

Cultura de paz: equidad y democracia



Coordinadores:

Rosa Rojas Paredes • José María Nava Preciado

Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad
Global Network of UNESCO Chairs on Gender
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Cultura de paz:
equidad y democracia

Cultura de paz: equidad y democracia

Coordinadores:

Rosa Rojas Paredes • José María Nava Preciado

Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad

Global Network of UNESCO Chairs on Gender

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

2022

Cultura de paz: equidad y democracia. /
Coordinadores Rosa Rojas Paredes y José María Nava Preciado. – 1ª ed. -
Zapopan, Jalisco: Universidad de Guadalajara, 2022. 320 p.
Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-607-571-774-6

1. Solución de conflictos-Educación. 2. Democracia-Aspectos sociales.
3. Educación para la paz. 4. Responsabilidad social.

Rojas Paredes, Rosa – coord.
Nava Preciado, José María – coord.

370.115 dc 21 ed.

Este libro fue sometido a un proceso de dictamen por pares a doble ciego, de acuerdo a las normas establecidas por el Comité Editorial del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y el de la Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad.

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista de la Red Global Cátedras UNESCO en Género. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio de la Red Global Cátedras UNESCO en Género: www.catunescomujer.org, donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

Primera edición en español, 2022 / ©, 2022 Cátedra UNESCO-Género, Liderazgo y Equidad, sede Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Económico y Administrativas, Periférico Norte 799, Núcleo Universitario Los Belenes, 45100 Zapopan, Jalisco, México / Red Global Cátedras UNESCO en Género, Aristóbulo del Valle 2663, Mar del Plata, Buenos Aires, 7600, Argentina (www.catunescomujer.org) / Producido por: Rayuela, diseño editorial, Jaime Nunó 1023, Mezquitán Country, 44260 Guadalajara, Jalisco, México / Editado y hecho en México. *Editable and made in Mexico.*

Índice

| | |
|--|-----|
| Educación superior para la paz y la democracia. Ensayo introductorio ROSA ROJAS PAREDES JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO | 9 |
| EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS | |
| Cultura de paz: recuento de una estrategia de intervención en el ámbito universitario JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO NORMA CELINA GUTIÉRREZ DE LA TORRE ALFREDO OROZCO MENDOZA | 33 |
| Mediación y solución de conflictos para una cultura de paz SANDRA GUILLERMINA PAREDES BALTAZAR | 65 |
| Pedagogía para la paz: alternativa para la construcción de cultura para la paz en universitarios ESMERALDA CORREA CORTEZ ALFREDO OROZCO MENDOZA | 85 |
| Género y educación. El caso de las y los jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara IVON G. GONZÁLEZ TINOCO MARIO G. CERVANTES MEDINA | 107 |

| | |
|---|-----|
| Diferencias de género en estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de bachillerato | |
| ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA BERNAL | |
| JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO | |
| ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE | 137 |
| Educación inclusiva y educación para la paz en la Universidad de Guadalajara | |
| DANTE JAIME HARO REYES | |
| MARK JONATHAN CAMACHO ESCATEL | 153 |
| La movilidad académica estudiantil para el fomento de la cultura de la paz El caso de la Universidad de Guadalajara 2001-2018 | |
| RAMSÉS ALEJANDRO REYES BENÍTEZ | 175 |
| DERECHOS HUMANOS, DISCRIMINACIÓN Y VIOLENCIA | |
| El derecho humano a la participación política de las mujeres | |
| GRISelda BEATRIZ RANGEL JUÁREZ | |
| MARÍA ROSAS PALACIOS | 197 |
| Discriminación, derechos humanos y cultura de paz | |
| ROSA ROJAS PAREDES | 217 |
| Las marchas de junio en Guadalajara ¿Captura o ruptura desde el cuidado de sí? | |
| DAVID CORONADO | |
| ROMARIO NÚÑEZ LÓPEZ ARAIZA | |
| HOIRUS OSWALDO LUNA ORTIZ | 247 |
| Resolución ética de dilemas laborales: una estrategia para la paz | |
| CARLOS GERARDO TORRES CEBALLOS | |
| MILDRED ALEJANDRA TEJEDA BECERRA | 283 |

Educación superior para la paz y la democracia. Ensayo introductorio

ROSA ROJAS PAREDES

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO

*La salud democrática de un pueblo depende en
gran parte de la educación de sus ciudadanos*

Martha C. Nussbaum

Introducción

Ninguna de las sociedades actuales es ajena a los conflictos sociales, tanto si son explícitos como si no. La naturaleza de estos conflictos se encuentra íntimamente relacionada con el entorno social, económico, político y cultural en el que dichas sociedades se encuentran. Los conflictos nacen y se desarrollan en un entorno determinado que hay que conocer a fin de detectar las causas que los provocan y generar posibles soluciones. Actualmente hay una marcada tendencia a la permanencia de los conflictos; como ejemplo de ello tenemos el flujo de migrantes de los países pobres a los desarrollados, los desplazados por situaciones de guerra, la inseguridad y el creciente número de desapariciones, la violencia de género y los feminicidios, así como la indefinición de muchos jóvenes sobre su futuro. Estas fracturas sociales requieren no sólo soluciones, sino acciones de contención y prevención, de ahí la importancia de la cultura de paz y de profesionales para su prevención.

El libro *Cultura de paz, equidad y democracia*, busca reflexionar y consolidar las diversas acciones emprendidas por investigadores y docentes de la Universidad de Guadalajara, aquí expuestas, en torno a las manifestaciones e impactos de la violencia y la discriminación social en el ámbito universitario y en el conjunto de la sociedad mexicana. Los ensayos que componen este libro son el resultado de investigaciones y de procesos de intervención educativa encami-

nados a fundar una cultura de paz en los recintos universitarios. Las y los autores establecimos comunicación virtual, presencial e híbrida a través de foros, seminarios, talleres, que nos permitieron definir ejes temáticos, coincidencias y puntos de interés para la producción de este libro colectivo que, indudablemente, adquiere una importancia significativa en la construcción de una convivencia más virtuosa.

A los coordinadores nos tocó la grata tarea de propiciar y concertar con las y los interesados su participación, definir lineamientos y ejes articuladores de análisis, que permitieran construir un *corpus* relacionado con los fenómenos de las violencias, seguridad, desigualdad social y de género, así como recuperar experiencias en procesos de formación y capacitación para un ejercicio democrático inclusivo y respetuoso en el seno de la Universidad. En resumen, educación, cultura de paz, derechos humanos y democracia son las verticales que articulan la reflexión de las y los autores. La perspectiva de género está presente en todos ellos, así como los efectos de la discriminación y la poca formación hasta ahora sobre el manejo y solución de conflictos.

*Educación cultura de paz, derechos humanos y democracia,
como verticales del análisis*

Las interrelaciones entre educación, cultura de paz, derechos humanos y democracia son múltiples y nos permiten analizar los problemas complejos que viven las sociedades contemporáneas. No es tarea fácil dilucidar las fronteras entre ellos y encontrar cuál ángulo debe privilegiarse en la interpretación de los fenómenos sociales y educativos. De ahí, la necesidad de abordarlos con un enfoque interdisciplinario y con una visión crítica y propositiva, que nos permita al interior de las instituciones de educación superior (IES), mejorar las políticas educativas en torno a la igualdad sustantiva, la no discriminación y la promoción de un clima de convivencia basado en los derechos humanos y la cultura de paz. Otro de nuestros propósitos es que los estudios y sus aportaciones se conviertan, en la medida de lo posible, en un andamiaje para los tomadores de decisiones universitarias y gubernamentales al momento de diseñar políticas públicas que garanticen a los ciudadanos la vigencia de sus derechos.

Recuperemos las ideas desarrolladas por los diversos especialistas de las Naciones Unidas¹ plasmadas en los artículos de la Declaración y Programa de acción sobre una cultura de paz (Asamblea General Naciones Unidas, 1999), entre los que se destacan los puntos 1, 2 y 8, donde se señala que:

Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- 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...
- El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales...
- Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras...
- El respeto y la promoción del derecho al desarrollo...
- El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres...
- El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información... (Artículo 1)

¹ Especialistas que durante décadas han contribuido al desarrollo conceptual de la noción de cultura de paz, enumeramos algunos de sus momentos claves: en 1989 en un congreso organizado por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en Yamusukro, África, nace la cultura de paz. En 1998 la ONU (Organización de las Naciones Unidas) declara que entre 2001 y 2010 será el Decenio internacional de una cultura de paz y no violencia. En 1999 la ONU adopta la Declaración y el Programa de acción sobre una cultura de paz. En este texto se explica lo que tienen que hacer los países, los gobiernos y las personas para crear una cultura de paz. En 2005 a mitad del decenio se redacta un informe que contiene las experiencias, propuestas y recomendaciones de 700 organizaciones de más de 100 países. También se recopilan las Buenas Prácticas sobre la Cultura de Paz. Para 2010 termina el Decenio internacional de una cultura de paz y en diferentes países siguen surgiendo programas educativos y movilizaciones a favor de la cultura de paz (Cfr. documentos oficiales de UNESCO sobre cultura de paz).

El progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones. (Artículo 2)

Desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz los padres, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales (Artículo 8)

La Declaración y el Programa de acción sobre una cultura de paz recuperando lo establecido en la Carta de las Naciones Unidas, la Constitución de la UNESCO y la Declaración Universal de Derechos Humanos. El programa en mención sugiere que para generar una cultura de paz los gobiernos y sus instituciones, deben trabajar en ocho grandes rubros: educación, derechos humanos, desarrollo económico social, igualdad entre hombres mujeres, democracia, comprensión, tolerancia y solidaridad, libertad de información y comunicación, paz y seguridad. En todos ellos los aportes de los sistemas educativos son fundamentales, en especial los del nivel medio superior y superior. La Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad, con sede en la Universidad de Guadalajara (UdeG) está comprometida con estos lineamientos y por ello consideramos importante promover esta publicación.

Al preguntarnos ¿qué hacer desde las universidades para fomentar la cultura de paz? tomamos en consideración los tres enfoques que plantea Amanda Fulford para los espacios educativos:

la universidad es el lugar donde se crean problemas pedagógicos, es decir, formas de pensamiento y aprendizaje que perturban lo esperado y exigen una respuesta; en segundo lugar, tiene un papel que desempeñar en la creación de problemas políticos, es decir, en el desarrollo de sociedades justas en las que sus ciudadanos puedan prosperar; y, en tercer lugar, es la iniciadora de la creación de problemas personales, es decir, de la apertura de espacios para la transformación del yo (Fulford, 2022).

Por esta razón, la responsabilidad de la educación para formar a las y los estudiantes con valores y actitudes ciudadanas que favorezcan la resolución pacífica de los conflictos, el respeto a la diferencia y la dignidad de las personas. Además, de abocarse en promover un cambio de actitud en las personas y generar estrategias para la colaboración entre instituciones civiles y gubernamentales, y encontrar soluciones a los graves problemas derivados de las profundas desigualdades que aquejan a la mayoría de la población en nuestro país.

Para la construcción de los ejes acerca de la democracia y la formación ciudadana partimos de suponer que una de las responsabilidades más importantes del Estado mexicano es proporcionar una educación integral y de calidad a sus habitantes. Este derecho lo garantiza la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) en su artículo 3º y lo refrenda la Ley Nacional de Educación (DOF, 2019) cuando señala que la educación debe ser: universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; señala además que el Estado está obligado a prestar servicios educativos con equidad y excelencia. En el ámbito de la educación superior:

Las autoridades educativas respetarán el régimen jurídico de las universidades a las que la ley les otorga autonomía, en los términos establecidos en la fracción VII del artículo 30. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, lo que implica, entre otros, reconocer su facultad para ejercer la libertad de cátedra e investigación, crear su propio marco normativo, la libertad para elegir sus autoridades, gobernarse a sí mismas, y administrar su patrimonio y recursos.

Indudablemente, el marco normativo de la educación es amplio y si bien requiere ajustes para mejorar la eficacia de los servicios educativos, y tener mayor claridad en su modelo educativo, el problema estriba en la precaria situación económica en que se mantiene al sistema educativo nacional. Esto aunado a la pobreza y la desigualdad social histórica, que prevalece en la sociedad mexicana, impiden que muchos niños, niñas y jóvenes puedan dedicarse a estudiar por la necesidad de trabajar. De este modo, los mexicanos no rebasamos en

promedio los diez años de escolaridad,² para 2020 eran el 9.84 para hombres y el 9.64 para mujeres (INEGI, 2020). No es objeto de este escrito hablar de la calidad de la educación ni hacer un recuento de cifras sobre estos indicadores, solo señalamos los avatares de nuestro sistema educativo, para reiterar la ausencia de la formación cívica con base en los DD.HH.

En este orden de ideas, es importante confirmar que estamos ante el umbral de un nuevo paradigma: la sociedad del conocimiento. Las sociedades están interconectadas e interrelacionadas por mecanismos internacionales de tipo económico, cultural y tecnológico. En este sentido, la educación superior debe afrontar múltiples retos: (1 para poder preparar profesionistas y ciudadanos con un pensamiento abierto, propositivo y crítico, y se conviertan en agentes dinamizadores en favor de una mejor sociedad y (2 para formar ciudadanos y ciudadanas con interés por el conocimiento científico, con un profundo sentido de solidaridad y responsabilidad ante los problemas sociales y políticos de su entorno. Reconociendo que en muchas ocasiones estos contextos están caracterizados por la intolerancia, el individualismo, la falta de compromiso cívico y fundamentalismos religiosos y políticos, que no favorecen la buena deliberación y la solución pacífica de los conflictos.

Estas reflexiones traen a colación el pensamiento del filósofo John Rawls (2002), quien considera a la educación como el desarrollo y el entrenamiento de habilidades y aptitudes, como enseñanza cívica y constitucional, como medio para el sostenimiento y el sentido de cooperación. Los estados, siguiendo las ideas del filósofo norteamericano, que quieran conservar la democracia, tendrán que, entre otras variables, tomar a la educación como uno de los sustentos de este régimen político; sobre todo frente al deterioro de las últimas décadas de la democracia como sistema de gobierno. Son sumamente preo-

² INEGI define el promedio de escolaridad como: el número de años que, en promedio, aprobaron las personas de 15 años y más, en el sistema educativo nacional. Resulta de dividir la suma de los años aprobados desde el primero de primaria hasta el último grado alcanzado de las personas de 15 años y más entre el total de la población de 15 años y más.

cupantes los resultados de diversas investigaciones sobre el estado de la democracia a nivel global, por citar un ejemplo hagamos referencia a una cita planteada por el Real Instituto Elcano en *La crisis de la democracia en América latina 2019-21*:

Las democracias latinoamericanas, como la mayoría de las del mundo occidental, atraviesan una coyuntura de crisis profunda: instituciones ineficientes para canalizar las demandas ciudadanas, contexto económico de bajo crecimiento o estancamiento, empeoramiento de los equilibrios sociales y entorno internacional donde los regímenes o liderazgos autoritarios ganan terreno.

