emocional. Por consiguiente, el 23.1% correspondiente a los estudiantes que opinan indiferente y en desacuerdo lo estarían abordando desde la circunstancia de que no encuentran relación o influencia del área hacia sus emociones durante la clase.

El reconocimiento emocional en el proceso de aprendizaje es un elemento que no se puede dejar de lado, pues resulta trascendental caracterizar los tipos de estudiantes que el docente tiene en clase y con base en ello estructurar las estrategias para impartir el conocimiento, permitiendo potenciar las competencias aplicadas dentro del contexto y que logren desarrollar habilidades para la resolución de problemas dentro del propio contexto y en su entorno próximo (Mollá, 2020).

La generación de conductas congruentes en el aprendizaje de las matemáticas es el resultado del reconocimiento y la integración emocional. En el presente estudio se observa que la resolución de problemas que suele causar inquietud en los estudiantes es respaldada por el acompañamiento docente debido a que, cuando la mayoría acude éste le explica de forma efectiva. La frustración, por su parte, es un elemento que puede limitar el aprendizaje del estudiante en matemáticas; la no comprensión de los temas expuestos en clase causa un nivel de frustración en un alto porcentaje de los estudiantes objeto de estudio. Sin embargo, una de las mayores ventajas sobre la cual se puede fortalecer el anterior impacto negativo es que la gran mayoría de los estudiantes presta atención en clase.

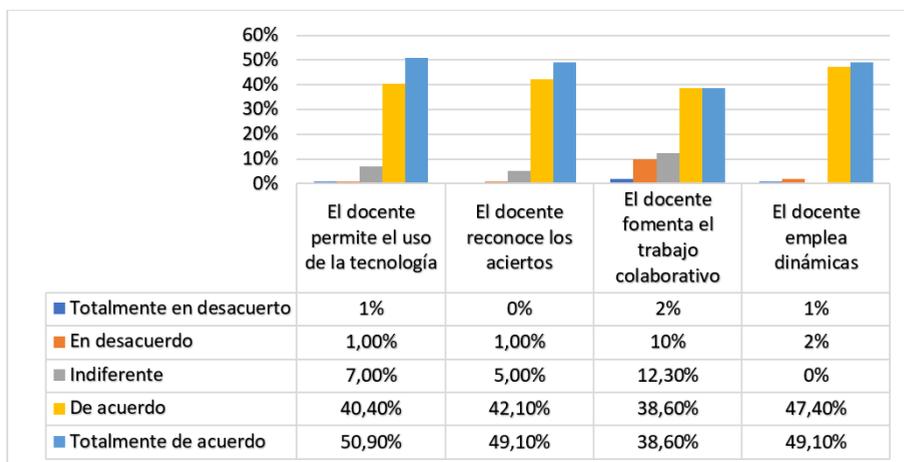
Ilustración 3. Categoría 3: Motivación del docente.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

El uso de los recursos en medio de las estrategias didácticas motiva el proceso de enseñanza y aprendizaje; cuando se utilizan herramientas lúdicas y dinámicas los estudiantes se motivan y centran su atención en el aprendizaje. Así, en cuanto al nivel de percepción en el rol del docente se evidencia que el 46.5% de los estudiantes está de acuerdo con el rol desempeñado por éste con relación a la didáctica utilizada, dinámica y actitud en el trabajo desarrollado durante la clase. Sumado a esto, el 42.5% está totalmente de acuerdo con la práctica aplicada por el docente en el aula; así pues, el 89% de los estudiantes encuestados manifiesta empatía hacia la clase contrario al 11% de los estudiantes que encontró indiferencia y desacuerdo en cuanto a la posición y trabajo desempeñado por el docente frente a la clase. Es decir, no lo perciben tal vez porque no articula que la relación del maestro con las actitudes, temas y aula pueden generar interés particular al área de matemáticas.

Ilustración 4. Categoría 4: Rol del docente.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Orientar los procesos formativos no es una tarea fácil, se requiere del empleo de herramientas y recursos que mantenga el interés de los estudiantes, que su usabilidad les permita ejercer acciones dentro de su propio medio, que el aprendizaje no se convierta en un castigo, que se puedan establecer consensos entre pares para lograr un trabajo colaborativo asertivo y un ambiente de aprendizaje agradable de sana convivencia, puesto que, como lo menciona Breda (2020), si se mejora la enseñanza, se mejora el aprendizaje.

7.7 Conclusiones

Para analizar la incidencia de la empatía en la enseñanza de las matemáticas se tuvieron en cuenta, a la luz del marco teórico, cuatro categorías: la confianza, las emociones de los estudiantes, la motivación y el rol del docente; esto con el fin de identificar las características que debe tener un maestro para propiciar un ambiente de confianza en el aula. Los hallazgos reflejaron que los ambientes de aprendizaje

que fomentan la confianza del estudiante permiten que se desarrolle el pensamiento reflexivo, aumentando su participación en clase sin temores y esto a su vez fomenta las relaciones asertivas.

La participación e interacción de los estudiantes con el docente y consigo mismos en medio de un clima de tolerancia y empatía contribuye al aprendizaje de forma significativa, donde los encuentros dialógicos son clave para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior fundamentado en que el docente estimula el potencial de los estudiantes, empleando estrategias y didácticas innovadoras y dinámicas, fomentando de manera asertiva el aprendizaje y la construcción de relaciones armoniosas.

A pesar de las dificultades del entorno, el docente trata de abordar en sus temáticas situaciones de su cotidianidad como herramientas de aprendizaje para el grupo. Asimismo, se considera que la actitud y disposición del docente genera conexión emocional al interior de las aulas, un docente feliz forma estudiantes felices y con las habilidades sociales suficientes para vivir en armonía con su entorno.

El papel del maestro está en el reconocimiento del desarrollo cognitivo y social de sus estudiantes, en brindar confianza, seguridad en sus métodos de enseñanza y conexión. Un docente sonriente puede crear alumnos sonrientes, si es motivador aumenta la probabilidad de un aula feliz; la prueba está en que el docente es un generador de dinámicas motivacionales en su discurso que conlleva a empatía con los estudiantes.

Una clase exitosa depende del docente cuando motiva y estimula aspectos como: retroalimentar, alcanzar metas y proponer desafíos que conlleven al fortalecimiento de las competencias matemáticas; esto a su vez genera un clima de bienestar que permite tejer relaciones asertivas entre los participantes.

El docente maneja dinámicas que ponen en contexto al estudiante, marca la diferencia con las herramientas metodológicas tales como llevarlo a la reflexión, articulación con las demás áreas y el entorno

cotidiano; la didáctica del docente es una herramienta fundamental de innovación que garantiza el proceso de enseñanza- aprendizaje.

7.8 Referencias Bibliográficas

- Bello, P. (1997) Motivación en tu vida. Venezuela: Editorial Panapo.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Brenda, A. (2020). Características del análisis didáctico realizado por profesores para justificar la mejora en la enseñanza de las matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(66), 69-88. Epub April 17, 2020. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n66a04>.
- Coca Santillana, A. y Miranda, I. (2019). Cambio de actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas: el caso de Frida. *Educación matemática*, 31(2), 241-270. Recuperado de: <https://doi.org/10.24844/em3102.10>.
- Corrales, A., Quijano, N. y Góngora, E. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 22 (1), 58-65. ISSN: 0185-1594. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=292/29251161005>.
- Delgado, I., Espinoza, J., & Fonseca, J. (2017). Ansiedad matemática en estudiantes universitarios de Costa Rica y su relación con el rendimiento académico y variables sociodemográficas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 275 – 324. Recuperado de: <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.148>.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

- Fuster, D., & Amtamirano, E. (2017). Competencia emocional como elemento fundamental del rendimiento académico de los estudiantes. *Psique Mag*, 6(1), 257-267. Recuperado de: <http://ojs.ucvlima.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/191>.
- Fernández, C., Baptista, P., & Hernández, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- Fernández, A. (2015). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Costa Rica: Editorial UCR.
- Mollá, J. (2019). Los 4 tipos de empatía y sus características. *Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiymente.com/social/tipos-de-empatia>.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://dx.doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>.
- Planas, N. (2017). Aprendizaje matemático multilingüe: qué se sabe y desde qué teorías. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/11198/1/Planas2012Aprendizaje.pdf>.
- Roa, P. (2007) Un estudio sobre las concepciones y prácticas de motivación utilizadas por maestros en un colegio oficial de Colombia.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rojas, R. (2020, diciembre). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*. Vol. 3 (Núm. 5) Recuperado de: <https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/94/40>.
- Rojas Monedero, R. (2021). *Expedición para la construcción de paz «Latinpaz»*. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Romero Rojas, A. (2016). La influencia de la afectividad en el aprendizaje de las matemáticas. *Kairós Gerencial*, 1(2), 4. Recuperado de: <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/kairos/article/view/791>.
- Santrock, J. (2001) *Psicología de la educación. Motivación y Aprendizaje*. México D. F., McGraw-Hill/interamericana.

LA PAZ EN LA DIVERSIDAD: PERCEPCIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EXPERIENCIA DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN DOCENTES CONSTRUCTORES DE PAZ

Peace in diversity: perceptions on inclusive education and experience of a pedagogical strategy in peace-building teachers

Jorge Eduardo Serna Jiménez

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3841-1038>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia.

Isabel Cristina Calero Clavijo

© Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3276-0904>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia.

8.1 Resumen

La percepción que manifiesta el docente hacia la educación inclusiva de un grupo diverso de estudiantes es fundamental en el proceso educativo, pues, el profesor se convierte en un agente promotor o por el contrario en un obstáculo. Esta situación se entiende como una forma de in-

Cita este capítulo

Serna Jiménez, J. E. y Calero Clavijo, I. C. (2022). La paz en la diversidad: percepciones sobre la educación inclusiva y experiencia de una estrategia pedagógica en docentes constructores de paz. En: Vera Carrera, J. M. (ed. científica). *Educación para la ciudadanía democrática y cultura de paz*. (pp. 199-236). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

interpretar y reaccionar ante un alumnado con características diferentes que centra su esfuerzo en lograr el aprendizaje de todos los estudiantes, aceptar la diversidad y estar preparados como docentes en este campo; esto no solo mejora el proceso de aprendizaje, sino que conlleva al desarrollo de una cultura de paz en las aulas universitarias.