Por su parte, el Informe Latinobarómetro 2020 nos dice:

Si bien la insatisfacción con el sistema democrático en América Latina se acentúa. La región promedia 49% de apoyo a la democracia. Los casos más dramáticos de bajo apoyo a la democracia se encuentran en Honduras (30%), Guatemala (37%), Brasil (40%), México (43%) y El Salvador (46%).

En nuestro país, que sólo 43 de cada 100 mexicanos apoyen la democracia es una alerta importante y desde las universidades debemos ocuparnos de que los jóvenes desarrollen habilidades y competencias para fortalecer la vida democrática de México.

Debemos tener en cuenta que:

La educación es el medio más cercano para fortalecer a la democracia, porque es en ella en donde se gesta la formación de personas que tengan la capacidad de ir al debate, para el mejoramiento del mismo sistema, pero por sobre todo para fortalecerla y hacer de ella un núcleo más fuerte con el pasar del tiempo, acondicionándose a las necesidades futuras con los cambios correspondientes y necesarios para su mantenimiento (*cf.* Rawls. J., 2002).

Como colofón de lo planteado por Rawls, las universidades no deben desatenderse de la formación de una ciudadanía democrática y plena basada en el respeto a los derechos humanos y la igualdad sustantiva entre cada mujer y cada hombre, para ello es incuestionable educar para que la democracia no sea un ente abstracto sino un concepto y una práctica de vida.

Guevara Niebla sentencia, al inicio de su ensayo *Democracia y educación, que:*

Los valores de la democracia no son verdades reveladas o hábitos naturales; no hay evidencia de que hayamos nacido con ellos o que aparezcan por generación espontánea. La devoción a la dignidad humana; la libertad; la igualdad de derechos; la justicia económica y social; el respeto a la ley, a la civilidad y a la verdad; la tolerancia de la diversidad; la solidaridad; la responsabilidad personal y la cívica; el autorrespeto y el autocontrol, todo esto existe y podrá seguir existiendo en la medida en que sea enseñado, aprendido y practicado. De no hacerse, la democracia estará en peligro de decaer o desaparecer (Guevara Niebla, 1998: 1).

Para finalizar este punto recuperemos las palabras de Martha Nausbaum con las que damos inicio a este escrito: «La salud democrática de un pueblo depende en gran parte de la educación de sus ciudadanos».

DERECHOS HUMANOS

La cultura de respeto a los derechos humanos (DD.HH.) es incipiente en nuestro país. Pero paradójicamente contamos con avances en materia de DD.HH. debido a su incorporación en la CPEUM en junio de 2011, buscando con ello fortalecer a las instituciones y sentando las bases procedimentales para hacerlos valer. Con esta decisión adquirió mayor notabilidad como organismo constitucional autónomo la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) creada en 1990, así como las comisiones estatales. Asimismo, observamos el crecimiento, aunque no tan profundo como quisiéramos, de una conciencia colectiva sobre la importancia de estos derechos. No obstante, los avances en esta materia no son lineales y ascendentes, en los últimos años observamos el

incremento de abusos, violencia, desprecio y ataques a la dignidad de las personas y a sus derechos más elementales y una ineficacia de las instituciones para reparar y sancionar las violaciones a los derechos humanos. En la actualidad, la CNDH ha abdicado de su autonomía y está plegada a las decisiones del ejecutivo federal; este anclaje trae consecuencias muy lamentables para la ciudadanía, porque no cuenta con una institución que se solidarice con la defensa audaz de sus DD. HH. Se puede constatar que existe un desacoplamiento entre el marco jurídico formal que garantiza los DD. HH. a la ciudadanía mexicana y la desatención generalizada de muchas de las normas jurídicas en la vida cotidiana. La brecha entre la norma y la realidad requiere acciones conjuntas y complementarias entre gobierno y sociedad para superar lo que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos calificó en 2015 como una «crisis de derechos humanos en México» y que los juristas Héctor Fix-Hierro y Jaqueline Martínez Uriarte ampliamente analizaron señalando que:

la construcción inacabada de las instituciones —Estado-imperio de la ley, democracia—, en combinación con la cultura de la sociedad mundial que constantemente incide en la brecha entre norma y realidad y la desestabiliza, contribuyen a explicar, en parte al menos, la situación de crisis en materia de derechos humanos que vive México (Fix-Fierro y Martínez Uriarte, 2018: 229)

Vale decir que hay una responsabilidad compartida entre gobierno y sociedad en materia de DD. HH., el gobierno está obligado a ser más eficiente en la vigilancia del Estado de derecho y la ciudadanía debe asumir los valores que fundamentan los DD. HH. y contribuir a su defensa, respeto, promoción y difusión. Esto último sin menoscabo de la responsabilidad que tiene el Estado de vigilar que las instancias de los tres órdenes de gobierno se conduzcan con apego irrestricto a ellos, aplicando la ley y haciendo valer, reiteramos, el Estado de derecho.

Los DD. HH., la democracia y la educación van estrechamente vinculados, porque un sistema democrático consolidado es aquel en el que se respetan los DH y la dignidad de las personas; por esto mismo, vale la pena insistir en que la

democracia es mucho más que una concepción política, es *un modo y una cultura de vida*. De este manera, la educación en DD.HH. es radicalmente fundamental y forma parte del derecho a la educación, es una *condición* necesaria para el ejercicio efectivo de todos los DD.HH., no se exige lo que no se conoce.

Estamos convencidos de que las universidades deben ser capaces de promover la educación en los derechos de las personas mediante cátedras especiales, comisiones y grupos de trabajo, investigando y analizando experiencias concretas. Además, de difundir prácticas de éxito y sobre todo transversalizando el tema en planes y programas de estudio, así como implementar acciones educativas con vista a la construcción de una ciudadanía plena y democrática. La universidad tiene una gran responsabilidad ética en la formación de los profesionistas del futuro mediante profundas bases científicas y tecnológicas, con las capacidades y habilidades necesarias para pensar, innovar y construir alternativas sociales y económicas más justas. El gráfico 1 articula las ideas básicas expuestas, hasta aquí.

Los lineamientos antes expuestos son parte del espíritu que anima los ensayos de las y los autores participantes.

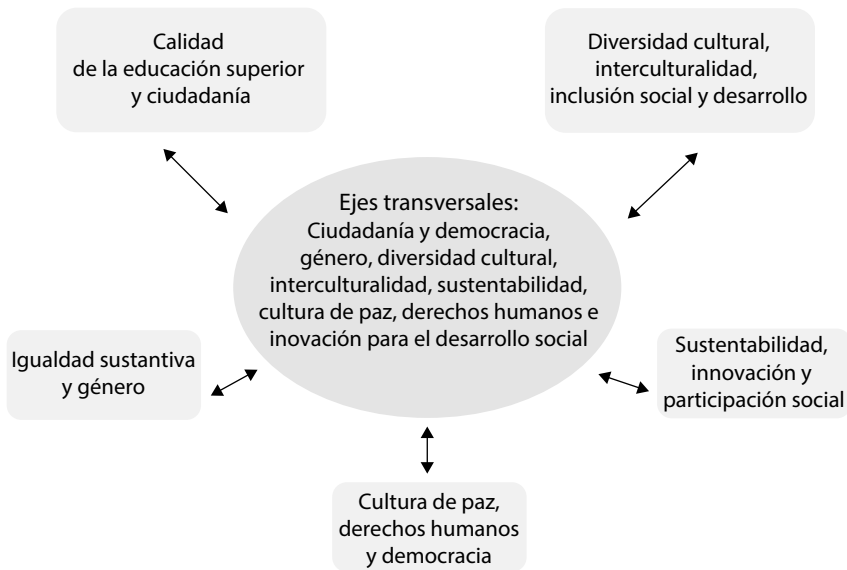
Las aportaciones de las y los autores

El libro cuenta con once contribuciones que abordan diversas miradas de análisis relacionadas con la cultura de paz, la educación, los derechos humanos, la violencia de género, la discriminación y exclusión social, los abusos de poder y los métodos de solución de conflictos. A continuación, abordamos brevemente las aportaciones de nuestras y nuestros colaboradores, destacando su metodología de trabajo y sus principales aportaciones.

El ensayo de Griselda Beatriz Rangel Juárez y María Rosas Palacio, titulado *El derecho humano a la participación política de las mujeres*, analiza cómo los derechos humanos se han convertido en una piedra angular y fundamento de la lucha por la igualdad de oportunidades y ha cobrado especial importancia cuando se habla de igualdad política entre mujeres y hombres. El derecho a la participación política se ha fortalecido y ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas en sintonía con el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales.

Gráfica 1

Lineamientos para la calidad de la educación superior con base en los derechos humanos y la cultura de paz; para una ciudadanía activa y democrática



Fuente: Elaboración propia

Las autoras señalan que el derecho humano a la participación se puede examinar desde dos dimensiones, una histórica y una conceptual. La dimensión histórica hace referencia al marco de convencionalidad que traza las disposiciones y principios rectores para salvaguardar los derechos humanos en el país. Mientras que la dimensión conceptual recupera la lucha por el reconocimiento de la ciudadanía plena de las mujeres y los avances alcanzados en la legislación para los derechos políticos y electorales en el país.

Las autoras realizan un recorrido histórico del papel de las luchas sociales de las mujeres por sus derechos y del rol que ha jugado el feminismo en el reconocimiento de la ciudadanía plena con perspectiva de género. A partir de su crítica a la cultura, *patriarcal* y *machista*, imperante en la sociedad mexicana, las autoras abordan el papel de los *micromachismos* como formas de dominación «de suave» o de «bajísima intensidad», categorías que permiten identificar y

desmontar las sutiles formas de control y dominación masculina y dan continuidad a la desigualdad de género, limitando la participación social y política de las mujeres. Consideramos que este es un aporte analítico importante puesto que da visibilidad a comportamientos sutiles y cotidianos de exclusión, y violencia cotidiana hacia las mujeres.

El capítulo denominado *Cultura de paz: recuento de una estrategia de intervención en el ámbito universitario*, analiza la experiencia y el aprendizaje del «Programa integral de la cultura de paz» (PICP) creado en el 2019, en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Los autores José María Nava Preciado, Norma Celina Gutiérrez de la Torre y Alfredo Orozco Mendoza esgrimen que este proyecto surgió en el marco de las protestas feministas de marzo 2019, realizadas por núcleos de mujeres estudiantes en relación al acoso y al hostigamiento sexual en los centros universitarios de la U de G. Estas manifestaciones confluyeron en diversos colectivos feministas convocantes de los actos conmemorativos del 8 de marzo de ese año. Los eventos multitudinarios de dicha jornada fueron importantes a lo largo y ancho del país y sentaron un importante precedente en la lucha feminista a nivel nacional y local. Ante los intensos llamamientos de las estudiantes de poner un alto definitivo a las violencias de género se crea, en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, el PICP. En esta publicación los autores y la autora explican a detalle los propósitos, objetivos y etapas seguidas en la creación del PICP, pero sobre todo dan cuenta de cómo ha sido la experiencia del programa a lo largo de dos años. El PICP enfatiza la importancia de atender la demanda de las jóvenes universitarias con relación a su seguridad como mujeres y su derecho a no ser acosadas y/o hostigadas sexualmente en los espacios universitarios. Por ello, uno de los propósitos del programa es sembrar el espíritu de paz entre la comunidad estudiantil formando jóvenes embajadores y embajadoras de paz que se convierten en multiplicadores y constructores de ese ideal.

Elementos a destacar de este trabajo son el uso polisémico del concepto de cultura de paz y el de intervención social en el ámbito académico. Además del enfoque metodológico de *sistematización de la experiencia* que implica generar

conocimiento a partir de la experiencia de las y los actores institucionales y de los procesos de intervención social. Es, por tanto, un enfoque participativo de evaluación endoformativa en el que todos aprenden y mejoran procesos, empoderando a las organizaciones y sus actores. Los enfoques de intervención, acción, reflexión son muy utilizados en el trabajo social comunitario, por ello resulta ilustrativo su aplicación en el ámbito universitario.

Los Métodos Alternos de Solución de Controversias (MASC) se han identificado como una alternativa cultural para la solución de conflictos, en todo el mundo. Hoy se les considera un nuevo paradigma en la impartición de justicia permitiendo resolver conflictos y propiciando una cultura de armonía y respeto. En estas ideas incursiona Sandra Paredes Baltazar en su ensayo «Mediación y solución de conflictos para una cultura de paz». En su texto la autora analiza a nivel nacional e internacional el recorrido teórico y práctico que ha seguido la búsqueda de métodos de solución de controversias y los retos a los que se han enfrentado los sistemas de impartición de justicia, en especial los de la maquinaria jurídica nacional.

Sandra Paredes nos muestra los beneficios de los métodos alternos en la solución de conflictos y la importancia de contar con enfoques multi e interdisciplinarios; enfatiza la importancia de sentar a la mesa de diálogo a las personas frente a un equipo integrado por diversos especialistas con formaciones profesionales diversas, favoreciendo la comunicación y buscando soluciones adecuadas a los conflictos. Dicha dinámica requiere poner en juego no sólo un conocimiento técnico profesional sino también hay que recurrir a una visión humanista con apego a la justicia y a los valores de una cultura de paz para generar propuestas de solución entre los involucrados.

Finalmente se menciona que derivado de la pandemia de covid-19 se han incrementado impresionantemente los conflictos de tipo familiar como son divorcios, pensiones alimenticias, convivencias. Pero de manera particular, durante el confinamiento, se observaron maltratos hacia los adultos mayores, un aumento significativo de la violencia intrafamiliar y de las cargas del trabajo para las mujeres, así como conductas de acoso y hostigamiento sexual. Estos problemas constituyen una muestra del estallido de la devaluación de los valo-

res en nuestra sociedad actual, y de las conductas autoritarias prevalecientes en las relaciones cotidianas que se aferran a permanecer.

El artículo de Dante Jaime Haro Reyes y Mark Jonathan Camacho Escatel titulado «Educación inclusiva y educación para la paz en la Universidad de Guadalajara», aborda las medidas adoptadas por la universidad pública del estado de Jalisco durante la contingencia sanitaria provocada por la pandemia del covid 19.