El artículo reflexivo tiene como objetivo analizar la experiencia de la implementación de una estrategia pedagógica sobre la percepción hacia la educación inclusiva que tienen los profesores de un programa de Odontología en una institución universitaria de carácter privado en la ciudad de Cali – Colombia. El diseño metodológico empleado obedece al enfoque cuantitativo bajo el paradigma cuasi experimental empleando una encuesta con 29 ítems con opción de respuesta tipo Escala de Likert. Los participantes en este estudio fueron 27 profesores a quienes se les aplicó la encuesta antes y después de la implementación de una estrategia pedagógica acerca de educación inclusiva. Los resultados obtenidos reflejan un impacto positivo de la capacitación realizada sobre la percepción del grupo docente frente a la educación inclusiva a la cual apunta la educación en Colombia.

Palabras claves: Percepción; inclusión; diversidad y paz.

8.2 Summary.

The perception that the teacher manifests towards inclusive education of a diverse group of students is fundamental in the educational process, since the teacher becomes a promoter agent or, on the contrary, an obstacle. This situation is understood as a way of interpreting and reacting to a student body with different characteristics that focuses its effort on achieving the learning of all students, accepting diversity and being prepared as teachers in this field, it not only improves the learning process Rather, it leads to the development of a culture of peace in university classrooms.

The reflective article aims to analyze the experience of the implementation of a pedagogical strategy on the perception towards inclusive education that teachers of a dental program have in a private university institution in the city of Cali - Colombia. The methodological design used obeys the quantitative approach under the quasi-experimental paradigm, using a survey with 29 items with a Likert Scale type response option. The participants in this study were 27 teachers to whom the survey was applied before and after the implementation of a pedagogical strategy about inclusive education. The results obtained reflect a positive impact of the training carried out on the perception of the teaching group regarding the inclusive education to which education in Colombia points.

Keywords: Perception; inclusion; diversity and peace.

8.3 Introducción

Inicialmente, la noción de inclusión educativa estaba enfocada en la atención de los alumnos con necesidades especiales; sin embargo, este concepto ha evolucionado con el transcurrir del tiempo y desde los años ochenta ha estado en constante transformación como un movimiento que cuestiona y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (Sevilla, 2017). Por tal razón, se asume actualmente que la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de percepciones, actitudes y respuestas negativas por parte de los actores educativos, las cuales en la actualidad aún siguen presentes (Sevilla, 2017; Sevilla, 2018).

Diferentes estudios han abordado el tema de la educación inclusiva y la percepción hacia la misma dada su importancia sobre el proceso enseñanza aprendizaje. Fernández (2016) estudió las facilidades académicas e institucionales que brinda la universidad

colombiana a estudiantes con discapacidad. La investigación fue de carácter exploratorio y se siguió una metodología de tipo descriptivo no experimental; se utilizaron la entrevista y el cuestionario como herramientas para la recolección de la información; entrevistó cuatro estudiantes con discapacidad, 33 docentes y cuatro directivos para identificar políticas y planes educativos de inclusión. Los resultados evidenciaron el compromiso institucional pero la falta de capacitación de los docentes en el manejo de este tipo de estudiantes.

Es de resaltar que la mayoría de los docentes manifestaron tener buena disposición con los estudiantes con discapacidad, pero la mitad de ellos expresaron no haber participado en eventos de sensibilización hacia esta población estudiantil recomendando la necesidad de realizar más jornadas de capacitación docente en lo referente a este importante aspecto por parte de la institución educativa en la cual laboran. En consecuencia, se hace evidente la necesidad de implementar estrategias pedagógicas a los profesores encaminadas a sensibilizar y capacitar a los mismos para evitar las prácticas excluyentes en las instituciones educativas a pesar de la buena disposición de los docentes. Se hace necesario realizar estudios que evalúen el impacto de dichas estrategias que promuevan la inclusión.

La falta de disposición hacia los estudiantes y una percepción negativa se reportó en un estudio realizado por Sevilla (2017), en el cual se abordó la percepción de futuros docentes sobre la educación inclusiva desde el enfoque cuantitativo y un diseño metodológico por conglomerados con una muestra de 1150 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de reforzar en los profesores conceptos concernientes a la educación inclusiva y su importancia en el proceso enseñanza aprendizaje logrando de esta manera un impacto positivo en la percepción sobre inclusión.

Por otro lado, la necesidad de un proceso de sensibilización a los profesores, capacitación constante acerca del reconocimiento a la diversidad y temas inherentes a la inclusión, nuevamente se pone de manifiesto al investigar el fenómeno de exclusión educativa. Esta situación se identifica en el estudio realizado por Sevilla (2018), el cual investigó la actitud que tienen los docentes hacia una educación inclusiva con una muestra de 680 profesores de preescolar, secundaria y bachillerato de escuelas públicas en Yucatán México. A los participantes se les aplicó un cuestionario de tipo cerrado; el estudio se realizó bajo el paradigma cuantitativo y su alcance fue de tipo correlacional.

Tener una percepción positiva hacia la educación inclusiva por parte de los profesores no basta por sí sola para evitar la exclusión educativa en las instituciones. Es necesario, además, que las prácticas que se lleven a cabo en el aula sean incluyentes. Esta situación se evidencia en el estudio realizado por Bravo (2019), acerca de la percepción de los estudiantes universitarios frente a la inclusión educativa. En esta investigación de enfoque cuantitativo con 124 estudiantes, los resultados arrojaron que los estudiantes tienen una percepción positiva frente a la inclusión educativa, pero consideran que ésta por sí sola no garantiza el éxito educativo necesitando además la implementación de prácticas inclusivas.

Cornejo (2017) estudió la percepción de los agentes educativos acerca de la inclusión educativa en una universidad de Chile, tomando una muestra de 446 empleados de la educación conformada por docentes y directivos, donde encontró una percepción favorable frente a la inclusión hacia la diversidad, lo que favorece el trabajo interdisciplinario y las necesidades estudiantiles que lleven a mejores oportunidades de aprendizaje. Esta situación plantea nuevamente el impacto positivo que conlleva en el proceso de enseñanza aprendizaje el hecho de tener una percepción adecuada hacia la educación inclusiva por parte de los

profesores, reforzando la necesidad de implementar actividades de capacitación que eviten la exclusión en las instituciones educativas.

El trabajo cooperativo entre los estudiantes se ve afectado por las prácticas educativas excluyentes. Esta posición se observó en los resultados obtenidos por Mellardo (2017), quien estudió la percepción sobre las prácticas educativas inclusivas en un centro educativo de Chile en el cual participaron 36 personas, incluyendo 21 docentes de primaria y secundaria y 15 profesionales de diferentes disciplinas. Los resultados en este estudio cuantitativo reportaron actividades excluyentes, las cuales son generadoras de trabajo cooperativo deficiente dentro del aula, lo que denota una actitud desfavorable hacia la inclusión. Se evidencia, por lo tanto, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que impacten positivamente en los profesores para evitar de esta forma situaciones de exclusión en las prácticas académicas.

Sumado a lo anterior, diversos autores (Fernández, 2016; Herrera, 2016; Lleixá, 2018; Sevilla, 2018), destacan que los profesores, como entes educadores, cumplen un papel fundamental para que esta educación inclusiva sea posible, ya que la percepción que ellos expresen acerca de la educación inclusiva hacia los estudiantes es un factor determinante para que los profesores se conviertan en agentes facilitadores, o por el contrario, en obstáculos para lograr la integración educativa y el aprendizaje de los estudiantes. Resaltan, además, que diferentes aspectos más puntuales como la formación de los profesores, su grado de escolaridad, su especialidad, sus creencias religiosas, su edad y su género son factores que influyen en la percepción y actitud que estos tienen hacia la educación inclusiva con sus alumnos con respecto a su condición social, etnia, religión, género, dialecto, entre otros, afectando por ende el proceso de enseñanza - aprendizaje (Echeita, 2011).

Además, como señalan otros autores (Echeita, 2011; Moreno, 2018; Moriña, 2020), la figura del profesor es relevante para que se lleve a

cabo la inclusión educativa, debido a que su compromiso es decisivo al momento de cómo enfrentar situaciones de la diversidad del alumnado; él es quien marca el derrotero de cómo las diferencias en el aula serán vistas y aceptadas por el resto del grupo de estudiantes y los demás profesores. Por tal razón, es importante destacar que la capacitación y formación de los docentes, además de su percepción hacia la inclusión, son puntos de partida en este proceso de integración y educación inclusiva que impacta de forma directa el proceso académico (Angenscheidt, 2017; Beltrán, 2015; Bravo, 2019; Fernández, 2012; Genoveva, 2017).

Por consiguiente, actualmente el concepto de educación inclusiva hace énfasis en el reconocimiento de las diferencias que tienen todos los alumnos y que en cualquier momento pueden dificultar el aprendizaje en caso de que el profesor no identifique las situaciones adversas y diversas en el aula de clase. Además, se considera que a través de la educación inclusiva se puede promover valores importantes como el reconocimiento de los derechos, la valoración de cada estudiante en su individualidad y el respeto por las diferencias, que conlleven realmente a la formación de sociedades más solidarias y justas (Burbano, 2020; Fernández, 2016; Sevilla, 2017; Sevilla, 2018).

Por otro lado, el concepto de educación inclusiva tiene gran relevancia a nivel mundial. Este enfoque actual, que considera la educación inclusiva como el derecho de todas y todos a recibir una educación de calidad, viene direccionado a partir de propuestas de organismos supranacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), la Organización de Naciones Unidas y su filial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), los cuales conceptualizan la educación inclusiva como un proceso de respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos inmersos en el proceso de aprendizaje. Siguiendo esta tendencia mundial, en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008 y 2013), determinó los lineamientos de la política de educación superior inclusiva en Colombia, invitando a

promover en todas las instituciones educativas el derecho a la igualdad y a eliminar la discriminación; además, reitera la obligación que tiene el Estado de proporcionar educación de calidad a todas las personas, incluyendo las que tienen algún grado de limitación o vulnerabilidad. De esta forma y siguiendo los lineamientos mencionados, la institución donde se realiza la presente investigación elaboró en noviembre del 2020 la política institucional de educación inclusiva.