Analizan como se incorporaron las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje y como se logró superar los retos de las desigualdades educativas y las brechas digitales para transitar de una docencia presencial a un modelo de educación a distancia, relacionando dichas acciones al cumplimiento de los principios de una educación inclusiva y una educación para la paz.

Narran la experiencia de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara y sus logros en materia de cultura de inclusión, sin duda es un texto importante para la promoción de una cultura de paz.

Ramsés Alejandro Reyes Benítez, en su artículo «La movilidad académica estudiantil para el fomento de la cultura de la paz. El caso de la Universidad de Guadalajara 2001-2018», advierte que la cultura de la paz ha tenido una larga trayectoria a partir de los eventos ocurridos en la Segunda Guerra Mundial. Durante ese tiempo y hasta la fecha la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha creado programas, proyectos, estrategias y recomendaciones tanto para las naciones como para las instituciones de educación, entre ellas las universidades. Analiza la internacionalización de la educación superior mediante la movilidad académica de estudiantes, como uno de los métodos para educar y fomentar la cultura de la paz.

Los resultados de su trabajo revelan esencialmente que los esfuerzos de movilidad académica estudiantil, de la U de G, han sido mayormente simbólicos que representativos, por lo cual si se pretende educar para la paz y la globalidad será necesario reforzar esfuerzos mediante políticas educativas que permitan generar de manera considerable la mejora integral del PEA.

El autor plantea la importancia de una ciudadanía universal ligada a los derechos humanos basados en la dignidad de todos los seres humanos. Su defensa del universalismo no niega las diferencias de cultura, ni las idiosincrasias regionales. El autor está convencido de que la dignidad humana y la igualdad son valores irrenunciables y que superan fronteras. Compartiendo tal visión, es que incluimos el texto sobre la movilidad académica de los estudiantes como un mecanismo formador de una cultura de paz que valora la cultura propia e impulsa el dialogo intercultural.

Esmeralda Correa Cortez y Alfredo Orozco Mendoza, autores del trabajo «Pedagogía para la paz: alternativa para la construcción de una cultura de paz en universitarios» indagan sobre propuestas de pedagogías para la paz en contextos universitarios como alternativa para mitigar los efectos de la violencia. En su análisis articulan la pedagogía para la paz como propuesta alternativa, a su contraparte la violencia y los métodos reactivos y punitivos que se manejan comúnmente. Emplean en su estudio el análisis cualitativo interpretativo para examinar la problemática y las soluciones que se han desarrollado, y presentar a la pedagogía para la paz como una propuesta que involucra currículos y escenarios educativos en el quehacer cotidiano de las universidades con el fin de consolidar los procesos de paz en contextos violentos como el mexicano. La autora y el autor argumentan que trabajar una propuesta de impulso y generación de cultura de paz en los universitarios implica el conocimiento de las violencias, los derechos humanos y la problemática en torno a la paz en contextos locales, su vinculación con procesos estructurales y la forma en que se insertan en realidades complejas en entornos globales. Por ello, los investigadores desarrollan una propuesta que contempla las percepciones de los sujetos de estudio; y a partir de ello proponen que los cambios en la aplicación de mecanismos para la resolución de conflictos, sea a través de un proceso de capacitación y formación de las y los universitarios como embajadores de paz.

Finalmente nos comparten los hallazgos de su investigación, mismas que el lector conocerá al leer los resultados de esta interesante experiencia; concluyen señalando que la pedagogía para la paz presenta ventajas por sobre otros modelos de enseñanza, puesto que ésta permite sensibilizar a estudiantes y

docentes respecto del bien común, fortalece la inclusión y el respeto, genera empatía con la diversidad, mejora las relaciones verticales y horizontales, contribuye a crear un clima de tranquilidad y fomenta prácticas de legalidad y respeto a los DD. HH. dentro y fuera de contextos escolares.

Ivon G. González Tinoco y Mario G. Cervantes Medina en su estudio «Género y educación. El caso de las y los jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara», analizan las experiencias que desde la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), han venido observando en sus diversas actividades, como responsables de la DDU en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS).

Destacan en sus argumentos, lo referente a la división sexual del conocimiento y sus planteamientos de la universidad como espacio de exclusión y discriminación femenina, así como el orden simbólico de género prevaleciente en la UdeG, con referencia especial al ámbito de la educación media superior. Los autores se preguntan ¿Cuáles son las percepciones de las y los bachilleres sobre sus derechos humanos? Parten de suponer que las universitarias y universitarios tienen la percepción de que todavía no son sujetos de derechos, por ser menores de edad y que cumpliendo la mayoría de edad podrán tener ya derechos y obligaciones. Para despejar su pregunta los autores, en su trabajo, utilizan el método de investigación-acción y el análisis cuantitativo con la aplicación de una encuesta para la obtención de datos estadísticos. Asimismo, recurren a la técnica observación etnográfica participante, a través de la impartición de talleres a las y los bachilleres, con la temática de *Nuevas masculinidades*.

Los resultados obtenidos muestran la presencia de acciones, mistificaciones y naturalizaciones que banalizan y violentan a las mujeres bachilleres de la Universidad de Guadalajara.

Por otra parte, los autores señalan que la educación, con enfoque de perspectiva de género, es fundamental para el desarrollo de las mujeres, para generar un cambio en el sistema educativo y revolucionar las arcaicas estructuras sociales patriarcales que sólo contribuyen a que los hombres sigan teniendo el poder.

Alejandro César Antonio Luna Bernal, José María Nava Preciado y Ana

Cecilia Valencia Aguirre en su estudio «Diferencias de género en estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de bachillerato», evalúan los diferentes estilos de manejo de conflictos de los y las adolescentes, en función no sólo del género de las y los participantes en el estudio, sino también, respecto del género de aquellos compañeros y compañeras del aula con los cuales conviven de manera ordinaria. En el estudio, se entrevistó a 170 estudiante de bachillerato de la ciudad de Guadalajara con rango de edad de 14 a 20 años. Los investigadores señalan que los estilos personales de manejo de conflictos pueden definirse como las maneras en que los individuos se comportan habitualmente para hacer frente a situaciones de conflicto interpersonal.

A los autores les interesa averiguar en qué medida los procesos de socialización diferencial, en la construcción de las diferencias de género de las y los adolescentes, pueden verse reflejados en la manera en que manejan los conflictos interpersonales con sus compañeros de escuela. En ese marco, la presente investigación partió de la hipótesis de que las diferencias de género en hombres y mujeres, guardan una relación significativa con los estilos de manejo de conflictos que las y los adolescentes deciden emplear para resolver sus dificultades con compañeros y compañeras de aula. De sus resultados cabe destacar que las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los varones en el uso de estilos cooperativos al manejar los conflictos con hombres y con mujeres, así como asumir un estilo pasivo al manejar conflictos con sus compañeros varones. Estos resultados son congruentes con los encontrados en estudios similares sobre estilos de manejo de conflictos donde se ha identificado una tendencia general de las mujeres hacia la acomodación, el compromiso y la colaboración mayor que la de los varones, tanto en muestras de jóvenes y adultos.

No puede existir una cultura de paz mientras persistan las expresiones discriminatorias hacia segmentos importantes de la población, por razones de género, origen étnico, religioso y edad entre otros. El capítulo «Discriminación, derechos humanos y cultura de paz», está dedicado a examinar las diferentes expresiones de la discriminación social, sobre todo la que se ejerce hacia los adultos mayores. Se examina el panorama demográfico nacional evidenciando las tendencias nacionales hacia el envejecimiento de la población mexicana y se

analizan los alcances y limitaciones de las políticas públicas que atienden a los adultos mayores en el país.

El ensayo está organizado en tres segmentos, en el primero se presenta el panorama socioeconómico de los adultos mayores, en el segundo se analiza cuáles son las instituciones y programas federales que atienden en esta situación, en el tercero se revisa la eficacia de estas dependencias y se reflexiona si realmente se protegen los derechos humanos de este segmento de la población.

Finalmente, Rosa Rojas Paredes, autora de este capítulo, plantea la ausencia de una política integral de cuidados y las consecuencias negativas de ello. Concluye que no puede existir en la sociedad mexicana una cultura de paz que fomente la vida democrática del país si se mantiene en la precariedad a un segmento de la población, que en su momento forjó a las generaciones presentes y cuya experiencia debe aprovecharse para la educación de los que serán los ciudadanos del mañana.

David Coronado, Romario Núñez López Araiza y Hoirus Oswaldo Luna Ortiz en su ensayo «Las marchas de junio en Guadalajara, Jal. ¿Captura o ruptura desde el cuidado de sí?» presentan un análisis de las marchas ocurridas en Guadalajara los días 4, 5 y 6 de junio 2020, con motivo del asesinato de Giovanni López por elementos policiacos del municipio de Ixtlahuacán de los Membrillos; al que detuvieron por *no portar cubrebocas*, según expresaron sus familiares. La violencia contra él ejercida, señalan los autores actualizó el significado latente del enunciado *mantener el orden*. El asesinato provocó una movilización que desencadenó otros actos de autoritarismo por parte del gobierno del estado de Jalisco; patrullas incendiadas, daños al edificio del palacio de gobierno, policías sin uniforme golpeando a ciudadanos que manifestaban su rechazo a la actuación violenta y al abuso de las autoridades. Este hecho es ampliamente estudiado en el presente ensayo. El objetivo es precisar si produjo resonancias tendientes al establecimiento de una subjetividad existencial, basada en el cuidado de sí y diferente a las relaciones verticales hegemónicas.

Metodológicamente los autores recuperaron y sistematizaron sólo los testimonios de las víctimas —publicaciones escritas y videos— publicados en Facebook, en los que relataron sus experiencias en primera persona y videos

en los que se entrevistaba a la víctima de manera anónima. Además, incorporaron artículos de medios independientes con crónicas y entrevistas transcritas sobre sus vivencias, así como información proveniente de colectivos y organizaciones. Enfatizan los signos en los testimonios que permiten explicar lo que realmente sucedió, rescatando las voces de las personas atravesadas por el acontecimiento, optando por la semiótica de Deleuze como epistemología/metodología. Desde esta óptica, los signos, los rostros, los cuerpos, las vestimentas y las diversas cadenas de signos rebasan el contenido del lenguaje, mostrando que dichas cadenas simbólicas también contienen elementos narrativos de vida y realidad como fuentes de sus experiencias. Es un ensayo que muestra cómo la violencia y la ausencia del estado de derecho impiden una convivencia basada en la cultura de paz.

Carlos Gerardo Torres Ceballos es el autor de un interesante ensayo titulado *Resolución ética de dilemas laborales: una estrategia para la paz*. El presente estudio tuvo por objetivo aportar conocimiento en dichas estrategias evaluando si la resolución de dilemas laborales es más experta cuando se realiza socialmente (en diadas) o individualmente (en solitario). Participaron veinticuatro mujeres y cuatro hombres (edad promedio= 20.15 años) estudiantes de los semestres intermedios de una carrera en recursos humanos de una universidad pública de Jalisco, México y, como expertos fueron reclutados cuatro mujeres y dos hombres (edad promedio= 30.66 años; experiencia promedio= 4.50 años) que al momento del estudio fungían como jefes de departamento de gestión de talento humano. Los estudiantes fueron asignados a un grupo experimental, para resolver interactuando en diadas una serie de diez dilemas laborales (típicos de la gestión de talento humano) o; a un grupo control, que resolvió la misma serie de diez dilemas, pero de manera individual y solitaria. Los resultados mostraron que en 50% de los ensayos, la resolución social (en diadas) coincidió con la resolución de los expertos, en 30% fue el grupo control el que lo hizo y en 20% se presentó consenso en la misma opción. En un análisis caso por caso, se pudieron observar patrones de tendencia e intensidad. Se discuten los resultados en función de fenómenos psicológicos como deseabilidad social, interacción verbal y repartición de culpa, así como del marco normativo que

debe considerarse para la resolución de dilemas laborales. Se concluye que es indispensable el análisis de la ética desde la psicología científica para auspiciar paz en las organizaciones y, por ende, en la comunidad.

No queremos concluir este escrito sin antes invitar a la comunidad académica, a la ciudadanía interesada en la vida democrática de nuestro país, a participar en las deliberaciones sobre los temas que aquí se exponen y a rebelarnos contra todo intento por legitimar las leyes de la discriminación y la violencia. Por el contrario la lucha es por convertir la cultura de paz en el rostro de nuestras relaciones cotidianas. Indiscutiblemente, todas y todos podemos abonar, desde diferentes aristas, al análisis y discusión de los problemas que están a flor de piel en muchos sectores de la sociedad. Nuestros trabajos son modestos, sin embargo, esperamos que el presente esfuerzo de investigación académica y editorial sirva, reiteramos, para alentar el debate y abrir nuevas líneas de reflexión relacionadas con la vida moral de la sociedad y cerrarle las puertas a todo potencial de violencias. No está de más recordar que, la construcción social democrática es fundamental para garantizar una convivencia sana, hagámosla posible a través del desarrollo de escenarios sociales y políticos respetuosos, plurales e inclusivos, en donde las voces e intereses de todas y todos deben tener cabida.

Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de acción sobre una cultura de paz*. [<https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N99/774/46/PDF/N9977446.pdf?OpenElement>].
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). *Ley general de educación*. México: DOF.
- Fix-Fierro, H., y Martínez Uriarte, J. (2018). *Derechos humanos. Cien años de la evolución de los derechos en la Constitución mexicana*. México: FCE.
- Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 1-22.
- Guevara Niebla, G. (1998). *Democracia y Educación*. México: IFE.

INEGI (2020). Grado promedio de escolaridad de la población de 15 años por entidad federativa según sexo, años censales seleccionados 2000 a 2020. [https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0&idrt=15&opc=t].

Malamud, C., y Núñez, R. (2021). *La crisis de la democracia en América Latina 2019*. Madrid: Real Instituto Elcano.

Nussbaum, M. (2021). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. México: Paidós.

Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Madrid: Tecnos.

UNESCO (1989). Declaración y Programa de acción sobre una cultura de paz. *Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de octubre de 1989*. Ginebra: UNESCO.

EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS
SOBRE CULTURA DE PAZ

Cultura de paz:
recuento de una estrategia de intervención
en el ámbito universitario

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO
NORMA CELINA GUTIÉRREZ DE LA TORRE
ALFREDO OROZCO MENDOZA

Este escrito tiene como propósito presentar la sistematización de algunas experiencias y aprendizajes en el Programa Integral de la Cultura de Paz (PICP), que desde el año 2019 hemos venido construyendo con un grupo de jóvenes. Las coordenadas en torno a la sistematización de esta experiencia se forjan en el andar cotidiano de las actividades académicas del centro universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Como toda institución de educación superior, el Centro Universitario, está obligado a definir estrategias no sólo para asegurar la adquisición de los conocimientos, también debe cerciorarse de promover una cultura de paz y no violencias, como lo mandata la meta 4.7 del cuarto de los Objetivos del desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Dentro de ese compromiso se traza, por parte del centro universitario, el ideal de una convivencia sostenible y de respeto entre los integrantes de su comunidad, con la finalidad de convertir al espacio universitario en un espacio de feliz encuentro, de diálogo y de paz, tal y como lo prescribe el Código de conducta de la Universidad de Guadalajara (2021). De ahí la convocatoria de elaborar una agenda de trabajo, que devino en el PICP, con el claro propósito de hacer posibles los ordenamientos antes señalados y extender la cultura de paz al plano de las igualdades de género y el respeto a los derechos humanos (Centeno, 2014).

¿Cuándo surge el proyecto? El punto de inflexión para arrancar con el pro-

grama fueran los señalamientos, en marco de las protestas feministas emplazadas en marzo del 2019,¹ de varias estudiantes de desmontar el acoso y al hostigamiento que se había naturalizado o se estaba naturalizando en el centro universitario. Estas sentidas demandas obligaron a las autoridades universitarias a poner un dique, de manera categórica, a esas conductas y a buscar una estrategia integral para desnaturalizar este entramado. Si bien estas circunstancias marcaron el surgimiento del PICP, el propósito de este escrito rebasa un análisis más profundo sobre las causas de estas luchas, tan sólo es importante referenciar la problemática social y de salud pública que históricamente las mujeres han sufrido dentro de las instituciones (Gil, 2018). De este modo, los objetivos del programa estuvieron direccionados por el interés de examinar que las narrativas del día a día están llenas de violencias invisibles (Bourdieu, y Wacquant 1992) que es necesario extirpar. Pero para lograrlo es conveniente tomar conciencia de ello, reconociendo la dificultad de hacer distinciones de esos patrones culturales. Si lo reflexionamos críticamente podemos no aceptar todas esas narrativas de poder toleradas inconscientemente, ¿para qué? Para que poco a poco se forje un nuevo espíritu, hombres y mujeres con nuevas mentes, con pensamientos tolerantes, personas más educadas capaces de apreciar las diferencias de las vidas de cada quien (Nussbaum, 2005). La cultura de paz, desde una mirada ética, nos emplaza, por tanto, a quienes estamos en un espacio universitario, a ser responsables con nuestras conductas, a comprendernos mutuamente con otros y a convertir, la *cultura de paces*, en el estado permanente de nuestra convivencia. De este modo, uno de los propósitos del programa es sembrar el espíritu de paz entre la comunidad estudiantil para que se conviertan en multiplicadores y constructores de ese ideal. Sabemos, que si las y

¹ Previo a la conmemoración el 8 de marzo, del Día Internacional de la Mujer, en México se vivieron fuertes protestas, convocadas por los colectivos feministas y mujeres, para derrumbar toda forma de violencia de género en el país. Las mujeres de la Universidad de Guadalajara no fueron ajenas a estas demandas; en los diversos centros universitarios de la red, particularmente las estudiantes también alzaron la voz y demandaron convertir los espacios académicos en recintos libres de acoso y hostigamiento.

los jóvenes resignifican en la universidad experiencias de diálogo, solidaridad, empatía y respeto es posible que más tarde las lleven a otros espacios como el hogar y el trabajo.

Este escrito constituye un primer ejercicio de sistematización de la experiencia que, al paso del tiempo, puede convertirse en un proceso significativo de aprendizaje no sólo para quienes han participado sino también para la propia institución. Por otra parte, la narración la hacemos como parte de nuestro compromiso moral, que como responsables del programa, tenemos con la comunidad universitaria.

Una reflexión sobre la cultura de paz

El pensamiento y las acciones sobre la cultura de paz a inicios de la tercera década del siglo XXI son prolíficas, entre otras razones por la presencia de la multiplicidad de formas de violencias que estamos viviendo (Galtung, 1998; Cretties, 2009; Bauman y Donskis, 2015). Las reflexiones en torno a su significado, además de su importancia, son de carácter multidisciplinar (García-González, 2019), pues desde diversos marcos analíticos, como la filosofía, el derecho y la sociología, se justifican las preocupaciones alrededor de ella (Benjamin, 2001). Pero dichas preocupaciones no sólo se basan en una discusión meramente teórica, también hay iniciativas para que varios contextos como familia, la escuela y el barrio, por ejemplo, se conviertan en espacios ejemplares en el trato con los demás (Del Pozo, 2018). La convivencia con quienes nos rodean es algo cada vez más complejo, entre otras razones porque las redes sociales han banalizado las relaciones humanas, transgreden la serenidad e incendian de manera fácil los sentimientos. Por esta razón, hay intentos muy serios por deconstruir los conflictos (Conforti, 2018) y transformar los espacios donde convivimos en espacios de paz. Hay experiencias rescatables que buscan fraguar acciones para fomentar la cultura de paz en los espacios domésticos. Por ejemplo, Gorjón y Saucedo (2018) realizan una propuesta de intervención en el contexto comunitario. Sin embargo, los recintos escolares se han convertido en lugares *par excellence* para llevar adelante ese quehacer. De manera breve podemos ejemplificar trabajos como el de Ospina-Ramírez y Ospina-Alvarado (2017); Maldona-

do y Benavides (2018); Viasús (2019) y Álvarez, Betancourt, Vásquez y García (2019), donde constatamos diferentes modelos de intervención, enmarcados en sus contextos sociales y con distintos actores; es decir, a veces las acciones se realizan con estudiantes o con profesores, o bien entre madres de familia y la escuela. Corresponde a Del Pozo, Polo y García (2018) realizar un trabajo de intervención para construir una cultura de paz, en el ámbito familiar, en una región de Colombia. Todas estas investigaciones, y algunas otras más, nos muestran el camino seguido para materializar algunos principios sobre la cultura de paz en los espacios domésticos de convivencia.

La cultura de paz, por su propia naturaleza, es una categoría polisémica. Para la ONU (Resolución 53/243), es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que promueven el diálogo y pugna porque los conflictos se solucionen mediante el entendimiento y la cooperación. La Universidad de Guadalajara, en su código de conducta, la concibe como todos aquellos valores, comportamientos y actitudes que hacen posible la construcción de una cultura de la convivencia y evitan todo tipo de violencia (Código de conducta, 2021). Otra mención común alude al fomento de aquellas situaciones contrarias al espíritu y a la práctica de todo tipo de violencias. También se piensa, cuando se habla de ella, en la construcción de un modelo de convivencia donde las relaciones con los demás ocurran en el marco de la tolerancia, el respeto y la civilidad; i.e., de la no-violencia. Para Galtung (2003) la creación de paz está relacionada, por un lado, con la reducción de la violencia y, por el otro, con su prevención. ¿Qué inferimos de estos planteamientos? Podemos esgrimir que al final de cuentas la construcción de la cultura de paz es una utopía, una premisa ética que nos insta a suprimir toda pretensión de vulnerar la dignidad del otro. Una utopía cuyo intento es materializar nuestra responsabilidad con los demás en el sentido esgrimido por Levinas (1999). Asimismo, existe una tendencia a pensar la paz en una doble vía, como negación de toda manifestación de violencias, ya sea simbólica, directa, cotidiana o estructural (Etxeberria, 2011), y como una experiencia positiva mediante la cual, por ejemplo, las personas la convierten en una forma de vida, en una máxima que alienta su convivencia solidaria con sus iguales, convirtiéndose de esta for-

ma en promotores genuinos de paz. Como podemos inferir, ambas direcciones nos remiten necesariamente a un mismo propósito, porque los dos principios apuntalan al anhelo social de vivir de manera pacífica.

Este breve acercamiento confirma nuestro supuesto de que pensar la cultura de paz y hacerla efectiva, se convierte en una responsabilidad para toda universidad que presuma de formar integralmente a la juventud, porque los espacios universitarios son precisamente los lugares donde podemos deslizar muchas de las aspiraciones de la sociedad contemporánea. Creemos que las universidades, hoy por hoy, son los recintos donde se puede cultivar la virtud de la tolerancia, tan necesaria para convertirnos en una sociedad pacífica. De acuerdo a nuestra experiencia docente, son las y los jóvenes en quienes podemos edificar la esperanza de un mundo restaurado, porque tienen capacidad, por ejemplo, de interiorizar nuevas formas de interlocución, de deliberación y razonamiento para encontrarle salida a los agravios del transcurrir cotidiano, antes de que se conviertan en grandes males. Ciertamente, las interacciones entre las personas no son fáciles, el día a día nos puede confrontar porque todos buscamos diferentes vías para alcanzar nuestros objetivos. Estas decisiones en cierta medida se pueden evaluar como razonables. Sin embargo, en ocasiones la forma de situarnos en el mundo pone a prueba nuestra prudencia, porque no logramos encontrar mecanismos para entendernos; a veces la incomunicación propicia el surgimiento de una violencia encubierta, quizás inconsciente, que modela nuestros actos y las relaciones con los demás. De manera no intencional, la convivencia se convierte en mecanismo atentatorio contra la dignidad de quienes tenemos cerca. Por esto mismo, confirmamos, con base en nuestra experiencia, que la claudicación al diálogo camina de la mano de algunas formas de violencias asentadas en las relaciones cotidianas.

Criterios metodológicos de la experiencia

En este trabajo se rescata la sistematización de las diferentes estrategias que desarrollamos con el objetivo de configurar un espacio para potenciar, desde adentro, el encuentro fraterno y respetuoso en la comunidad universitaria, teniendo como protagonistas a las y los estudiantes. Por lo tanto, lo que anuncia-

mos aquí son algunas experiencias, tanto individuales como colectivas, sobre cómo hemos venido dando forma y dirección a nuestro PICP. Como mencionamos líneas arriba son tareas realizadas a lo largo de ya casi dos años y no están acabadas. Por otra parte, han sido nuestras propias necesidades y nuestras perspectivas las que han modelado las diferentes acciones descritas más adelante, las cuales quizá tengan algún parecido con otros protocolos en países de América Latina, dadas las similitudes de nuestros contextos socioculturales.

Páramo (2016) menciona que la sistematización de experiencias se sitúa como una posibilidad de construir conocimiento a partir precisamente de las propias experiencias de intervención, pues, entre otras cosas, empodera a las organizaciones y contribuye a transformar las relaciones de poder. En este sentido, al enmarcar esta sistematización en un canon epistemológico, podemos argumentar que por sus pretensiones tiene un claro matiz cualitativo. Esto, porque desde una postura dialéctica, que va de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión, se sistematiza un proceso de intervención en la vida universitaria. Asimismo, tiene como punto de partida una experiencia en un contexto determinado estando presente la valoración de los implicados (Abarca, Alpizar, Rojas y Sibaja 2013; Strauss y Corbin, 2016). Es decir, reconocemos nuestra implicación en la puesta en marcha del programa y en el ejercicio de recuperación de la experiencia. Al decir de Bueno (1972), en la investigación en las ciencias humanas están implicados los agentes que analizan determinado fenómeno de la vida social.

Como parte de la naturaleza de este tipo de estudios, una vez reconstruida la experiencia, reunimos al grupo de estudiantes para darles a conocer los resultados del trabajo con el propósito de recibir su retroalimentación, pero fundamentalmente para constatar con el equipo si la recuperación correspondía a las acciones de intervención realizadas. Socializada la descripción narrativa y recibido su consentimiento se procedió al ajuste final del documento que aquí se presenta.

Contexto de la intervención

Es importante dar cuenta del escenario en el cual se viene desarrollando la ex-

perencia, porque, como dice Páramo (2016), en cuanto más se conozca se puede comprender mejor el sentido del proceso de intervención y las interacciones que hacen posible la experiencia. De este modo, para pensar en la creación de una cultura de paz, en un contexto determinado, no debemos dejar de lado algunas variables como son la historia de la institución, sus integrantes, el contexto social, las aspiraciones de la comunidad, entre otros elementos que son centrales para poder asegurar su construcción. Bajo este argumento, describimos que la intervención se ha venido desarrollando en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Dicho centro, forma parte de la red de la Universidad de Guadalajara y tiene como oferta educativa catorce programas de licenciatura y veinticuatro de posgrado. De acuerdo a la estadística educativa, de la Secretaría de Educación Jalisco, durante el ciclo escolar 2019-2020 el centro universitario contaba con una población de 20 265 estudiantes de licenciatura. Durante el calendario 2021 B, 8 239 jóvenes hicieron trámites de ingreso y sólo se aceptó a 2 834 de los aspirantes. Como podemos inferir, la institución tiene una fuerte presión social para incrementar sus porcentajes de ingreso; de ahí se colige que las y los jóvenes admitidos son considerados como *jóvenes privilegiados*, pues han logrado asegurar un espacio en la universidad pública del estado de Jalisco. Por cierto, el alumnado se siente orgulloso de su escuela, porque de acuerdo a sus opiniones «las áreas verdes son muy amplias y están bien cuidadas». Una característica del centro universitario es su oferta educativa. Los programas de licenciatura se centran, fundamentalmente, en disciplinas relacionadas con la economía, los negocios, la administración, la contabilidad y las finanzas. La trayectoria estudiantil de las y los jóvenes se complementa con actividades de formación integral, a través de una serie de talleres en áreas como el deporte, el medio ambiente, la sexualidad, las artes y el emprendimiento, dando respuesta, de esta forma, a la pluralidad de sus intereses.

Instrumentos de trabajo

La bitácora, como instrumento de registro, se ha venido utilizando como un documento para dar cuenta de las diferentes actividades que se realizan coti-

dianamente y, al mismo tiempo, ha sido útil para diseñar los informes de las y los estudiantes. Asimismo, se convierte en un instrumento mediante el cual pueden dar cuenta de su actuar y reflexionar sobre su participación. En este orden de ideas, aprender a registrar lo que se ve y se escucha implica brindar textualidad a la experiencia (Ameigeiras, 2006). El informe que presentan las y los participantes gira alrededor de interrogantes generales con la finalidad de verter la información de las bitácoras, ¿Cuál fue la dificultad a la que enfrentaste? ¿Cómo lo resolviste en el camino? ¿A qué se debió que todo haya salido bien? ¿Qué recomendaciones puedes dar a tus compañeros? Con el informe en mano y utilizando la lluvia de ideas, en este andar metodológico, se procede a realizar el proceso reflexivo de la tarea realizada y posteriormente se asignan las nuevas actividades a desarrollar. La respuesta a estas preguntas se hace con la finalidad de poder tener elementos para la deliberación y poder así desplegar las reflexiones. Este momento se ha aprovechado para recurrir a breves lecturas sobre las metodologías de la intervención y contenidos *ad hoc*, con el propósito de retroalimentar las acciones realizadas así como las tareas por venir; estos textos son seleccionados previamente entre los profesores que encabezamos el PICP.

Asimismo, para llevar adelante el taller de evaluación de las acciones, al corte de la presente sistematización, recurrimos a la técnica del grupo focal,² porque, en este tipo de investigaciones, lo importante como dice Ragin (2007) es dar la voz a las y los participantes para que reconstruyan sus experiencias. De este modo, en las deliberaciones nos centramos en recuperar sus saberes prácticos, pero mediados con la participación de quienes fungimos como responsables del seguimiento de la estrategia.

² Es importante mencionar que en los grupos focales cada participante asume una postura a partir de la interpelación del investigador y la comunica al grupo (Pedraz, Zarco, Ramasco, y Palmar, 2014). En nuestro caso, con las preguntas detonadoras cuestionamos a las y los estudiantes, buscando la intervención de todas y todos de manera equitativa.

Supuestos de partida

Al momento de implementar la estrategia de intervención partimos de considerar las siguientes premisas:

Las interacciones del día a día moldean nuestro trato con los demás, de ahí la pertinencia de reconstruir dichas interacciones imaginando nuevas formas de acercamiento, de sonreír, de mirar, de respetar y escuchar. De darnos cuenta, como dice Lyotard (1998), de que cada uno de nosotros lleva la figura del otro, ese otro con quien tratamos en el aquí y en el ahora, cuya presencia es tangible, próxima y comprometida (Furlán y Pavía 2020).

Además, creemos que las y los jóvenes, en su trato cotidiano con sus pares, pueden detectar cualquier conflicto que altere la convivencia entre los miembros de la comunidad. Por esta razón con un proceso de capacitación, pero sobre todo de sensibilización, ellas y ellos pueden convertirse en promotores para la construcción de una cultura de paz y coadyuvar, con sus iniciativas, a prevenir cualquier forma de violencia en el centro universitario.

Fases de la intervención

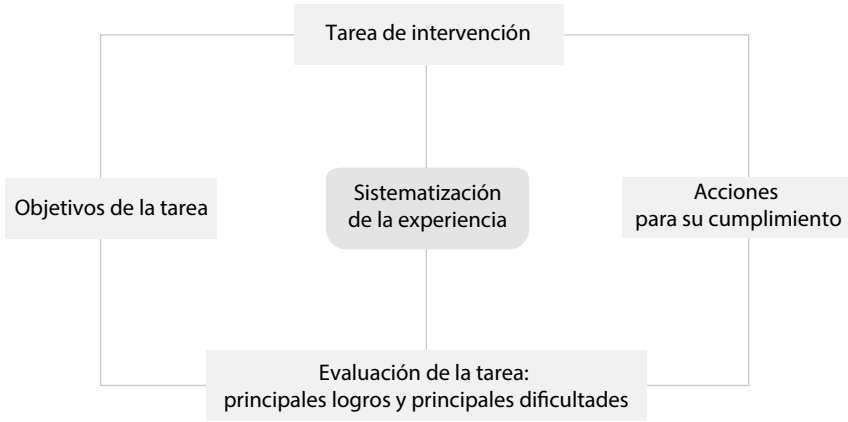
En este apartado damos a conocer la sistematización de las diferentes acciones implementadas hasta este momento. Como sabemos, metodológicamente en toda experiencia de intervención se deben dar a conocer las etapas realizadas, así como su evaluación (Páramo, 2016); reiterando que la tarea aún no está concluida. El PICP lo concebimos como un plan sostenible. Empero, requiere de evaluaciones periódicas para hacer los ajustes necesarios, preferentemente al elaborar el plan de trabajo anual. El esquema de trabajo para organizar el balance de la experiencia se muestra en el diagrama 1.

Fase de preparación

Se realizó a partir de una convocatoria a las y los responsables de la Cátedra UNESCO de Género, Liderazgo y Equidad, el Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, el Centro de Mediación, la Defensoría de los Derechos Universitarios y la Unidad de Atención Psicológica, con el propósito de visualizar una propuesta para atender situaciones de acoso y hostigamiento que las

Diagrama 1

Plan de trabajo para sistematizar la experiencia



Fuente: Elaboración propia.

estudiantes del centro universitario venían denunciando a través de diferentes espacios como *los tendaderos*³ y las redes sociales.

En la primera reunión de trabajo tomamos el acuerdo de documentar todo tipo de información relacionada con el ambiente universitario, recuperando para ello 1. investigaciones asociadas a la violencia escolar y la cultura de paz, elaboradas por académicos en el centro universitario, 2. las denuncias de acoso y hostigamiento manifestadas en *los tendaderos*, así como en las redes sociales, 3. el registro de conductas referidas a cualquier tipo de violencia en la que se vieran involucrados las y los jóvenes. Las tareas se repartieron entre los siete asistentes, con el compromiso de que en nuestra segunda sesión de trabajo se daría a conocer el resultado. En el segundo encuentro, presentamos los datos

³ Los *tendaderos* constituyen una acción espontánea, pero estridente, mediante la cual un grupo de estudiantes invitan a sus compañeras a que exhiban y denuncien en un lienzo, de manera anónimo, el nombre del profesor o compañero que muestre conductas de acoso y hostigamiento. Asimismo, se les convoca a que manifiesten cualquier tipo de violencia experimentada al interior del centro universitario, sin importar el agente que la hubiera infligido.

recabados y acordamos definir una tercera reunión para analizar la información, una vez que cada responsable hiciera la sistematización correspondiente.

Para examinar los datos, madurar las ideas y definir los alcances de la propuesta efectuamos tres sesiones de trabajo. En dichas reuniones, preguntas como las siguientes fueron nuestro eje de la discusión: ¿Qué buscamos? ¿Hacia dónde nos queremos dirigir? ¿Son acciones de corto plazo o nos interesa un proyecto de largo aliento? ¿Sólo interesa prevenir problemas de acoso o pretendemos generar un ambiente de armonía sostenible en el centro universitario? Estas interrogantes fueron las que finalmente dan origen a la pertinencia de pensar en un *Programa integral de cultura de paz*. Las deliberaciones sobre los límites y los alcances del programa quedaron plasmados en el siguiente objetivo: «Promover acciones para fomentar las relaciones de convivencia respetuosa en los diferentes espacios del ambiente universitario previniendo las violencias que atentan contra los derechos humanos, así como intervenir, oportunamente, en las situaciones de conflicto donde se vean involucrados los integrantes de la comunidad del CUCEA» (PICP).

En la cuarta sesión se planteó la pertinencia de conformar un grupo multidisciplinario integrado por profesoras y profesores, para presentarles los datos ya sistematizados. Del mismo modo, consideramos apropiado incorporar a un grupo de estudiantes, con el propósito de que una vez definidas las acciones se apropiaron del proyecto y ellas y ellos lo fueran configurando al ponerlo en práctica. Al momento de preguntarnos cómo sería la selección del profesorado y los estudiantes se optó por un muestreo por conveniencia o dirigido (Hernández, Fernández y Baptista, 2014); es decir por participantes disponibles con ciertos atributos, acordes a los objetivos del programa. Así, se decidió convocar estudiantes con liderazgo entre sus compañeros y, a profesoras y profesores comprometidos con la problemática estudiantil, que siempre los hay en el centro universitario.

En la quinta reunión de trabajo, presentamos una propuesta inicial del proyecto a quince profesoras y profesores, previamente seleccionados. Esta reunión se aprovechó para nombrar al equipo responsable del proyecto, quedando integrado por tres académicos. Con todo ese proceso de sensibilización

e información procedimos a dar inicio a la etapa propiamente de intervención. ¿Qué estrategias definimos? En primer término, la presentación del PICP a las instancias colegiadas del consejo del centro universitario, mismo que formalmente fue aprobado en el mes de agosto del 2019. Dentro del plan de trabajo clasificamos las actividades en fases con el fin de tener claridad en cada acción; pero también con el propósito de poder darles seguimiento y evaluar si se estaba cumpliendo o no con las metas, identificando las dificultades así como puntos favorables en el logro. Todo esto con el propósito, entre otras cosas, de poder presentar el informe anual a las autoridades del centro universitario. En esta reunión se acuerda realizar dos grupos focales: uno con profesoras y profesores y otro con estudiantes, y con esta actividad dar inicio a las fases de ejecución.

Ejecución

Fase uno. Objetivo: dialogar con profesoras y profesores y estudiantes con la finalidad de conocer desde su experiencia cual sería las expectativas de la implementación del programa de cultura de paz y cuáles serían sus alcances y límites.

El 30 de septiembre del 2019 realizamos el primer grupo focal con la presencia de diecisiete profesoras y profesores, algunos con actividad de tutorías en las diferentes carreras de licenciatura. Las preguntas detonadoras que se utilizaron fueron las siguientes: ¿Qué se le viene a la mente al referirnos a la expresión cultura de paz? ¿En estos tiempos es necesario pensar en la pertinencia de un programa de paz? ¿Usted cree que un programa de paz puede mitigar los desencuentros que en ocasiones surgen entre la comunidad del centro universitario? ¿Usted qué haría para que mejore la convivencia y la interlocución entre las y los jóvenes? Si tuviéramos en el CUCEA un programa para fomentar la paz ¿Qué acciones le gustaría que llevara a cabo? De manera simplificada podemos comentar que, entre las y los académicos, la cultura de paz es percibida como el conjunto de normas y acciones basadas en los valores y derechos humanos que promueven el respeto recíproco entre los integrantes de una sociedad. Asimismo, relacionan la construcción de una cultura de paz al conocimiento de las normas que rigen el entorno, así como el uso correcto

del código ético en el trato con los demás. Algunos de ellas y ellos dicen desarrollar diversas actividades en el aula reforzando la cultura de paz dentro y/o fuera de su clase; una de las profesoras mencionó: «yo por mi parte, les pongo actividades donde se escuchen entre ellos mismos, y que aprendan a que todos somos diferentes» (Gf.Pm-3). Para las y los profesores el PICP debe intervenir brindando capacitación (cursos, talleres, conferencias) a estudiantes, administrativos y profesores; realizar diagnósticos e identificar toda problemática que atente contra los derechos universitarios, dando certeza a los estudiantes de la intervención eficaz y oportuna ante cualquier conflicto. De manera particular hicieron énfasis en no minimizar los problemas de salud mental a los que se enfrentan las y los jóvenes. Por esta razón, propusieron una promoción y difusión de este tipo de servicios de mayor impacto y contar con profesionales habilitados para su debida atención.

El segundo grupo fue el 01 de octubre del 2019 con la concurrencia de treinta estudiantes de los catorce programas de licenciatura. El diálogo tuvo duración de dos horas y treinta minutos. De igual manera procedimos con preguntas detonadoras similares al grupo de profesoras y profesores, con las adecuaciones pertinentes, aunque hubo pluralidad de opiniones, pero en lo general sus posiciones fueron juiciosas. Enseguida sintetizamos las ideas principales.

Para estos jóvenes, la percepción de cultura de paz está vinculada al respeto de las normas, a los valores y a las buenas prácticas que emergen desde la persona y de ahí se explica su impacto en la sociedad. Si la persona, en la escuela, aprende a respetar a los demás entonces puede darse una mejor convivencia entre vecinos y amigos. Coinciden en que las asignaturas deben tratar contenidos relacionados con la cultura de paz, una alumna refiere: “yo propondría a los profesores que en sus materias traten temas sobre la paz, no sólo de conocer cosas como de matemáticas, estadística, por ejemplo» (Gf.Em-8). Para ellas y ellos la cultura de paz se hace efectiva cuando hay tolerancia a las ideologías y a los diferentes credos religiosos. Pero también cuando se apoya a las y los compañeros en la medida de sus posibilidades. Las mujeres pusieron sobre la mesa que no se puede hablar de cultura de paz si hay acoso y hostigamiento en el centro universitario, por eso proponen educar en valores a sus compañeros

y a los docentes; una estudiante confirma: «Creo que a los compañeros y también a algunos profesores les hacen falta cursos de cómo deben respetar a las mujeres» (Gf.Em-19). Para este grupo de jóvenes el PICP debe ser un espacio para la recepción de denuncias anónimas y no anónimas brindando apoyo a los denunciantes, hombre o mujer, sin ser juzgados. Además, debe ser una instancia de apoyo para dar seguimiento a cualquier inconformidad del alumnado e informar de sus soluciones; promover valores a través de campañas, cursos o talleres y poder prevenir problemáticas como el *bullying*, el acoso y los intentos de suicidio. El programa también debe incluir, según sus puntos de vista, a la comunidad estudiantil de manera efectiva para intervenir con sus pares, porque esgrimen conocer sus intereses. Asimismo, en sus razonamientos proponen que, toda sanción debe ser imparcial y tener un impacto positivo entre la comunidad. Por otra parte, declaran que para que florezca una mayor integración y empatía entre las y los estudiantes, de las diversas carreras, deben realizarse reuniones y convivencias.

Fase dos. Objetivo: Definir entre los integrantes del equipo responsable las primeras líneas de acción del plan de trabajo de PICP.