Ahora bien, el programa de Odontología de la universidad está integrado por un grupo de estudiantes cada vez más diverso en cuanto a grupos étnicos, estados socioeconómicos, creencias religiosas, nacionalidades, dialectos, discapacidades, vulnerabilidades, desplazados y demás situaciones propias de una sociedad; individuos que requieren ser acogidos por una educación inclusiva abierta a las diferencias. Por lo tanto, la situación planteada en este contexto universitario abre la necesidad de generar el presente análisis, cuyo propósito es llevar a los profesores hacia la reflexión acerca de sus propias nociones sobre conceptos como educación inclusiva y su percepción de la misma, eliminando así cualquier acto de exclusión que se pudiese presentar, más aún, en un programa académico del área de la salud donde se involucra la atención de pacientes con un alto componente subjetivo al momento de realizar el proceso evaluativo entre el profesor y el estudiante. En este sentido, el aceptar la diversidad fomenta la construcción de paz al interior de las universidades y demás instituciones educativas.

Por consiguiente, la pregunta de investigación que motiva la realización del presente análisis es ¿Cuál es el impacto de la implementación de una estrategia pedagógica acerca de la inclusión, sobre la percepción que tiene un grupo de profesores universitarios en un programa de Odontología hacia la educación inclusiva?

Este programa académico está conformado por un grupo cada vez más diverso y heterogéneo de estudiantes a quienes se les debe garantizar una educación inclusiva dentro de la institución. Por con-

siguiente, es necesario eliminar cualquier situación de discriminación racial, socioeconómica, de aprendizaje o discapacidad física que eventualmente se pudiese presentar y que promuevan la exclusión educativa en alumnos vulnerables (Collado, 2020; Fernández 2016; González, 2018; Velandia, 2018).

De tal forma, el objetivo general propuesto es medir el impacto que tiene una estrategia pedagógica para la formación en inclusión sobre la percepción de los docentes participantes en cuanto a educación inclusiva, en un programa de Odontología de una universidad privada, en el primer semestre del año 2021. Para el alcance de los logros se propuso identificar la percepción sobre educación inclusiva que tienen los docentes del programa de Odontología fuente del estudio, para más adelante implementar una estrategia pedagógica que fortalezca los conceptos de educación inclusiva; y, por último, contrastar los resultados de las percepciones iniciales con las posteriores a la implementación de la estrategia pedagógica.

Ahora bien, los resultados arrojados por este estudio son importantes para los docentes de este programa académico porque les permitirá evaluar su desempeño docente e implementar mejoras a futuro, en lo referente a la educación inclusiva (Valcazar, 2020). Igualmente, replicar esta visión actual de la educación a la comunidad académica, no solamente en lo concerniente a la educación, sino también en promover en los egresados una actitud de vida en la sociedad actual.

Con relación a los estudiantes, el resultado de este estudio les permite construir un mejor ambiente de inclusión, relaciones interpersonales positivas no solamente con sus compañeros sino también con docentes, directivos y empleados en general, superando así la posible exclusión en sus diferentes aspectos; además de fomentar la construcción de paz. Así, no solamente se mejorará la formación académica y disciplinar en una sociedad tan diversa.

Los resultados de estudio permiten fortalecer el reconocimiento de la diversidad sobre los diferentes procesos académicos del programa de Odontología y demás programas de la educación superior. Además, a futuro no solamente este programa se verá fortalecido, sino también la universidad en su totalidad al contar con docentes más comprometidos y capacitados en el momento que la estrategia pedagógica implementada se aplique a los profesores de toda la universidad. Lograr que docentes y estudiantes mantengan una actitud positiva en cuanto a la inclusión y diversidad en la universidad mejorará los niveles de convivencia dentro de la institución, logrando por consiguiente una mejor formación de los estudiantes, no solamente en el aspecto académico, sino también en la creación de valores.

A la luz de las motivaciones que impulsan la iniciativa investigativa, sus antecedentes y las metas a alcanzar, es importante mencionar las limitaciones a las cuales se enfrenta la recolección remota de los datos ocasionada por la situación actual de pandemia que vive Colombia a causa del coronavirus, lo cual plantea la posibilidad que algunos participantes no tengan la destreza suficiente en el manejo de medios electrónicos; las posibles dificultades que puedan tener los profesores que participan en el estudio para responder oportunamente las encuestas en el tiempo estipulado; y por último, la posible falta de interés de los docentes por participar en la capacitación acerca de inclusión propuesta en la investigación.

8.4 Marco Teórico

Se destacan dos teorías importantes en el presente estudio: el primero hace referencia a inclusión educativa, que como lo menciona Parra (2010), es donde la educación abre espacio a la igualdad de oportunidades eliminando todas las barreras físicas que limiten el aprendizaje y las oportunidades en cualquier contexto social. El segundo es el de la percepción hacia la inclusión educativa, el cual se refiere a la

manera como los profesores individualmente interpretan las sensaciones para formarse una impresión acerca de la inclusión educativa dentro de su entorno (P. 34).

Por otro lado, el derecho de todos los individuos a una educación de calidad ha sido una lucha constante de la humanidad. De esta manera, el enfoque conceptual respecto de la educación de las personas con algún grado de vulnerabilidad o diversidad con el paso del tiempo ha evolucionado constantemente y poco a poco se ha transformado (Parra, 2010; Zárate, 2017). Históricamente, la inclusión educativa comienza en Estados Unidos y Europa en la década de los 80 y estaba focalizada en los estudiantes con discapacidades. Sin embargo, hoy en día el concepto ha cambiado y se plantea más como una educación accesible a todos, para así responder a la diversidad de los sujetos en cuanto a la raza, etnia, lengua, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad de aprender. Este último planteamiento que refuerza la idea que la inclusión educativa se constituye en una forma de responder a los contextos educacionales (Infante, 2010).

Con respecto a la evolución del concepto de inclusión, inicialmente aparece un primer modelo de prescindencia que data desde el siglo VI a.C., el cual se caracterizaba por el temor o rechazo a las personas con discapacidad a quienes se les daba un carácter demoníaco. En este momento de la historia predominaba el rechazo y el abandono de estas personas, ya que se consideraban como un tipo de castigo para sus familiares y no debían recibir ningún tipo de educación. Más adelante se presenta un segundo modelo médico rehabilitador, el cual surge en la edad media e interpreta la discapacidad como una enfermedad y se impulsa la formación educativa, pero bajo un criterio médico. Nace entonces la educación especial, pero se da una atención con carácter de caridad en instituciones religiosas a las personas con alguna discapacidad (Sevilla, 2018).

En la segunda mitad del siglo XX aparece un tercer modelo social, en el cual se hace énfasis en una aceptación social y en un reconocimiento de la sociedad como causante de la discapacidad. Se empieza entonces a hablar de integración educativa (Zárate, 2017). Por último, a partir de la Declaración de Salamanca en 1994 se empieza a dar una mirada hacia la inclusión educativa. De esta forma, diversos autores como Booth y Ainscow (2000) y Arnaiz (2003), conceptualizan acerca de la educación inclusiva, surgiendo así un cuarto modelo denominado de la diversidad, el cual se centra en la igualdad de derechos y el trato de justicia bajo el precepto de los derechos humanos.

A partir de este momento el paradigma de educación inclusiva cobra un papel fundamental en la educación y permea no solamente a las personas discapacitadas, sino que hace mención a la diversidad de todas y todos los estudiantes que pudieran ser excluidos por razones diversas como su raza, género, creencia religiosa, nacionalidad, región, idioma y demás (Gutiérrez, 2014; Sevilla, 2018).

Booth y Ainscow (2015), se refieren a la educación inclusiva como un nuevo concepto de reconstrucción de las prácticas, las políticas y la cultura en el contexto escolar donde se preste la atención adecuada a la participación y a la diversidad de los alumnos. Arnaiz (2003) interpreta la diversidad como un fenómeno que se presenta en el aula de clase de diferentes formas como las actitudes, formas de pensar y aprender, intenciones y voluntades, las cuales deben ser abordadas bajo la óptica de la inclusión. Es necesario crear instituciones que protejan y valoren a todos los estudiantes brindando una educación de calidad.

Paralelo a esta evolución conceptual acerca de la inclusión y la educación, entidades multilaterales han ido abriendo el camino para que toda esta transformación sea posible a nivel mundial. Así, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) define la discapacidad como un término general el cual incluye las deficiencias, las limitaciones y las restricciones para participar en los diferentes contextos de los

cuales hacen parte los individuos. Sumado a lo anterior, la Organización de Naciones Unidas y su filial para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) conceptualizan que la educación inclusiva es un proceso de respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos inmersos en el proceso de aprendizaje, dando así un gran impulso a la visión contemporánea acerca de la educación inclusiva y su resignificación (Arizabaleta, 2016).

Actualmente, se considera que los centros educativos deben satisfacer las necesidades de todos sus alumnos sean cuales sean sus características personales, psicológicas y sociales. Esta tendencia obedece a lineamientos de entidades multilaterales como se mencionó y fue ratificada en el continente americano por la Organización de Estados Americanos, (OEA, 2016), que propende por la inclusión académica a nivel regional en todos los niveles de la educación (Arizabaleta, 2016). Por lo tanto, es importante para el correcto desarrollo académico dentro de las instituciones educativas que sus profesores implementen el concepto actual de una educación incluyente con atención a la diversidad, y dimensionen su alcance dentro de sus prácticas formativas con los estudiantes (Olmos, 2016; Zárata, 2017).