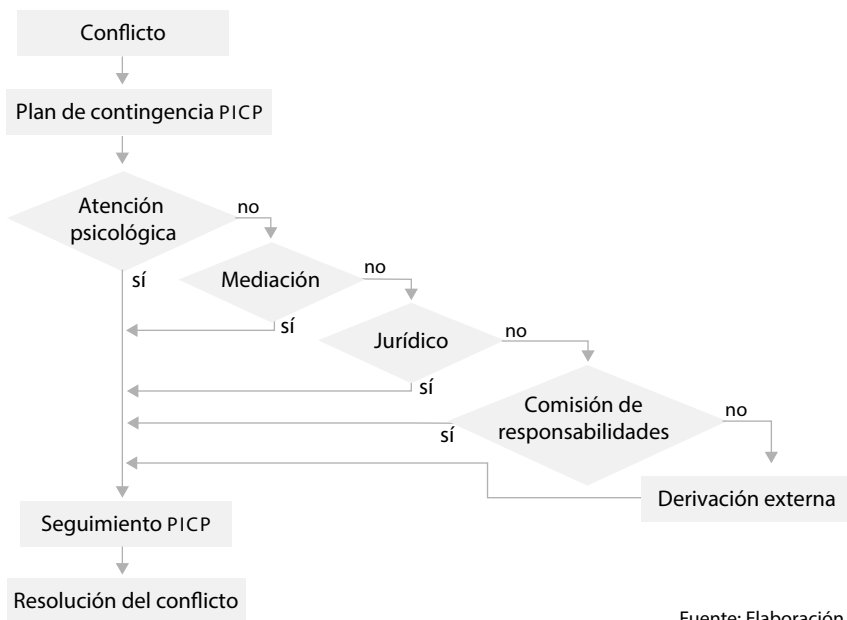
Durante el mes de noviembre del 2019 iniciamos con la fase dos de la ejecución examinando el material de los grupos focales y con base en estos datos proponer las primeras iniciativas de intervención del PICP. Dichas iniciativas fueron:

La definición de un protocolo para recibir las denuncias de acoso y hostigamiento sexual. Si había un asunto a cual darle prioridad, «éste» estaba relacionado con la atención a las quejas de acoso y hostigamiento, que algunas estudiantes manifestaban haber sido sufrido. Por esta razón, se pensó en dos cosas: primero, esclarecer el proceso de acompañamiento multidisciplinar que debería darse a la denunciante; segundo, informarles sobre el procedimiento para llevar a cabo la denuncia de forma profesional, confidencial y segura ante las instancias del centro universitario (véase diagrama 2). Para cada una de estas acciones se delimitaron claramente los pasos a seguir con la finalidad de proteger a las estudiantes en toda circunstancia.

Ante la identificación del conflicto, el PICP comienza con el proceso de mitigar el malestar emocional y así identificar la necesidad requerida por la o el usuario. Después de conocerlo a profundidad, se evalúa, con base al lineamiento, el protocolo de derivación, teniendo como primera instancia la unidad de atención psicológica, donde se le ofrece al estudiante un proceso de apoyo para sanar el daño mental y/o emocional. La siguiente instancia de canalización es el centro de mediación, aquí se busca llegar a convenios que beneficien a las partes. Si la acusación se categoriza como una falta flagrante a la normatividad, se turna a la oficina del asesor jurídico de nuestro centro universitario. Si el conflicto es mayor o no se encuadra en lo anterior, entonces se deriva a la comisión de responsabilidades. Por último, si el problema no coincide con el protocolo de las diversas instancias, se busca la derivación externa para brindarle una intervención especializada. Cabe destacar que durante el proceso de resolución del conflicto, el PICP realiza un marcaje permanente hasta la con-

Diagrama 2

Ruta crítica para la resolución de conflictos del programa integral de cultura de paz



Fuente: Elaboración propia.

clusión del proceso. Todo este protocolo debe contar con la anuencia de la o el estudiante.

El reforzamiento de la atención psicológica. Como resultado del diagnóstico participativo, se evaluó como pertinente sustituir los alcances de la atención psicológica existente en el centro universitario, por una atención integral, donde además de la intervención y el apoyo para la resolución de conflictos, debía implementarse todo un proceso de ayuda psicoeducativa para, de esta manera, fomentar la sana convivencia y al mismo tiempo fortalecer las habilidades intrapersonales. En esta dirección se han venido llevando a cabo tareas de orientación vocacional, atención y acompañamiento, monitoreo de población vulnerable estudiantil y la aplicación de evaluaciones psicológicas.

La implementación de talleres de formación integral. Nos propusimos la creación de una oferta psicoeducativa inspirada en temáticas de salud mental, salud emocional, salud sexual y cultura de paz, que respondiera a los intereses y los deseos de las y los estudiantes. Entre otras cosas, porque el equipo consideraba la pertinencia de fortalecer sus habilidades socioemocionales, y despertar su sensibilidad para cultivar una ética del cuerpo, pero además les brindara la oportunidad de vivir experiencias imaginativas para compartir afectos y proponer la efectividad de los derechos humanos en la universidad.

Proyecto: «Protégete y Disfruta». Decidimos de manera específica diseñar una serie de actividades con enfoque ético alrededor de la educación sexual y el erotismo, con la finalidad de insistir en la importancia de ejercer con responsabilidad la sexualidad. A través de invitadas e invitados recibieron información sobre el manejo de la vida sexual y reproductiva, el aborto, la construcción y deconstrucción de la paternidad, las nuevas masculinidades, además de campañas de concientización para el respeto de la diversidad sexual. Una vez puesta en marcha esta actividad, se reparten condones masculinos y se realizan pruebas rápidas para la detección del VIH y sífilis.

Fase tres. Objetivo: Realizar los ajustes al plan de trabajo del PICP ante la contingencia provocada por las medidas anti-pandemia.

El 11 de marzo del 2020 se inauguran oficialmente las instalaciones del

Programa Integral de Cultura de Paz por el rector general de la Universidad de Guadalajara en el marco del primer informe de actividades del Rector del CUCEA. Prácticamente al siguiente día se declara el confinamiento obligatorio para toda la comunidad de la Universidad de Guadalajara, como una medida preventiva para mitigar la pandemia provocada por el virus SARS-COV2. Como todos sabemos, las restricciones impuestas vinieron a trastocar todos los órdenes de la vida social y económica del mundo. La disposición hizo que el PICP entrara en un *impasse*. De momento, no sabíamos el rumbo que iba a tener el programa, porque todos estábamos preocupados por el desarrollo de las clases de manera virtual. Empero, empezó a surgir de manera significativa la demanda del servicio de atención psicológica por parte de las y los jóvenes. Esto obliga a realizar todo un replanteamiento de la estrategia de implementación del PICP. En primer lugar deberíamos asegurar los servicios de apoyo psicológico en modalidad remota, como una medida de emergencia. La clínica virtual atendió en un mes a un total de 228 estudiantes. La demanda crecía y algunos de los problemas de los pacientes requerían una atención presencial. Así, en el mes de mayo, del 2020, se aprobó la solicitud de mantener la atención presencial para aquella población estudiantil que era víctima de violencia doméstica, pues dadas las circunstancias se complicaba llevar a cabo la terapia a distancia. Asimismo, se tomó la decisión de implementar los talleres de formación integral en la modalidad virtual, logrando la inscripción de 250 estudiantes. Los talleres ofertados fueron: salud mental; violencia: acoso y hostigamiento; concientízate y erotismo; y sexualidad y género.

Conforme pasaban los meses, nos percatamos del incremento de estudiantes con ansiedad, depresión y estrés, debido a las restricciones sociales, las cuales se combinaban con las dificultades académicas y económicas a las que estaban sometidos las y los jóvenes. Este nos obligó a gestionar una mayor cantidad de pasantes y prestadores de prácticas profesionales dentro del programa y extender nuestra capacidad de atención de manera remota. Deliberamos que la virtualidad nos aseguraba una atención sincrónica sin problemas de espacio ya que los consultorios y las aulas virtuales eran infinitas y se ajustaban a las demandas del servicio. Debemos reconocer que el confinamiento no fue pro-

picio para que el PICP pudiera concretar, de acuerdo a nuestro cronograma de trabajo, algunas de sus tareas, entre otras razones porque la población estudiantil estuvo *desconectada* de algunas de sus actividades.⁴

Fase cuatro. Objetivo: Incorporar de manera activa, en la estrategia integral, a las y los estudiantes en el PICP mediante la creación de la figura embajadores de paz.

Para poder lograr los objetivos del programa, sin lugar a dudas era conveniente que los principales protagonistas debían ser las y los estudiantes. Por esta razón pensamos en la pertinencia de formar un grupo de jóvenes interventores en el proyecto a través de la creación de la figura de *embajadores de paz*. Este grupo de jóvenes se ha convertido, quizás en el ejemplo más interesante de cómo impulsar acciones para construir el espíritu de paz propuesto por el programa. Ellas y ellos se han apropiado del proyecto a tal grado que este es conocido por referencia a este grupo de jóvenes entusiastas. Los embajadores de paz los conceptualizamos como un grupo de jóvenes interesados en aportar su tiempo para detectar alguna posible situación de conflicto entre sus pares y en la medida de sus posibilidades escucharlos y orientarlos. Cuando el desencuentro es fuerte, su intervención consiste en canalizarlos ante las instancias correspondientes del centro universitario para encontrar una solución. En esta actividad consistió propiamente la cuarta fase de intervención. Dicha fase dio inicio el 1 de junio del 2020 con el lanzamiento de la convocatoria de embajadoras y embajadores de paz. Definimos tres categorías en las que se pudiera dar su participación, de acuerdo a sus intereses: cultura de paz, inclusión y equidad de género

Para poder ser parte del grupo de embajadores las y los interesados cum-

⁴ Durante la etapa más álgida del confinamiento se pudo registrar que varios jóvenes no continuaron sus cursos en línea, y muchos de ellas y ellos manifestaron los inconvenientes de una modalidad para la que no estaban preparados; entre otras razones argüían el cúmulo de las tareas a realizar y el número de horas frente a la computadora.

plieron con las siguientes condiciones: 1) redactar una carta de motivos donde plasmaran sus razones en pertenecer al grupo y seleccionar la categoría de interés; 2) cumplir con una evaluación psicológica en las siguientes pruebas: dieciséis factores de la personalidad, figura humana y entrevista semiestructurada; 3) entrevista con los responsables del programa; 4) presentación de una iniciativa para realizar actividades al aire libre en recreación, cultura, arte y deporte para fomentar una cultura de paz. Después del proceso se seleccionaron doce embajadores y embajadoras. Una vez conformado el grupo se les notificó y se les dio cita para su primera capacitación que duró quince días. En la primera reunión con el grupo reflexionamos sobre dos cosas: la pertinencia de enumerar aquellas formas visibles de violencia en las actitudes de los compañeros y, por el otro, dialogar sobre las percepciones construidas alrededor de ellas. El objetivo de este ejercicio era, I) sensibilizar a las y los participantes y provocar sus experiencias, en la que de alguna forma están implicados, para que, enseguida, pudieran marcar rumbos y enriquecer la propuesta de intervención; y II) que fueran capaces de tener elementos para, en su momento, explicar lo que ellos hacen y lo que sus pares dicen y hacen durante el proceso de la participación; esto es sin duda, como dice Ameigeiras (2006), una de las formas de generar conocimiento social.

Después de esa actividad de sensibilización vino la etapa de capacitación recuperando la sugerencia de Conforti (2018), de que en todo proceso de intervención el operador debe estar debidamente preparado para su tarea. Así, se les impartieron charlas y talleres en temáticas sobre: feminismos, masculinidades alternativas, cultura de paz, inclusión y equidad, diversidad sexual, salud mental y emocional, el arte y cultura como forma de sublimación y reconstrucción social, derechos humanos, la mediación y la psicología del ciclo vital. En paralelo, pusieron en práctica su iniciativa para desarrollar actividades de libre recreación, misma que presentaron al postularse. Es importante recordar que dicha iniciativa debía estar vinculada a un aprendizaje, ya sea en la cultura, en el arte, en el deporte y en la recreación con la finalidad de fomentar la socialización libre entre sus compañeros. Una vez concluida esta capacitación las y los estudiantes se sintieron con los saberes mínimos para poder realizar su tarea,

particularmente tenían claridad sobre cómo detectar el problema, abordarlo y en caso necesario canalizarlo. Sobre este ejercicio de capacitación, una de las participantes comenta:

...creo que nos tocó recibir muchísimo, tanto de nosotros mismos como embajadores, de las capacitaciones que tuvimos, como de ti, Alberto, y de las personas que llegamos a convivir [...] o sea, creo que toda esta recepción de información de conocimiento, de aprendizaje, de crecimiento... pues no lo esperaba. Yo la verdad esperaba más bien dar, pero pues la verdad salí muy contenta por esto mismo, pues, porque entonces, no sólo fue dar, fue capacitarnos para poder dar. (EP. M-7)

Actividades de intervención realizadas entre 2020 y 2021

Durante los años 2020 y 2021 el PICP realizó una serie de actividades que a manera de resumen se presentan en la tabla 1.

Adicional a lo anterior, en febrero del 2021 surge una nueva iniciativa que lleva por nombre Compañía de Teatro, con el fin de representar los problemas sociales a través de la cultura y el arte así como promover soluciones para lograr erradicar la violencia. Como sabemos en el arte se puede encontrar una forma de sublimar los conflictos sociales y hacer catarsis en grupo, una manera de soportar la vida, diría Nietzsche (2000). El arte como tranquilizador de los avatares de la vida, como un buen camino para refundar nuevos valores y una alternativa como expresión de la existencia. Así, a través del teatro pretendemos que las y los jóvenes también puedan vislumbrar modos de trabajo colaborativo para abordar problemas que ellas y ellos viven y cuáles serían formas creativas para contemplar sus posibles soluciones. Dicha iniciativa está en proceso de maduración.

Balance

Los aprendizajes a lo largo de dos años son excelente razón para hacer un alto y revisar si se están cumpliendo o no los objetivos del PICP y qué acciones debemos reconsiderar, ajustar o crear para que sea así. Esta fase de balances tiene dos etapas: un proceso crítico de evaluación entre los responsables del

| Actividades de intervención entre 2020 y 2021 | | | | | |
|---|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|--|------------------------------|
| <i>Actividades de las y los embajadores de paz (EP)</i> | <i>Estudiantes participantes</i> | <i>Talleres de formación integral</i> | <i>Estudiantes participantes</i> | <i>Unidad de atención psicológica</i> | <i>Estudiantes atendidos</i> |
| Charlando con expertos | 182 | Erotismo, sexualidad y género | 431 | Procesos psicológicos | 742 |
| Hablemos en sociedad | 20 | Concientizate | 78 | Evaluaciones psicológicas | 35 |
| Punteados | 10 | Salud mental | 568 | Monitoreo de población vulnerable: VIH | 2 |
| Activación fraternal CUCEA | 40 | Salud mental inclusiva | 13 | Monitoreo de población vulnerable: con alguna discapacidad | 225 |
| Explorando mi país | 116 | Perspectiva de género | 47 | Monitoreo de población vulnerable: problemas psicológicos graves | 18 |
| Lengua de señas mexicana | 8 | Cultura de paz | 76 | Monitoreo de población vulnerable: estudiantes en movilidad académica a inicios de la pandemia | 113 |
| Charlando con expertos | 110 | Relaciones humanas | 44 | | |
| Lectur-ando. | 22 | Inteligencia emocional | 283 | | |
| Trayectorias CUCEA | 54 | Violencia: acoso y hostigamiento | 12 | | |
| ¿Qué será de nuestro 2030? | 14 | Teatro, una forma de expresión | 22 | | |

| <i>Actividades de las y los embajadores de paz (EP)</i> | <i>Estudiantes participantes</i> | <i>Talleres de formación integral</i> | <i>Estudiantes participantes</i> | <i>Unidad de atención psicológica</i> | <i>Estudiantes atendidos</i> |
|---|----------------------------------|--|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
| Dialogando en la actualidad | 50 | Autoconocimiento, análisis del desarrollo humano | 70 | | |
| Grupo de apoyo en la comunidad LGBTQ+ | 309 | Comprensión cognitiva | 29 | | |
| Grupo de apoyo para las masculinidades alternativas | 104 | Comunicación asertiva | 41 | | |
| Grupo de apoyo para feminismos | 194 | Ajedrez y Desarrollo Estratégico | 18 | | |

programa y un segundo momento evalúa la experiencia de las y los embajadores de paz.