Este cambio en el concepto de inclusión, refiriéndose inicialmente a estudiantes especiales y ahora empleado en la educación regular, ha producido un avance en la comprensión del fenómeno educativo convirtiéndose en un desafío para la pedagogía actual, y ha reconceptualizado el término educación inclusiva. Por lo tanto, es necesario estar a la vanguardia y modificar los planes curriculares, metodología y prácticas formativas para regular ideas de inclusión y diversidad sobre la construcción de identidades (Sevilla, 2018).

Se debe comprender con mayor profundidad el alcance del concepto educación inclusiva. Booth y Ainscow (2000) puntualizan que la inclusión en la educación va más allá de la educación especial y la integración educativa, y propone que la educación inclusiva hace

referencia a todas y todos los estudiantes que asisten a una institución educativa y no solamente a los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial. Se abre entonces un proceso educativo donde se busca dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado con el objetivo de lograr una educación con calidad para todos.

Respecto de los conceptos de integración e inclusión, Booth y Ainscow (2015) y Fernández (2016) manifestaron que mientras la integración trata que el alumno se adapte a las instituciones, la educación inclusiva apunta a que sea la institución educativa la que se adapte al estudiante para atender a la gran diversidad de los alumnos, algo que compromete más a los entes educativos y a quienes los dirigen. De esta manera, la inclusión se ocupa de todos y cada uno, por tanto, las personas con discapacidad no tienen que adaptarse a la normalidad pues no son anormales, sino que el entorno y el medio les obstaculizan su vivir (Booth, 2015).

En consecuencia, la normalidad y anormalidad hacen parte de la diversidad y se abre la puerta para entender la inclusión en su totalidad y no una zona segregada (Infante 2010; Echeita, 2011). Así entonces, la inclusión implica transformar la cultura, la organización y la práctica de los centros para atender a las necesidades de la diversidad educativa y los alumnos. Esto requiere de políticas institucionales para responder a esta necesidad de las personas con alguna discapacidad, no solamente pensando en los estudiantes, sino también pudiendo ser los docentes, directivos o empleados los beneficiados con estas políticas (Beltrán, 2014; Velandia, 2018). Además, la educación inclusiva se debe abordar no solamente en la metodología de enseñanza a los estudiantes sino también en la metodología de la evaluación, ya que la medición de los logros debe ser flexible de acuerdo con la variabilidad de los estudiantes que asisten a las aulas de clase contemporáneas (Arnaiz, 2003; Booth, 2015; De La Oliva, 2007; Echeinta, 2011).

La concepción contemporánea de la educación inclusiva hacia la diversidad es la manera correcta de planificar y desarrollar la educación, de enseñar y aprender de otra manera, de cambiar la mentalidad del estudiante, profesor y comunidad; de cambiar la actitud de los gobiernos ante las exigencias de la actual sociedad, acabando con la marginalidad y barreras como las físicas, las de género, de orientación sexual o las religiosas para garantizar a todos el acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos (Infante, 2010; Sevilla, 2018).

De otro lado, la inclusión es la percepción que tengan los docentes hacia la educación inclusiva, la cual influye de manera directa sobre la actitud que los mismos manifiestan hacia sus estudiantes (Cavagnero, 2019). Los estudiantes muestran agrado o desagrado hacia alguna asignatura influenciados muchas veces por las actitudes que el profesor manifiesta en el aula de clase. La personalidad del docente, sus acciones y formas de comunicarse en clase dentro del proceso de enseñar son claves, y más cuando se trata de enseñar a alumnos vulnerables por su condición cognitiva, física, étnica o cultural, entre otras (Díaz, 2010; Herrera, 2016; Vega, 2013). De ahí, la importancia de contar con un grupo de docentes capacitados y formados por las instituciones donde más bien se estimula el aprender de los estudiantes brindando un trato incluyente (Booth, 2015).

Investigadores como Fernández (2016) y Sevilla (2018) manifiestan la importancia que tiene sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje el mantener, por parte de los profesores, una actitud positiva y proactiva hacia la inclusión; además, de sensibilizar a todos los profesores que carecieran de la misma para poder brindar una educación que lleve a mejores resultados. Así, una cultura basada en la solidaridad, la justicia y el respeto permite que se pueda lograr instituciones educativas incluyentes que brinden educación de calidad para todos (Burbano, 2020).

En lo concerniente a Colombia, en la Constitución Política Colombiana de 1991 y en la Ley General de la Educación –115 de 1994– se promulgaron las normas generales que regulan la educación como un servicio público cumpliendo así una labor social (Parra, 2010). Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008 y 2013) determinó los lineamientos de la política de educación superior inclusiva en Colombia invitando a la generación de transformaciones curriculares en los programas establecidos con la posibilidad de ofrecer unos nuevos, tanto a la luz de la formación del maestro inclusivo como de la diversidad. Estas normas promueven el derecho a la igualdad, a eliminar la discriminación y a la obligación que tiene el Estado de proporcionar educación de calidad a todas las personas, incluyendo las que tienen algún grado de limitación (González, 2018). Por lo tanto, es responsabilidad de las instituciones de educación superior generar procesos académicos inclusivos y promover espacios investigativos, con una visión cultural y artística inclusiva además de crear una estructura financiera que así lo sustente (Arizabaleta, 2016). De lo anterior, se puede colegir entonces que la responsabilidad de los procesos educativos es compartida tanto por los profesores como por las instituciones educativas y sus directivas, y se deben crear políticas para tal fin si se pretende una formación inclusiva y abierta a la diversidad.

En este sentido, el desconocimiento total o parcial de algunos docentes universitarios acerca del concepto actual de inclusión educativa y sus dimensiones cobra gran interés debido al enfoque promulgado por el MEN, donde se emanan políticas y estrategias educativas inclusivas y atención a la diversidad, busca eliminar las barreras para alcanzar una educación de calidad para todos (MEN, 2013).

Por lo anterior, en los conceptos mencionados se evidencia que hoy en día se invita a las instituciones educativas en todos sus niveles, tanto en el ámbito mundial como en Colombia, a implementar el paradigma de educación inclusiva con atención al grupo diverso de todas y todos los

estudiantes, quienes deben tener la misma posibilidad de estudiar sin importar sus diferencias de cualquier tipo y se resalta la significancia que tienen en este proceso el mantener una actitud y percepción adecuada de los docentes, las instituciones y en general de todos los entes que hacen parte de la comunidad educativa hacia la inclusión de la diversidad. Por tal razón, se genera esta investigación en el contexto de educación superior donde se explora el fenómeno de la exclusión educativa.

8.5 Materiales y métodos

Para realizar esta investigación, se tuvo en cuenta el enfoque cuantitativo bajo el paradigma cuasiexperimental buscando comprender la realidad del problema planteado sobre educación inclusiva, empleando una encuesta con preguntas cerradas a los docentes participantes antes y después de la implementación de la estrategia pedagógica sobre inclusión en el ámbito educativo.

La investigación cuantitativa permite recoger y analizar datos numéricos pudiéndose someter a operaciones algebraicas. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el enfoque cuantitativo tiene como características el utilizar la recolección de datos para probar la hipótesis con base a la medición numérica y a los análisis estadísticos, medir las variables en un determinado contexto y, por último, se vale del razonamiento deductivo. Por consiguiente, este enfoque permite medir y contrastar los resultados obtenidos al aplicar el instrumento de recolección de datos (De La Herrán, 2016).

El diseño metodológico en esta investigación se enmarca en investigación-acción, la cual busca comprender y solucionar problemas específicos de un grupo, generando cambio y transformación de la realidad educativa. Además, permite que sus participantes generen un cambio y creen conciencia con base a los resultados obtenidos en el proceso investigativo (Hernández, 2014).

Con el propósito de recolectar los datos se implementó una encuesta cerrada tipo Likert con 29 ítems que recogen las siguientes dimensiones: política inclusiva institucional, planeación de la clase, desarrollo de la clase y cultura inclusiva. La encuesta se envió al correo electrónico institucional de cada participante antes y después de implementar la capacitación acerca de educación inclusiva, la cual se realizó en una secuencia de tres talleres con una duración de dos horas cada uno, distribuidos de forma semanal a través de la plataforma Zoom. Los datos recolectados son válidos debido a que los participantes no fueron presionados para su participación, no se les ofreció ningún incentivo y las respuestas no fueron forzadas. Además, se hizo entrega del consentimiento para la participación en la investigación donde se garantiza la confidencialidad en el manejo de los datos y el anonimato de los participantes.

Se realizó una revisión de las preguntas aplicadas en la encuesta por parte de un asesor experto en el tema de educación inclusiva y se aplicó previamente la encuesta a un grupo reducido de profesores. Se analizó el contenido y pertinencia de las preguntas y, además, se hicieron pequeños ajustes en la redacción y comprensión de las preguntas. Las preguntas son de elaboración propia con base en el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES) realizado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013), el cual, a su vez, está basado en el trabajo, realizado por Tony Booth y Mel Ainscow publicado en el año 2000. Con relación a la confiabilidad, esta se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.8522.

Se escogió una muestra probabilística estratificada en la cual se seleccionaron los 27 docentes que pertenecen al Programa de Odontología. Este pertenece a la Facultad de Salud que ofrece 11 programas académicos y cuenta con 380 docentes aproximadamente. La institución universitaria cuenta con un total de siete facultades que

alberga aproximadamente 1100 docentes. Los 27 participantes del estudio presentan formación a nivel de postgrado en diferentes áreas, quienes, además, tienen experiencia docente que varía entre uno y 30 años en el campo odontológico y sus edades oscilan entre 28 y 65 años. La distribución por sexo está conformada por 13 hombres y 14 mujeres. El estrato socioeconómico de los participantes incluye los estratos cuatro, cinco y seis.

8.6 Resultados

El proceso de caracterización de la muestra se elaboró de acuerdo con los datos recolectados con una encuesta de forma virtual en la que se recogió la información de los participantes del estudio. Para determinar la percepción de los docentes hacia la educación inclusiva se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes para cada una de las dimensiones consideradas en el instrumento.

Sobre el grado de escolaridad de los 27 docentes participantes se encontró que el 55,6% es especialista, el 37 % tiene grado de maestría, el 3,7 % tiene nivel de doctorado y por último el 3,7 % tiene grado de odontólogo general (tabla 1).

Respecto del género de los participantes, el 44.4% está constituido por mujeres y el 55,6 % por hombres. En cuanto al tiempo en el campo de la docencia se encontró que el 18,5% de los participantes tiene menos de 10 años de experiencia docente y el 81,5 % tiene experiencia docente mayor a 10 años. El 40.7 % de los participantes tiene más de 20 años de experiencia docente. Con respecto a la edad de los participantes, el 7.4% es menor de 30 años de edad, y el 51,1 % es mayor de 50 años de edad y el 7.4 % es mayor de 60 años.

Tabla 5. Caracterización de la muestra.

Participantes	Variables	Porcentaje
Género.	Femenino	44.4 %
	Masculino	55.6 %
	Otros	0 %
Edad.	Menor a 30 años	7.4 %
	Entre 30 y 50 años	34.1 %
	Mayor a 51 años	58.5 %
Experiencia docente.	Menos de 10 años	18.5 %
	Entre 11 a 20 años	40.8%
	Mayor a 21 años	40.7 %
Grado de escolaridad de los participantes.	Odontólogo general	3.7 %
	Especialista	55.6 %
	Maestría	37 %
	Doctorado	3.7 %

Fuente: Elaboración propia.

El proceso de recolección de la información se realizó empleando de forma virtual una encuesta de 29 ítems con opciones de respuesta tipo escala de Likert alrededor de cuatro dimensiones como son: política inclusiva institucional, planeación de la clase, desarrollo de la clase y cultura inclusiva del profesor. Las opciones de las respuestas van en una escala de 1 a 5 en el que 1 equivale a totalmente en desacuerdo; 2: desacuerdo; 3: indiferente; 4: de acuerdo y 5: totalmente de acuerdo.

La primera dimensión abordada en la encuesta es la política inclusiva institucional, la cual está conformada por nueve subcategorías.

Tabla 6. Estructura de la dimensión política inclusiva institucional.

Codificación	Subcategoría: política inclusiva institucional.
A.1	Conoce las políticas de educación inclusiva de la USC
A.2	Las instituciones de educación superior deben atender a todos los estudiantes.
A.3	Como docente, ha recibido formación acerca de educación inclusiva y su implementación
A.4	Como docente, ha recibido formación sobre la flexibilización del plan de curso de acuerdo a la diversidad e individualización de los estudiantes.
A.5	La institución educativa donde trabaja como docente no recibe estudiantes con discapacidad
A.6	Ha recibido capacitación para atender estudiantes con alguna discapacidad en su salón de clase.
A.7	Es irrelevante que las instalaciones de la Universidad (bloques, aulas, biblioteca, auditorios) sean accesibles para toda (discapacidad física, visual, auditiva) la comunidad académica.
A.8	La señalización de la Universidad no siempre debe considerar la diversidad e inclusión de toda la comunidad académica (edificios, baños, aulas, bibliotecas).
A.9	Las actividades de capacitación para el profesorado incluyen recursos, talleres y otros para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la dimensión política inclusiva institucional, en el ítem A.1 el 43.1% de los participantes respondió no conocer las políticas de educación inclusiva de la USC, frente a un 56.9 % que manifiesta si conocerla, denotando una percepción negativa hacia la inclusión institucional. Los ítems A.3, A.4, A.6 y A.9 que se refieren a la capacitación que han recibido acerca de educación inclusiva, el 53.7%

manifiesta no haber recibido capacitación sobre educación inclusiva, reflejando una percepción negativa hacia la inclusión.

En los ítems A.7 y A.8 que hacen referencia a las instalaciones físicas y a la señalización de la universidad, el 81.4% manifiesta que es importante que estas jueguen un papel importante en la inclusión de las personas diversas o con algún grado de discapacidad física, señalando una percepción positiva en este aspecto. Por último, el ítem A.2 que se refiere a aceptación de las universidades a recibir estudiantes diversos o con algún grado de discapacidad física, el 88.8% de los participantes respondieron estar de acuerdo que las universidades deben abrir sus puertas a la diversidad de los estudiantes.

La segunda dimensión abordada en la encuesta realizada es planeación de la clase.

Tabla 7. Estructura de la dimensión planeación de la clase.

Codificación	Subcategoría: Planeación en clase.
B.1	Diseña el plan de curso de su clase teniendo en cuenta la diversidad de sus estudiantes.
B.2	En su clase, las estrategias de evaluación son diferentes en la medida de lo posible.
B.3	Dentro de su clase, los objetivos a alcanzar deben ser los mismos para todo el grupo de estudiantes.
B.4	Dentro de su clase, las actividades que programa responden a la diversidad de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la dimensión planeación en clase, los ítems B.1, B.2, B.3 y B.4 se refieren básicamente a la programación que hace el docente para desarrollar en el aula. Al analizar las respuestas se encontró que el 69.4 % mostró una percepción positiva hacia la inclusión educativa al manifestar que tiene en cuenta la diversidad de sus estudiantes al momento de planificar y desarrollar las actividades en clase.

La tercera dimensión abordada en la encuesta es el desarrollo de la clase. Está conformada por cinco ítems como se describe en la siguiente tabla:

Tabla 8. Estructura de la dimensión desarrollo de la clase.

Codificación	Subcategoría: Desarrollo de la clase.
C.1	Utiliza diferentes tics para apoyar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad dentro de su salón de clase.
C.2	Siente miedo de tener estudiantes con discapacidad dentro de su salón de clase.
C.3	Soluciona eficazmente los conflictos dentro de su salón de clase.
C.4	La participación de todos los estudiantes en su clase, no es algo que le preocupe.
C.5	La atención extra que requieren los estudiantes diversos lo desespera, ya que va en detrimento del resto de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Los ítems C1 al C5 hacen referencia al desarrollo de la clase dentro del salón de clase, y al analizar los resultados obtenidos en la encuesta se encontró que el 70.3 % de los participantes no siente miedo al tener estudiantes diversos en el aula de clase; el 59.2% utiliza diferentes tics como apoyo en las clases; y el 81.4% resalta la importancia de la participación en clase y es consciente de la necesidad de dedicar más atención a los estudiantes con algún grado de vulnerabilidad. Los resultados obtenidos en esta subcategoría muestran una percepción positiva de los profesores hacia la inclusión de los estudiantes. La cuarta dimensión de la encuesta es la cultura inclusiva del profesor.

Tabla 9. Dimensión cultura inclusiva del profesor.

Codificación	Subcategoría: cultura inclusiva del profesor.
D.1	Las actividades dentro del aula que promueven la comprensión de la diversidad grupal son cosa del pasado.
D.2	Considera que la diversidad es un recurso valioso para enriquecer el proceso de enseñanza - aprendizaje.
D.3	En la comunidad universitaria es necesario que los profesores y los estudiantes se reconozcan como personas.
D.4	La educación inclusiva reconoce a la persona como sujeto y actor central indistintamente de su condición social, política, religiosa, condición sexual, capacidades, estilos de aprendizaje etc...
D.5	Sentirse acogido por la Universidad no influye en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.
D.6	La inclusión de estudiantes diversos y vulnerables (género, grupo étnico, aspecto físico, discapacidad, origen, dialecto, nacionalidad y otros) es beneficioso para el resto de la clase.
D.7	Es difícil mantener el orden en una clase a la que asisten estudiantes diversos (género, grupo étnico, aspecto físico, discapacidad, origen, dialecto, nacionalidad y otros).
D.8	En ocasiones, se deben flexibilizar las actividades de los grupos en función de la actividad.
D.9	Los estudiantes diversos y pertenecientes a grupos vulnerables deben asistir a una universidad especial para ellos.
D.10	La inclusión supone una interacción en grupo que mejora el entendimiento y la aceptación de las diferencias dentro del aula de clase.
D.11	La diversidad e inclusión educativa de docentes y estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios (etnia, género, migración, discapacidad, creencia religiosa, entre otros) poco enriquecen la comunidad universitaria.

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los resultados de la dimensión cultura inclusiva del profesor, se encontró que respecto a los ítems D.2, D.3, D.6, D.9, D.10 y D.11 la percepción frente a la inclusión de los estudiantes es positiva, al expresar en las respuestas la importancia de contar con un grupo diverso de estudiantes y la relevancia que los profesores y estudiantes se reconozcan como personas en el contexto universitario. Además, respecto a la pregunta D.5, el 66.6% de los participantes reconoce que el proceso enseñanza - aprendizaje mejora en la medida que los estudiantes se sientan acogidos por la institución universitaria. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados obtenidos, se encontró una percepción positiva en lo referente a la cultura inclusiva del profesor.

Al recolectar y analizar los resultados de la segunda encuesta realizada después de haber desarrollado con los participantes de este estudio una secuencia de tres talleres con temas inherentes a la educación inclusiva, se contrastaron con los resultados obtenidos en la primera encuesta. Las respuestas seleccionadas por los participantes que reflejaron una percepción positiva y favorable hacia la educación inclusiva se tomaron en este estudio como indicadores de positividad. En la tabla 6, se registran los porcentajes de positividad de la dimensión política inclusiva institucional obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 31.4% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto positivo de la estrategia pedagógica implementada.

Tabla 10. Positividad en la percepción. Dimensión política inclusiva institucional.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
A.1	62.9 %	89.2%
A.2	88.9%	96.4%
A.3	55.5%	92.8%
A.4	62.9%	85.7%

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
A.5	70.3%	71.4%
A.6	22.2%	71.4%
A.7	81.4%	85.7%
A.8	77.7%	89.2%
A.9	44.4%	89.2%
Porcentaje promedio	54.2%	85.6%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se registran los porcentajes de positividad de la dimensión planeación de clase obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 15.9% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto favorable de los talleres implementados.

Tabla II. Positividad en la percepción. Dimensión planeación de la clase.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
B.1	59.2 %	82.1%
B.2	74.2%	85.7%
B.3	18.5%	32.1%
B.4	66.6%	82.1%
Porcentaje promedio	54.6%	70.5%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se registran los porcentajes de positividad de la dimensión desarrollo de la clase obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 8.7% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto favorable de la capacitación implementada.