Con relación a la primera etapa, en un encuentro de trabajo, cada uno de los integrantes presentó su análisis de las cosas haciendo valer su experiencia, pero sobre todo se argumentó acerca de las oportunidades que se nos abren para cumplir de manera razonable con los propósitos del PICP. En este ejercicio concluimos que las medidas de aislamiento social y el desarrollo de clases en línea han afectado la salud emocional de las y los jóvenes, provocando una alta demanda de atención que rebasa los servicios de la unidad de atención psicológica del PICP. Aunque se han buscado estrategias para brindar el apoyo en línea, la demanda del servicio presencial se ha incrementado de manera significativa. Actualmente el PICP no cuenta con el suficiente número de profesionales para poder expandir los servicios. Ante este panorama nuestra propuesta es que debe encontrarse un mecanismo institucional, por parte de las autoridades del centro universitario, para asegurar la atención óptima de cada paciente.

Con respecto a los talleres de formación integral podemos evaluar que, si bien la cobertura no ha alcanzado a todo el estudiantado, pese a esto, dichos talleres están cumpliendo su objetivo. Desde luego los contenidos se han venido cuidando, porque la pretensión es que tengan incidencia en la formación de su carácter y en la renovación de sus actitudes, para evitar todo recurso a la violencia como mecanismo para resolver los desencuentros con sus pares. Pretendemos que las experiencias sean útiles para que cada estudiante se descubra a sí mismo, y a la vez reflexione cómo debe actuar responsablemente con los demás. Y tenemos la creencia que esa parte se está logrando.

Uno de los asuntos al que debíamos poner atención especial, se relacionó con las denuncias de acoso y hostigamiento que las estudiantes presentaron. Las quejas fueron atendidas siguiendo de forma seria y profesional el *Protocolo universitario de actuación en casos de acoso y hostigamiento*. En estos casos pudimos constatar, de acuerdo a los testimonios de las denunciantes, que las quejas eran el resultado de una comunicación distorsionada en las redes sociales. Las partes involucradas, a través del diálogo encontraron una forma de saldar sus desavenencias, cada quien asumió la responsabilidad que le correspondía.

Seguimos convencidos de que mientras existan esos acontecimientos no podemos aparentar que el PICP está cumpliendo su cometido ético.

El enclave del programa es fundamentalmente preventivo, pero no debemos relegar las denuncias de las mujeres, porque entonces estaríamos fracasando en nuestro propósito. Pero también, a pesar de este pequeño avance, en nuestra evaluación consideramos la tarea urgente de extender la capacitación de temas sobre acoso y hostigamiento con las y los jóvenes, particularmente para reconocer cuáles conductas sí, y cuáles no, se materializan en muchas de las actitudes cotidianas y cómo nos debemos hacer cargo de ellas.

Consideramos pertinente destacar que el punto débil, a mediados del año 2021, del PICP es el desconocimiento del programa por una parte importante de la comunidad estudiantil. Este es el aspecto que más hemos sopesado en nuestras reflexiones. También las y los embajadores de paz así lo piensan: «Creo que este proyecto puede contribuir muchísimo más, con muchísima mejor difusión, con más ganas, con más ideas» (EP. M-12). Ahora bien, son diversas las causas, pero principalmente el retiro de las y los estudiantes de las aulas, debido a la pandemia, provocó que muchos de ellos se desligaran de algunas de las actividades extracurriculares del centro Universitario. Ante este escenario, nuestro mayor interés es, por un lado, encontrar una campaña de difusión para promocionar el PICP y, por el otro, aumentar su cobertura e influencia. Por su parte, las y los jóvenes que sí lo conocen lo perciben de forma positiva, porque, de acuerdo a su versión: «nos ayuda con algunas actividades para poder salir del encierro».

Para completar este balance, es menester señalar que no contamos con todas las herramientas para analizar, críticamente, si el PICP está cumpliendo de forma razonable su propósito de fomentar relaciones de convivencia respetuosa en los diferentes espacios del ambiente universitario; entre otras cosas porque las actividades presenciales no se han normalizado. Mientras las y los jóvenes no se incorporen a sus aulas, no podemos contar con evidencias contundentes de que el panorama universitario está cambiando, porque justamente es en las relaciones frente a frente donde vamos a constatar el impacto del programa. Sin embargo, consideramos que el hecho de lograr su permanencia,

a pesar de las contingencias suscitadas por la pandemia, se convierte en nuestro principal logro.

Decir que el PICP ha cumplido con sus propósito de manera razonable significa que estemos satisfechos, como responsables del programa, con los resultados, y esto no es así; es decir, no se trata solamente de su implementación, el reto es que la comunidad universitaria se apropie de los principios del programa y todas y todos se adhieran a él, porque es quizás la única manera de compartir una responsabilidad colectiva en contra de esa pasividad soslayada que pretende ocultar conductas de sometimiento, de menosprecio y desvalorización soterradas en el convivir diario.

Sesión plenaria con las y los embajadores

En el balance con las y los embajadores de paz abrimos un proceso deliberativo para que cada estudiante, examinando su intervención diera a conocer sus experiencias, narrara sus aprendizajes, destacando las tareas que desde su propia valoración se estaban haciendo bien y cuáles eran las cosas donde se presentaron algunos desatinos. Es decir buscamos darles la palabra siguiendo la propuesta metodológica de Ragin (2007). En este punto presentamos una serie de narrativas de algunos de los y las participantes centradas en su experiencia, pero que constituyen un referente importante para evaluar los alcances del programa, pues sus puntos de vista serán centrales para analizar cómo será el relanzamiento de una segunda etapa del PICP.

Es importante señalar que gran parte de las acciones realizadas han sido en el marco de la pandemia provocada por el SARS-COV2, y esta es una variable a considerar para evaluar la contundencia del programa, las y los estudiantes coinciden en esto con los responsables del PICP, veamos uno de los comentarios:

Pues la primera, una que se nos sale de control a todos y todas: la pandemia. La verdad es que está bien complicado... una dinámica bien complicada, porque a nosotros nos tocó iniciar junto con el inicio de la pandemia tal cual ¿no? Entonces, pues entre que... bueno, que nada más son quince días en casa, bueno a lo mejor seis meses máximo.

Como entrarle a las clases en línea, que nadie sabe bien qué onda; la verdad es que creo que fue algo bien complicado adaptarnos, ya al final todos teníamos súper dominado todo, pero al inicio creo que sí fue como bien complicado ese tema; pero... pues lo logramos ¿no? (EP. M-1)

Para todos, la participación no ha sido fácil, en el diálogo mencionaron las dificultades personales para llevar adelante su compromiso, tenemos, por ejemplo, la postura de dos jóvenes:

También, pues creo que de los peores obstáculos, fue la conectividad, el que estuviéramos en pandemia, el que tuviéramos que adaptar nuestros tiempos. Había veces que era muy muy complicado ir al CUCEA, por las distancias. A veces tenía que ir a Guadalajara; yo no vivo en Guadalajara, no soy de ahí, y por la pandemia yo no estaba en Guadalajara y eso pues sí me causó muchísimos conflictos (EP. M-9).

En lo personal, creo que uno mis obstáculos más grandes fue mi convivio con otras personas [...] pero al inicio sí fue como «uy, pues qué hago», tengo que conocerlos pero pues... no soy tan buena mensajeando pero tampoco como sacando plática a la gente, entonces fue como, ¡ay! bien complicada esa parte para mí, pero ya después te digo la neta: pues muy padre todo (EP. M-6).

Su participación en el programa les ha dejado algunos aprendizajes, han vencido obstáculos impuestos por el contexto personal, familiar y social, pero como ellas y ellos lo dicen, el programa además de darles la ocasión de ayudar a los demás, también ha sido un catalizador que les ha brindado la oportunidad de descubrirse a sí mismos:

Realmente embajadores de paz me apoyó a creer en mí, a creer en el proyecto como tal de transformación de personas, de llevar la cultura de paz, mucho empoderamiento; dejándole a las demás personas algo de mí y compartiendo un montón de cosas...y vuelvo a repetir: el tema de convivir con cada una de las personas que están de embajadores fue nutrirme por completo (EP. M-8).

Y, claro que superó mis expectativas el proyecto porque yo, como le comento, yo pensaba que simplemente iba a llegar y decirle a los chicos «saben qué, pues podemos hacer esto», «qué les parece», «para que se relajen» y todo y, bueno, ya desde que tuvimos capacitación antes de entrar al primer periodo y, luego el segundo, fueron que, aparte de que fui aprendiendo cosas que no tenía idea; aparte... ahorita, estoy en otra área que es masculinidades alternativas y me ha servido demasiado ir aprendiendo acerca del tema y poder ir cambiando ese... ese chip de la masculinidad hegemónica conmigo, con mis amigos, con mi familia, estar progresando (EP. H-5).

Como observamos, en su elocuencia, también las y los jóvenes al momento de intervenir crearon herramientas para actuar y sensibilizar a sus pares. Si bien, tenían elementos teóricos a partir de la capacitación, el contexto les demandó hacer uso de su imaginación para dar la orientación a sus compañeros y compañeras.

Uno de los objetivos en el diálogo con estos estudiantes, era conocer si desde su perspectiva el PICP estaba cumpliendo sus propósitos, los siguientes pasajes ilustran la opinión generalizada de ellas y ellos:

Pues bueno, a mí sí me llegaron un montón de comentarios de muchos compañeros; que [eso] se les hacía muy interesante lo que hacíamos, hay personas que me escriben y están esperando la nueva convocatoria para ser los nuevos embajadores; yo creo que fácil son como cuatro personas que están convencidos de que esto está funcionando. En el proyecto que se realizó con Raúl *charlando con expertos*, muchas personas me decían que era algo interesante, hablaban mucho del *podcast* que realizaron Caro y Luis; o sea, realmente todo lo que se hizo generó ruido, y fue una experiencia increíble. Entonces creo que a la comunidad sí fue nutrirla desde la cultura de paz, desde, como esta parte de mediación y cuidado de cualquier situación. Creo que, en CUCEA, algo que sirvió cultura de paz, fue para que todos los protocolos que existen dentro de CUCEA fueran señalados como funcionales para prevenir todo lo que suceda (EP. H-11).

Y, yo considero que sí contribuyó mucho el proyecto embajadores en la comunidad de CUCEA porque, a lo mejor de inicio no tenía tanto... tanto nombre, algunos pregun-

taban «¿qué es eso?». Pero ya después, a partir del segundo semestre ya nos preguntaban, ¡ah! Hasta una maestra que tengo, que tuvo mejor dicho, ella llegó a comentar algo acerca de los embajadores en clase ¿no?, y entonces ya todos decían: «¿también hay como ese servicio de psicología en C U C E A, que es para nosotros gratuito?» y todo. Entonces sí, fue como habiendo ese auge, a pesar de que al inicio no era muy conocido y ya al último sí fue bastante conocido (E P . H-7).

Al escuchar sus voces encontramos que sus puntos de vista aluden fundamentalmente a su crecimiento individual. Esto nos remite necesariamente a sus biografías, quizás porque este grupo de jóvenes están ansiosos de encontrar vías gratificantes para cultivar su desarrollo personal y su autonomía moral. Pero también, desde luego, en sus evaluaciones se puede rastrear un compromiso cívico, manifiesto por el interés de que todos sus compañeros puedan aspirar a los beneficios del programa. Además, a lo largo del diálogo, dejaron abiertas una serie de reflexiones que serán una herramienta útil para calibrar la hoja de ruta del P I C P . Sobre todo, debe ampliarse de manera significativa la participación de las y los alumnos, porque son ellas y ellos quienes, de manera decisiva, están configurando el rostro de un programa que recién inicia, para no correr el riesgo de convertirlo en una instancia meramente administrativa.

A manera de reflexión final

A lo largo de este escrito hemos intentando dar cuenta de una experiencia construida quizás de manera pausada, debido al contexto de los últimos meses. Este ejercicio de intervención al final de cuentas es parte de nuestra realidad universitaria, de las acciones que día a día se implementan para enfrentar algunos de los problemas a los cuales debemos buscarles solución. Al subirnos a este proyecto reconocíamos las dificultades estructurales que imposibilitan una agenda de concordia por el modo masculino de pensar y hacer las cosas como dicen Bourdieu, y Wacquant 1992. Sin embargo, la intervención nos ha dejado experiencias gratificantes, no sólo a quienes encabezamos el proyecto, también a las y los alumnos participantes; a decir de ellos son otros porque

ahora las cosas se encaran de otra manera. Fundamentalmente las y los estudiantes han descubierto con responsabilidad que educar para la paz, no sólo es renunciar a la ausencia de violencias directas o estructurales *per se*; el propósito es construir una forma de pensamiento, una forma de vida, una recta intención aristotélica en la que, el encuentro con uno mismo debe ser valorado como la premisa de un modo de ser y hacer el trato cotidiano con los demás, donde cada uno de nosotros seamos capaces de cultivar un espíritu de reconocimiento del otro y donde nadie, ninguna mujer por ejemplo, pueda ser silenciada o excluida por patrones culturales: en suma se trata de construir una *filosofía de la paz y por la paz*.