Tabla 12. Positividad en la percepción. Dimensión desarrollo de la clase.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
C.1	59.2 %	85.7%
C.2	70.3%	71.4%
C.3	85.1%	96.4%
C.4	74.0%	82.1%
C.5	88.8%	85.7%
Porcentaje promedio	75.5%	84.2%

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se registran los porcentajes de positividad de la dimensión cultura inclusiva del profesor obtenidos en la primera y segunda encuesta. Se identifica una mejoría total promedio del 8.7% en esta dimensión en la segunda encuesta, lo cual indica un impacto favorable de la capacitación a los participantes.

Tabla 13. Positividad en la percepción. Dimensión cultura inclusiva del profesor.

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
D.1	74.0 %	82.1%
D.2	88.8%	92.8%
D.3	88.8%	100%
D.4	88.8%	92.8%
D.5	66.6%	89.2%
D.6	85.1%	89.2%
D.7	88.8%	85.7%
D.8	74.0%	85.7%
D.9	88.8%	89.2%
D.10	85.1%	89.2%

Codificación	Encuesta 1	Encuesta 2
D.11	66.6%	89.2%
Porcentaje promedio	81.4%	89.5%

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los datos obtenidos en las cuatro dimensiones evaluadas, se encontró una mejoría en la percepción hacia la educación inclusiva de los participantes, lo cual indica que la estrategia pedagógica implementada impactó favorablemente en los participantes de esta investigación. Los resultados indican que pese a la percepción positiva que mostraron los profesores en la encuesta inicial, sus conocimientos acerca de inclusión en el contexto académico se vieron aumentados, lo cual se vio reflejado en la segunda encuesta.

8.7 Discusión y conclusiones

El propósito del estudio fue medir el impacto de una estrategia pedagógica para la formación en inclusión sobre la percepción de los docentes participantes en cuanto a educación inclusiva, en un programa de odontología de una universidad privada, en el primer semestre del 2021. Los resultados obtenidos en la encuesta inicial evidenciaron una respuesta positiva de los participantes del estudio sobre la percepción en las dimensiones desarrollo de la clase y cultura inclusiva del 75.5% y 81.4% respectivamente. Sin embargo, en las dimensiones política inclusiva institucional y planeación de la clase se encontró una respuesta menos favorable del 54.2% y 54.6% respectivamente. Los ítems de la dimensión política hacen referencia básicamente al conocimiento de los participantes de la política de educación inclusiva propia de la institución y a las capacitaciones recibidas por la misma acerca de inclusión en el ámbito académico. La dimensión planeación de la clase se refiere primordialmente al diseño del plan de curso que realiza el profe-

sor con una mirada hacia la inclusión, el cual está posiblemente influenciado por la escasa capacitación que haya recibido acerca del tema.

Estos resultados están de acuerdo con los reportados en diversos estudios de percepción sobre inclusión (Fernández, 2016; Sevilla, 2017; Sevilla, 2018), en los que sus participantes resaltaron el compromiso institucional y de los profesores para brindar a sus estudiantes una educación más inclusiva que esté al alcance de todos, pero hace falta implementar más procesos de capacitación a los docentes que los sensibilice y les de herramientas para enfrentar la diversidad de los alumnos. Lo anterior apoya lo mencionado por Booth (2000), quien propone la educación inclusiva como todo un esquema de reestructuración de las políticas, las prácticas y la cultura en el contexto académico y la formación de maestros inclusivos para poder garantizar la participación de todos los estudiantes atendiendo a diversidad de los mismos. De igual forma, Arnaiz (2003) resalta la importancia de la formación de los maestros que estén en capacidad de responder a la diversidad de los alumnos, la cual se manifiesta de forma variada en cuanto a los pensamientos, estilos de aprendizaje, motivaciones, actitudes, y diferentes capacidades individuales. Además, hace énfasis en la importancia que los estudiantes se sientan acogidos por las instituciones, en un ambiente de tolerancia, que conlleva al fomento de una cultura de paz.

Respecto de las dimensiones desarrollo de la clase y cultura inclusiva, la encuesta inicial mostró una percepción positiva del 75.5% y 81.4% respectivamente de los participantes hacia una inclusión con los estudiantes en sus diferentes actividades dentro del salón de clase a pesar de haberse identificado en los resultados de las dimensiones Política Inclusiva Institucional y Planeación de Clase escasa capacitación. Esta situación indica que los profesores tienen buena disposición ante la diversidad de sus alumnos y entienden la importancia de

su inclusión en el contexto educativo a pesar de la poca capacitación recibida por parte de la institución fuente de este estudio. Estos resultados coinciden con los reportados por diversos autores, (Bravo, 2019; Cornejo, 2017; Mellardo, 2017) quienes encontraron que los profesores se perciben aptos para atender la diversidad de los estudiantes y reconocen que la percepción y actitud favorable frente a la educación inclusiva influye de forma directa en el proceso enseñanza - aprendizaje. Sumado a lo anterior, Angenscheidt (2017) menciona en su investigación que el tiempo que los profesores llevan dedicados a la labor docente influye de manera positiva en la percepción y actitud hacia la inclusión. A su vez, Sevilla (2017) encuentra esta misma favorabilidad de acuerdo con el nivel de formación de los profesores.

De acuerdo con Booth (2015) el profesor juega un papel muy importante en el proceso de inclusión y resalta la importancia que éste le da a la participación de los estudiantes, la pertinencia y la calidad de su labor docente. Por otro lado, Echeinta (2011) hace mención a la importancia que las instituciones y los profesores den respuesta a la diversidad y promuevan el aprender a vivir con la diferencia, ya que esto es lo normal. Además, Cornejo (2017) resalta el valor de mantener una percepción y actitud favorables de los profesores lo cual enriquece el ámbito escolar y permite de esta manera flexibilizar y ajustar las exigencias en el aula.

Los resultados obtenidos en la segunda encuesta después de llevar a cabo la estrategia de capacitación mostraron una respuesta positiva en la dimensión política inclusiva institucional del 31.4% con respecto a la encuesta inicial. Esto indica un impacto favorable de haber puesto en conocimiento a los participantes la política institucional de educación inclusiva desconocida hasta ahora por la mayoría; además, de haber capacitado a los profesores en diferentes temas de inclusión educativa.

Respecto de las tres dimensiones restantes los resultados tuvieron una positividad mayor que en la encuesta inicial, denotando que la estrategia didáctica implementada reforzó los conocimientos concer-

nientes a educación inclusiva y su importancia en el contexto educativo actual. La dimensión planeación de la clase mostró un incremento en la percepción del 15.9%; la dimensión desarrollo de la clase del 8.7%; por último, la dimensión cultura inclusiva del profesor 8.7%. Igual resultado positivo se obtuvo en el estudio de Lleixá (2017), en el cual se capacitaron a través de cuatro talleres a 79 futuros profesores del área de educación física en una universidad española los cuales manifestaron haber adquirido mejores actitudes inclusivas rompiendo prejuicios y estereotipos hacia la población diversa.

Es importante resaltar la relevancia actual de la educación inclusiva en el contexto nacional, situación que es impulsada por el MEN (2013), el cual en sus lineamientos invita a las instituciones de educación superior a crear estrategias para erradicar la exclusión y ofrecer una educación de calidad con equidad e igualdad que incluya la diversidad de todas y todos los estudiantes en su amplia gama de diferencias que caracterizan al ser humano (edad, género, origen étnico, culturas, orientaciones sexuales, limitaciones físicas, condiciones socioeconómicas, lugar de procedencia, desplazamiento forzado, entre otras). Para tal fin, es necesario formar profesores incluyentes que promuevan la inclusión educativa con los estudiantes y fomenten la paz.

También, se identificó en la encuesta inicial que, pese a que la mayoría de los profesores objeto de este estudio manifestaron haber recibido poca o ninguna capacitación sobre educación inclusiva, la cultura inclusiva propia de cada docente lleva a que muchos realicen prácticas inclusivas en sus actividades con los estudiantes. Esta situación obedece probablemente a la formación académica individual de los mismos y al tiempo dedicado a la actividad docente.

Sin embargo, en la segunda encuesta se evidenció que la implementación de una estrategia pedagógica tuvo un impacto positivo sobre los indicadores mejorando la percepción de los profesores participantes frente a la inclusión, respondiendo de esta forma a uno de los objetivos de la política de educación inclusiva el cual

promueve la formación de maestros inclusivos dispuestos a trabajar en entornos libres de exclusión donde se preste atención a todas y todos, facilitando así la permanencia y promoción de los estudiantes. El rol del maestro es fundamental, por lo cual el crear un ambiente académico en el cual los alumnos se sientan acogidos por la institución y sus profesores mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arnaiz, 2003; Bravo, 2019; Zárate, 2017).

Por tal razón, de acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que pese a la buena disposición frente a la inclusión que se identificó en los participantes, es importante implementar estrategias de capacitación que lleven a un mejor entendimiento y claridad acerca de la inclusión educativa. La cultura inclusiva de cada profesor, su grado de formación y su experiencia laboral lleva a que muchos realicen actividades inclusivas con sus estudiantes, pero esto es algo susceptible de mejorar en un grupo diverso de profesores con diferentes líneas de formación.

En consecuencia, se recomienda continuar realizando de forma periódica y con diferentes grupos de profesores de la institución objeto de estudio, jornadas de capacitación que refuercen, sensibilicen y lleven a la reflexión en temas de educación inclusiva. Además, es importante brindar las herramientas necesarias para responder de forma adecuada ante situaciones de vulnerabilidad y actos de exclusión hacia los estudiantes y ante los retos que demanda la educación inclusiva.

8.8 Referencias bibliográficas

Angenscheidt Bidegain, L., & Navarrete Antola, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.

Arizabaleta Domínguez, Sandra Lucia, Ochoa Cubillos, Andrés Felipe. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41-52. Retrieved July 03, 2021

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012124942016000200005&lng=en&tlng=es.

Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política Colombiana. Bogotá. Recuperado de <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>.

Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva, una escuela para todos. Málaga: Archidona Aljibe.

Beltrán Villamizar, Y. I., Martínez Fuentes, Y. L., & Vargas Beltrán, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.4>.

Booth, T y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Traducción castellana Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002).

Booth, T y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares, 21-52, Madrid, Oei Fuhem.

Bravo Mancero, P., & Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophía*, 26, 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>.

Burbano Díaz, C. (2020). Propuesta para la creación del Observatorio de Educación Inclusiva –OEI. Santiago de Cali. 2020. Trabajo de grado. (Maestría en Educación) Universidad Santiago de Cali. Facultad de Educación.

Cavagnero, A.R, Pesci, J.J. (2019). Percepciones docentes sobre políticas de inclusión social. Un estudio sobre el programa PROGRESAR. 0-46.

- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I., & Sanz-Cervera, P. (2020). Analysis of teachers' attitudes and perceived self-efficacy towards inclusive education. *Educar*, 56(2), 509–523. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1117>.
- Cornejo-Valderrama, C., Olivera-Rivera, E., Lepe-Martínez, N., & Vidal-Espinoza, R. (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.17>.
- De La Herrán Gascón, A., Paredes Labra, J., & Monsalve Treskow, D. (2016). Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria (CEEIU). *Revista Complutense De Educación*, 28(3), 913-928. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.50947.
- De la Oliva, D. (2007). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. México: UIC. Manuscrito inédito.
- Díaz Haydar, Orietta, & Franco Media, Fabio (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12) ,12-39. [Fecha de Consulta 7 de octubre de 2020]. ISSN: 1657-2416. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=853/85316155002>.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejido. Didáctica de La Lengua y La Literatura. Educación*, 26–46.
- Fernández J. M. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 9-24. Recuperado de <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162S1A1ES.pdf>.
- Fernández-Fernández, I. M., Veliz-Briones, V. F., & Ruiz-Cedeño, A. I. (2016). Hacia una cultura pedagógica inclusiva: Experiencias

desde la práctica universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.13>.

Fernández-Morales, F. H., & Duarte, J. E. (2016). Retos de la inclusión académica de personas con discapacidad en una universidad pública colombiana. *Formación Universitaria*, 9(4), 95–104. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000400011>.

Genoveva De Las, C., Cornejo-Valderrama, M., Olivera-Rivera, E. S., Fabiola Lepe-Martínez, N., & Vidal-Espinoza, R. (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(3), 1409–4258. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.17>.

González Rojas, Y., Triana Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200–218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>.

Gutiérrez, M., Martín, M. V. y Jenaro, C. (2014). El índice para la inclusión: Presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186- 201. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>.

Hernández, R., Fernández, C; Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). México D.F: Mc Graw Hill.

Herrera-Seda, C. M., Pérez-Salas, C. P., & Echeita, G. (2016). Teorías implícitas y prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa en la universidad. Instrumentos y antecedentes para la reflexión y discusión. *Formación Universitaria*, 9(5), 49–64. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006>.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa [Challenges to Teachers Training: Educational Inclusion].

Estudios Pedagógicos, 36(1), 287–297. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052010000100016.

Lleixà Arribas, T., Ríos, M., Gómez-Zepeda, G., Petreñas, C., & Puig-dellívol, I. (2018). Actitudes Inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa. *Ágora para la Educación Física y El Deporte*, 19(2–3), 277. <https://doi.org/10.24197/aeftd.2-3.2017.277-297>.

Mellado Hernández, M. E., Chaucono Catrinao, J. C., Hueche Oñate, M. C., Aravena Kennigs, O. A. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 41(1), 1. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21597>.

Ministerio de Educación Nacional - (MEN). (2008). Evaluación para la inclusión. *Altablero No. 44*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-162382.html>.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). Lineamientos de la política de educación superior inclusiva en Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-357277.html?_noredirect=1.

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2013). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.

Moreno Parra, H. A. (2018). Hacia una educación superior inclusiva. *Praxis Educación Y Pedagogía*, 1, 41–52. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i1.6467.

Moriña, A., & Carballo, R. (2020). University and inclusive education: Recommendations from the voice of Spanish students with disabilities. *Educacao e Sociedade*, 41, 1–16. <https://doi.org/10.1590/es.214662>.

- OEA. (2016). *Equidad e inclusión social: superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*. Washington: OEA.
- Olmos Roa, A., Romo Pinales, M. R., Arias Vera, L. M. del C.. (2016). Reflexiones Docentes sobre Inclusión Educativa: Relatos de Experiencia Pedagógica sobre la Diversidad Universitaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 229-243. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100012>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Ginebra: Autor. Recuperado de https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf.
- Parra Dussan, C. (2010). "Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos" *Inclusive education: A model of education for all*. *Revista Isees* N° 8, 73–84. <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/Dialnet-Educación Inklusiva Un Modelo De Educación ParaTodos-3777544.pdf>.
- Sevilla Santo, D. D. E., Martín Pavón, D. M. J., & Jenaro Río, D. C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 25, 83–113. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536>.
- Sevilla Santo, D. D. E., Martín Pavón, D. M. J., & Jenaro Río, D. C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación educativa (México, DF)*, 18(78), 115-141.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.

- Valcázar Montenegro, G. C. (2020). El desempeño docente y la práctica inclusiva en el nivel superior. *Desde el Sur*, 12(2), 437–452. <https://doi.org/10.21142/des-1202-2020-0025>.
- Vega Fuente, A., López Torrijo, M., & Garín Casares, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 315–336.
- Velandia Campos, S., Castillo Caicedo, M., & Ramírez Hernández, M. (2018). Acceso a la educación superior para personas con discapacidad en Cali, Colombia: paradigmas de pobreza y retos de inclusión. *Lecturas de Economía*, 89, 69–101. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n89a03>.
- Zárate-Rueda, R., Díaz-Orozco, S. P., Ortiz-Guzmán, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 289-312. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.15>.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Normatividad sobre educación para la paz en Colombia.....	72
Tabla 2. Programas de educación para la paz en Colombia.....	76
Tabla 3. Normatividad referente a la educación para la paz, en México	81
Tabla 4. Programas de educación para la paz implementados en México	85
Tabla 5. Caracterización de la muestra.	218
Tabla 6. Estructura de la dimensión política inclusiva institucional.	219
Tabla 7. Estructura de la dimensión planeación de la clase.	220
Tabla 8. Estructura de la dimensión desarrollo de la clase.	221
Tabla 9. Dimensión cultura inclusiva del profesor.	222
Tabla 10. Positividad en la percepción. Dimensión política inclusiva institucional.	223
Tabla 11. Positividad en la percepción. Dimensión planeación de la clase	224
Tabla 12. Positividad en la percepción. Dimensión desarrollo de la clase	225
Tabla 13. Positividad en la percepción. Dimensión cultura inclusiva del profesor.....	225

INDEX OF TABLES

Table 1. Regulations on peace education in Colombia.	72
Table 2. Peace education programs in Colombia.....	76
Table 3. Regulations on peace education in Mexico	81
Table 4. Peace education programs implemented in Mexico.....	85
Table 5. Characterization of the sample.	218
Table 6. Structure of the institutional inclusive policy dimension.....	219
Table 7. Structure of the lesson planning dimension.	220
Table 8. Structure of the class development dimension.	221
Table 9. Inclusive teacher culture dimension.....	222
Table 10. Positivity in perception. Inclusive institutional policy dimension.	223
Table 11. Positivity in perception. Classroom planning dimension.	224
Table 12. Positivity in perception. Classroom development dimension.	225
Table 13. Positivity in perception. Inclusive teacher culture dimension	225

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Categoría 1: Confianza del estudiante.....	190
Ilustración 2. Categoría 2: Emoción del estudiante.....	191
Ilustración 3. Categoría 3: Motivación del docente.....	193
Ilustración 4. Categoría 4: Rol del docente	194

INDEX OF ILLUSTRATION

Illustration 1. Category 1: Student Confidence	190
Illustration 2. Category 2: Student emotion.	191
Illustration 3. Category 3: Teacher's motivation	193
Illustration 4. Category 4: Teacher role	194

ACERCA DE LOS AUTORES

About the authors

Jéssica Marisol Vera Carrera

jessica.vera@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-7229-5205>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

Doctora en Filosofía con acentuación en Ciencias Políticas y actualmente es Miembro Candidata del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-CONACYT). Egresada de la Facultad de Derecho y Criminología tras culminar la carrera de Derecho y Ciencias Sociales alcanzando su Licenciatura y obtener una Maestría en Métodos Alternos de Solución de Controversias.

Es Catedrática y actualmente es Coordinadora Académica de Posgrado, de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, así como docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Cuenta con la designación como consejera Electoral Propietario del Consejo Local en el estado de Nuevo León para el proceso electoral federal 2017 - 2018 y 2020-2021. Miembro del Colegio de Mediadores del Estado de Nuevo León, así como de la Red de Justicia Alternativa, Transicional y Restaurativa.

Responsable de proyectos de investigación con las temáticas de La contribución de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos en el desarrollo de los procesos electorales; así como La contribución de los Métodos Alternos de Solución de Conflictos en el otorgamiento de seguridad jurídica en los procesos electorales. Además, de múltiples publicaciones en temáticas como: Conflictos Escolares, Transformación y Mediación. La Mediación en Conflictos Electorales, Habilidades del facilitador en la Justicia Restaurativa. Liderazgo en el ámbito

educativo. Conceptualización de los participantes en la mediación penal, civil y familiar y Visión de la Paz en el Estado Constitucional de Colombia.

Francisco Javier Gorjón Gómez

fgorjon@hotmail.com

© <https://orcid.org/0000-0001-5296-6454>

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterey, México.

Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid; Posgrado en Dirección y Gestión del Comercio Exterior, España; Especialista en Mercadotecnia Política y Gestión de Medios de la UANL; Miembro del SNI desde 2001, actualmente Nivel 2. Cuenta con más de 25 libros publicados relacionados con los MSC por editoriales nacionales e Internacionales. Cuenta con más de 30 artículos y colaboraciones en revistas internacionales indexadas. Conferencista internacional en Universidades e instituciones vinculadas a los MASC en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Perú, Estados Unidos, Italia, Portugal y España. Ha sido distinguido con la ORDEN PROFESOR HONORARIO por la Universidad Simón Bolívar de Colombia, 2021; igualmente por su RELEVANTE LABOR EN LA DIFUSIÓN DE LA PAZ Y LA SALUD MENTAL, otorgado por la CEDH de Jalisco, la Dirección de Profesiones de Jalisco y el Colegio de Psicólogos en Intervención de Jalisco, A.C. Mayo, 2021; recibió el PREMIO NACIONAL A LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA 2016. Director Académico del Doctorado en MASC, programa de Calidad Consolidado “PNPC”; Líder de la RED Internacional de Investigación Iberoamericana AUIP. Justicia Alternativa, Justicia Transicional y Justicia Restaurativa. Preside la Asociación Internacional de Doctores en MASC, “ASID/MASC”, y el Colegio de Mediadores de Nuevo León, A.C.

Rosa Tulia Cruz Medina

rosa.cruz00@usc.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0001-7229-5205>

Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

Investigadora registrada en el CVLAC (Currículum Vitae Latinoamericano y del Caribe), de Colciencias en Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales, Diplomada en Mediación escolar y Pedagogía de la convivencia, Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo humano, Magíster en educación, egresada de la Pontificia universidad Javeriana de Cali, Colombia.

Actualmente catedrática de la facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali, asesora pedagógica en la implementación de un Modelo educativo Flexible para el Valle del Cauca, rectora del Centro Educativo Sebastián de Belalcázar.

Ha participado en congresos nacionales e internacionales relacionados con el currículo y las innovaciones educativas, ha sido jurado de tesis de grado para optar títulos en pre grado y posgrado, se ha desempeñado como par evaluador en diferentes actividades académicas.

En el campo del currículo ha diseñado, implementado y evaluados módulos académicos para diferentes diplomados, entre ellos, el módulo de transformación de las instituciones educativas, Escuela y Tiempos modernos, currículos para la paz, el campo curricular diseño y gestión, enfoques y modelos de enseñanza.

Autora de múltiples publicaciones en temas relacionados a la pedagogía y las practicas pedagógicas.

Gabriela Zapata Morán

gabrielazapmor15@gmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-4386-084X>

Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterey, México.

Doctora en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia, licenciada y maestra en Ciencias Políticas, profesora investigadora de la UANL. Profesora invitada de la Universidad Autónoma de Barcelona, diversas publicaciones en Paradiplomacia, internacionalización de la educación mediación, gobernanza, cultura de Paz y administración pública.

Docente en posgrado y licenciatura en materias como grupos de presión, diplomacia, gobernabilidad y gobernanza, gestión pública y teoría de la democracia. Miembro de la Red de Expertos en Paradiplomacia y la Red de Ciudadanas en Acción.

Alejandro Ramírez Viveros

arv_83@hotmail.com

© <https://orcid.org/0000-0003-1559-2021>

Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterey, México

Estudiante de Doctorado en Filosofía con orientación en Ciencias Políticas en la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

Maestría en Ciencias Políticas y Licenciado en Ciencias Políticas y Administración Pública con acentuación en Gestión Municipal de la Universidad Autónoma de Nuevo León donde ejerce como Profesor.

Pedro Paul Rivera Hernández

© <https://orcid.org/0000-0002-2137-2538>

pedro_riverahdz@hotmail.com

Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterey, México

Doctor en Filosofía con orientación en Ciencias Políticas por la Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestría en Derecho Procesal Constitucional y Licenciatura en Derecho por la Facultad de Derecho de la UANL. Profesor de Licenciatura y Posgrado y Coordinador general de Posgrado de la FCPyRI, UANL. Miembro del Comité Evaluador de Maestrías de la UANL.

Rosaura Rojas Monedero

rosrojas09@hotmail.com

© <https://orcid.org/0000-0003-1008-5338>

Universidad Autónoma de Nuevo León
Monterey, México.

Doctora en Métodos Alternos de Solución de Conflictos de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Máster en Gestión Pública de la Universidad Santiago de Cali, Colombia. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad del Valle, Colombia.

Es escritora y catedrática de la Facultad de Derecho y Criminología de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Conferencista internacional en universidades e instituciones de Educación Superior en Colombia, México y Estados Unidos.

Autora de los libros Expedición para la construcción de Paz, Latinpaz (2021) y La Escuela un Escenario de Paz (2018).

Coordinadora científica y coautora de los libros *Repensar el campo curricular para la transformación educativa* (2020), *Tejiendo paz en las aulas* (2020), *Los principios de mediación y conciliación en América Latina y el Caribe* (2021), *Experiencias prácticas de la mediación como profesión* (2021), *Construcciones, aportes y elaboraciones en Educación Infantil* (2020), *Diálogo entre las Humanidades* (2020), *Conflictos escolares, transformación y mediación* (2019). Autora de los artículos *Educación cívica para la construcción de una cultura política democrática* (2022) y *Construyendo cultura de paz desde las emociones* (2020).

Claudia Elisa Valero

claeliva@hotmail.com

© <https://orcid.org/0000-0002-3841-1038>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia

Magister en Educación de la Universidad Santiago de Cali, Licenciada en matemáticas y computación de la Universidad Francisco de Paula Santander de la ciudad de Cúcuta, especialista en Gerencia de Instituciones educativas de la universidad del Tolima de la ciudad de Ibagué. Actualmente se desempeña como docente de aula en la enseñanza de las matemáticas en la IE Jorge Isaacs del municipio de el Cerrito Valle, con una experiencia laboral de 27 años en el sector educativo.

Angelica Cecilia Martínez Martínez

angelica.martinez04@usc.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0002-7019-0343>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia

Egresada de la Maestría en Educación de la Universidad Santiago de Cali. Licenciada en Filosofía y Ciencias religiosas de la Fundación

Universitaria Católica Lumen Gentium desde el año 2012 se ha desempeñado como docente de Ciencias Sociales, Filosofía, Ética y Cátedra de Paz esta última área dimensionada en la resolución de conflictos e innovación social, proyecto que en el año 2017 la Alcaldía de Santiago de Cali en apoyo con la Universidad de San Buenaventura y RUPIV capacitaron a los docentes del municipio de Santiago de Cali con el propósito de fortalecer las competencias ciudadanas en las instituciones educativas y promover la sana convivencia.

Se ha desempeñado como docente los últimos 10 años en el sector público y privado interactuando en los diferentes escenarios sociales que la ciudadanía caleña proyecta a futuro.

Jorge Eduardo Serna Jiménez

jorge.serna00@usc.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0002-3841-1038>

Universidad Santiago de Cali

Cali, Colombia

Egresado de la Maestría en Educación de la Universidad Santiago de Cali, especialista en Rehabilitación Oral en la Universidad Autónoma de Manizales, Odontólogo de la Universidad del Valle.

En el 2001, inicia su labor profesional como docente de la Escuela de Odontología de la Universidad del Valle y el 26 julio 2002 se vinculó a la Universidad Santiago de Cali, igualmente en calidad de Docente del programa de Odontología. Actualmente, se desempeña como docente del programa de odontología de la USC.

Isabel Cristina Calero Clavijo

programadeodontologia@usc.edu.co

© <https://orcid.org/0000-0003-3276-0904>

Universidad Santiago de Cali
Cali, Colombia

Egresada de la Maestría en Educación de la Universidad Santiago de Cali, especialista en Auditoria y Gestión en servicios de Salud en la Universidad Santiago de Cali, Especialista en Odontología Pediátrica y Ortopedia Maxilar en la Universidad del Valle, odontóloga de la Universidad Santiago de Cali.

En el 2013, inicia su labor profesional como docente de la Escuela de Odontología de la Universidad Santiago de Cali, presenta 8 años de experiencia docente.

Actualmente, se desempeña como docente del programa de odontología de la USC y directora del programa de Odontología de la USC.

PARES EVALUADORES

peer reviewers

Margaret Mejía Genez

Universidad de Guanajuato

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5142-5813>

Jean Jader Orejarena Torres

Universidad Autónoma de Occidente

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0401-3143>

Alexander Luna Nieto

Fundación Universitaria de Popayán

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9297-8043>

Willian Fredy Palta Velasco

Universidad de San Buenaventura

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1888-0416>

Pedro Antonio Calero

Investigador Asociado (IA)

Docente Universitario en Fundación Universitaria María Cano

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9978-7944>

Esperanza Gómez Ramírez

Investigador Sénior (IS)

Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7610-244X>

Lucely Obando Cabezas

Investigador Junior (IJ)

Universidad Libre

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7610-244X>

Maria Alejandra Ceballos

Fundación Universitaria de Popayán

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0640-4287>

Marco Alexis Salcedo Serna

Investigador Junior (IJ)

Universidad Nacional de Colombia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0444-703X>

María Ceila Galeano Bautista

Universidad Libre

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6679-4259>

Carol Andrea Bernal Castro

Universidad del Rosario

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8284-0633>

Mauricio Jiménez

Universidad Autónoma Latinoamericana

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4811-2514>

**Distribución y Comercialización /
Distribution and Marketing:**

Universidad Santiago de Cali
Publicaciones / Editorial USC
Bloque 7 - Piso 5
Calle 5 No. 62 - 00
Tel: (57+) (2+) 518 3000
Ext. 323 - 324 - 414
✉ editor@usc.edu.co
✉ publica@usc.edu.co
Cali, Valle del Cauca
Colombia

Diagramación / Design & Layout by:

Diego Pablo Guerra Gonzalez
✉ diagramacioneditorialusc@usc.edu.co
Cel. 318 722 5351

Este libro se diagramó utilizando fuentes tipográficas Literata en sus respectivas variaciones a 11 puntos en el contenido y Firas Sans, para los capitulares 17 puntos.

Impreso en el mes de octubre de 2022, en los
talleres de SAMAVA EDICIONES E.U. en
Popayán - Colombia
100 ejemplares, Cali, Colombia,
Cel. 313 661 9756
2022

Fue publicado por la Facultad de Educación de la
Universidad Santiago de Cali.