Si bien hay avances, sobre todo desde la perspectiva de las y los embajadores de paz, la tarea del PICP, no está terminada, tenemos la convicción de que habrá de lograr sus objetivos cuando desterremos, por ejemplo, la indiferencia, el sexismo, la desvalorización de los atributos femeninos y la comunicación distorsionada con las y los jóvenes. Asimismo, cuando acabemos radicalmente con la complacencia de conductas que lastiman la dignidad de quienes conviven con nosotros. De este modo, la cultura de paz ha de entenderse, por lo menos en el PICP, como la construcción de una forma de ser en la cual, la concordia se viva en cada uno de nuestros actos, por más insignificantes que estos sean, porque es ahí, precisamente ahí donde se engendran las virtudes o los vicios. Estamos convencidos que entre todas y todos, debemos sentar las bases para reinventar nuestras relaciones del día a día, porque son ellas la fuente para aprender lo valioso del encuentro respetuoso. Los roces cálidos y educados ayudan a transformar profundamente el espacio universitario en un recinto más hospitalario que necesariamente determina, en algún sentido, la edificación del proyecto de vida de nuestros estudiantes y vuelve más vivificante el trabajo.

Referencias

- Abarca, A. Alpízar, F. Rojas, C. y Sibaja. G. (2013). *Técnicas cualitativas de investigación*. San José, C. R: UCR.
- Álvarez, J. H. Betancourt, J.H., Vásquez, J. C. y García, L.A. (2019). «Paz y convivencia

- en los colegios de La Salle del Valle de Aburrá y Medellín». *Revista lasallista de investigación*, 16 (1), pp. 164-186. Doi: : 10.22507/rli.v16n1a1
- Ameigeiras, A. R. (2006). «El abordaje etnográfico en la investigación social». En, Vasilichis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 107-151). Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. México: Paidós.
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992). *Réponses*. París: Seuil.
- Bueno, G. (1972). *Ensayos materialistas*. Madrid: Taurus.
- Centeno, R. (2014). «La paz y la igualdad entre los géneros: una relación indisoluble». *Espacio abierto cuaderno venezolano de sociología*, 23 (1), pp. 7-21.
- Código de conducta. Universidad de Guadalajara. (2021) [<http://www.gaceta.udg.mx/wp-content/uploads/2021/07/1Dictamen-Codigo-Conducta.pdf>].
- Conforti, F. (2018). *Construcción de paz. Diseño de intervención en conflictos*. Madrid: Dykinson.
- Crettiez, J. (2009). *Las formas de la violencia*. Buenos Aires: Waldhuter.
- Del Pozo, F. J. (2018). *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz, desde las escuelas, las familias y las comunidades*. Madrid: Dykinson.
- Del Pozo, F. J. Polo, G. P. y García, M. del M. (2018). «Las familias en la construcción de paz: conflictos familiares y corresponsabilidad para la paz». En, Del Pozo, F. J (Comp.) *Educación para la paz. Conflictos y construcción de cultura de paz, desde las escuelas, las familias y las comunidades*. (pp. 61-98). Madrid: Dykinson.
- Etxeberria, X. (2011). *Virtudes para la paz*. Bilbao: Bakeaz.
- Furlán, A. y Pavía, V.A. (2020). «Con-vivir de un modelo ético. Cuando la escuela entra en el juego». En, Ramos, H. et al (coord.). *La construcción de la paz en la escuela*. (pp. 16-18). Guadalajara, México: Fundación vivir en armonía A. C.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- García-González, D. E. (2019). *La paz como ideal moral. Una reconfiguración de la filosofía de la paz para la acción común*. Madrid: Dykinson.

- Gil, J. M. (2018). «Carencias y alternativas jurídico-políticas al tratamiento de las violencias de género». En Gil, J. M. (Edit.) *El convenio de Estambul como marco de derecho antisubordiscriminatorio*. (pp. 15-26). Madrid: Dykinson.
- Corjón, J. y Saucedo, B. (2018). «Justicia restaurativa, una herramienta de paz en la resolución de conflictos comunitarios». Caso Nuevo León. *Política criminal*, 13 (25), pp. 548-571.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Liotard, J.F. (1998). «Los derechos de los otros». En Shute y Hurley (Ed.). *De los derechos humanos*. (pp. 137-145). Madrid: Trotta.
- Maldonado, B. del R. y Benavides, K. V. (2018). «Educar para la paz: Una dimensión de la responsabilidad social universitaria». *Ciencias Administrativas Revista Digital*, 6 (12), pp. 13-26.
- Nietzsche, F. (2000). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- ONU. Objetivos del Desarrollo Sostenible [<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>].
- Resolución 53/243. Declaración y Programa de acción sobre una cultura de paz [<https://undocs.org/es/A/RES/53/243>].
- Ospina-Ramírez, D. A. y Ospina-Alvarado, M. C. (2017). «Futuros Posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), pp. 175-192.
- Páramo, P. (2016). *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Pedraz, A. Zarco, J. Ramasco, M. y Palmar, A. M. (2014). *Investigación cualitativa*. Barcelona: Elsevier.
- Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo del hombre.
- Secretaría de Educación Jalisco. Estadística educativa 2019-2020 [<http://indicadores.sej.gob.mx/publicaciones/Ini2019-2020/index.htm>].
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Viasús, I. K. (2019). «Procesos de resistencia educativa. Los educadores activistas de ASOINCA en la construcción de cultura de paz». *Revista Kavilando*, VII (21), pp. 356-369.

Mediación y solución de conflictos para una cultura de paz

SANDRA GUILLERMINA PAREDES BALTAZAR

El individuo, por naturaleza, tiene la necesidad de manejar y resolver todas aquellas situaciones de crisis que dificultan su vida en el marco de las relaciones interpersonales, con el fin de lograr la paz interior que lleva consigo un mejoramiento en su vida y que repercute positivamente en la sociedad.

Los conflictos nacen con el propio hombre; instante en el que se produce una crisis que deberá ser superada en medio de un ambiente hostil, sin embargo le significará un avance y un crecimiento como ser humano (Pérez Fernández, 2001: 41 y 42).

En la necesidad de solucionar el conflicto, los individuos recurren a diferentes espacios en busca de justicia que le permitan, por una parte, la resolución pronta, completa e imparcial y, por otra, el menor daño moral y psicológico a su causa.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos prevé, en su artículo 17, la aplicación de mecanismos alternativos de solución de controversias. En el año 2004 se presentó una iniciativa de reforma a este artículo con el fin de incluir procedimientos no jurisdiccionales para que los ciudadanos resuelvan sus controversias de carácter jurídico a través del arbitraje, la conciliación, la mediación y cualquier otro medio alternativo.

Los métodos alternos de solución de controversias (MASC) se han identificado como una alternativa cultural para la solución de conflictos, en todo el

mundo; hoy se les considera un nuevo paradigma en la impartición de justicia que permite resolver nuestros problemas. Son una opción viable a la solución del conflicto, de la interpretación de la justicia y se reconocen como elementos de un cambio disruptivo en los sistemas judiciales del mundo moderno.

Los MASC se muestran efectivos en una amplia gama de soluciones acerca de conflictos empresariales, de bienes inmuebles, de trabajo, familiares, comunitarios, escolares, incluso conflictos de carácter público.

El arbitraje, como mecanismo alternativo, provee un resultado que deriva del árbitro y a quien corresponde resolver el caso concreto de acuerdo a la norma. La existencia de un tercero produce un ganador y un perdedor.

La conciliación es un mecanismo alternativo que dirige de forma imparcial la solución del conflicto a través de un tercero, mismo que puede sugerir o proponer soluciones, escuchando y facilitando el diálogo entre los mediados, buscando que ambas partes queden conformes.

La consulta al experto neutral se requiere cuando las partes involucradas se ven impedidas para resolver una situación técnica por desconocimiento del tema o asunto. Su participación en el conflicto queda reducida a sólo esclarecer los temas específicos para lo cual se solicitó su experiencia.

La mediación, como mecanismo alternativo, se rige con base en la premisa de que cada una de las partes conserva el control de la controversia sin delegar el poder de la toma de decisiones en el mediador. Por esa misma razón, cualquier resultado al que se arribe tendrá origen en la voluntad de los intervinientes.

Los métodos alternos de solución de controversias son considerados puentes interculturales. En una sociedad tan diversa como la nuestra, estos puentes son identificados como manivelas del intelecto humano para construir vínculos de entendimiento. Ser naturales de diferentes regiones y/o estatus social no evita concebir las cosas desde diferentes puntos de vista y conveniencia, es decir, si la problemática se sitúa incluso entre diferentes subsistemas culturales, los métodos alternos de solución de controversias pueden resolverla.

La vía para culturizar a la sociedad en el uso de los métodos alternos de solución de conflictos es la educación, entendida como sustancia y proceso ordenador del progreso de una sociedad globalizada.

La amplia red de interrelaciones entre los individuos hace que los conflictos resulten complejos para los sujetos involucrados y para los profesionales que ofrecen apoyo para resolverlos. La reacción de cada una de las partes en una situación conflictiva pasa por el tamiz de diversos aspectos variados y personales, como la creencia, las expectativas, la atribución de significados y de roles, la manera de procesar la información y las formas particulares de resolver los problemas.

Es necesario destacar que la doctrina vincula a los MACS con las competencias culturales, un ejemplo de esto es lo que afirma Boqué Torremorell (2003: 142), quien establece que la mediación desarrolla lo que podríamos demostrar como competencias culturales, en cuanto promueven actitudes de apertura hacia otras maneras de entender la existencia; en otras palabras, la capacidad para empatizar con significados socioculturales y referentes axiológicos diversos.

Los mediadores que trabajan en el ámbito internacional han remarcado el componente cultural de los conflictos y la mediación, refiriéndose al hecho de que es posible adaptar el proceso al carácter de cada pueblo. Estos procedimientos potencian la capacidad de influir positivamente en nuestro entorno. Boqué Torremorell afirma que sustituir la cultura de la confrontación y el litigio por la mediación y el consenso entronca con los ideales de la paz.

El establecimiento de entorno social pacífico no es sólo responsabilidad del Estado, hay muchos factores que intervienen en este proceso, principalmente el comportamiento humano. Todos y cada uno de los que participamos en una sociedad nacional y en un entorno global somos diferentes, con intereses y sentimientos distintos, lo cual complica la convivencia.

El conflicto social es la característica que define a la sociedad moderna, sin embargo, la permanencia del conflicto se transforma en un obstáculo significativo para la interacción pacífica entre los individuos. Estado y organizaciones sociales, en consecuencia chocan contra un desarrollo sostenible (Davis, 1998:17).

Este choque es una preocupación mundial, porque no sólo se precisan acciones de contención, sino que se debe ir más allá del simple control; se debe

prevenir y para prevenir se requiere educar a toda la sociedad, especialmente a las futuras generaciones de profesionales en la ciencias sociales y humanas, principalmente. Si bien esta tarea compete a todas las áreas de las ciencias, deben existir operadores con conocimientos legales para combatir esta problemática y generar acciones de paz desde su propia especialidad.

Esta es la operación de los negociadores, mediadores-conciliadores y árbitros, sus características les permiten interactuar entre lo humano y lo técnico, entre la ciencia y la práctica, amalgama que los convierte en verdaderos operadores de la paz. Operadores de la paz en tanto logran que las partes se comuniquen; asimismo, la comunicación benéfica y armónica lleva al hombre a la paz y ésta se presenta como fruto de la justicia (Aliello de Almeida, 1996: 119).

Ramos Mejía (2003: 125) señala que la herramienta básica de la paz es la verdadera comunicación.

La educación para la paz responde a una preocupación generalizada frente a la reproducción de los conflictos y la escalada de violencia que vive la sociedad; asimismo, constituye una exploración de los modos posibles de crear alternativas futuras y adecuadas al valor de la convivencia benéfica que requiere el hombre para desarrollarse a partir de un ser «yo-solidario».

La paz desde su faz negativa significa ausencia de violencia personal, guerras, terrorismo y disturbios, aunque es importante recordarlo, en los últimos años se ha gestado el concepto de paz en sentido positivo, traducida como ausencia de violencia estructural; es decir, ausencia de pobreza, hambre, discriminación y contaminación. Así, resulta evidente que la paz es el fruto de la justicia. Si restauramos la justicia, recuperaremos la paz (Aliello de Almeida, 2001: 7).

Estamos convencidos de que el fin ético de todo profesional es aplicar sus conocimientos con sentido social, todos aquellos que apliquen los métodos alternos de solución de controversias lo harán con la intención de incidir, coadyuvar e instaurar la paz social.

El concepto de paz que manejamos, refiere al aspecto gregario del ser humano y está íntimamente relacionado con su «yo-solidario», es difícil concebir la paz sin la relación con los otros y esos otros son con quienes mantenemos intercambios e interrelaciones, inmediatos y cercanos, y cuyos comportamien-

tos producen consecuencias sobre esos otros, aunque no los conozcamos personalmente ni sepamos sus nombres.

Cuando educamos para la paz, es menester trabajar, especialmente, esta conciencia de pertenecer al mismo mundo compartido, donde nuestros pensamientos y acciones ejercen influencia positiva o negativa sobre los demás y viceversa (*Ibid.*: 8-9). Nuestra especie se halla fuertemente vinculada y lo que hace un individuo afecta a los demás (Chopra, 2005: 25 ss.).

Debemos tener claro que la aplicación de los métodos alternos de solución de controversias es una gran responsabilidad, porque una vez que se interviene en la solución de algún conflicto, rara vez las cosas vuelven al estado en la que se encontraban, ya que es un proceso dinámico de cambio. Esta participación modifica el curso de las cosas y el modo en que lo consiga depende de la calidad humana que poseamos (Murro, 2001: 51). Esto significa que para aplicar los métodos alternos de solución de controversias no son suficientes los conocimientos técnicos, sino que se requiere, principalmente, una visión humana de las cosas.

Sabemos que algunas áreas de la ciencia estudian este fenómeno. Las ciencias humanas, por ejemplo, se interesan en descubrir la realidad del hombre, la sociedad, la libertad, la cultura, la verdad, la justicia, etcétera. Sus estudiosos han utilizado procedimientos metodológicos rigurosos de la sociología, la psicología, la antropología, la filosofía, entre otras, sin embargo, aún no hemos generado un entorno social adecuado para vivir en paz.

Las ciencias sociales estudian la vida del ser humano en grupo y los productos sociales de esta vida colectiva de un mundo científico. Pero la complejidad de los fenómenos sociales y las limitaciones de los pronósticos, cuando se trabaja con muchas variables, generan infinidad de posibilidades de estadios adecuados de convivencia. Por otra parte, las ciencias duras generan con sus descubrimientos un entorno habitable. (Rodríguez, 2005: 25 ss.).

Los métodos de solución de controversias son un vínculo entre las ciencias sociales y las ciencias duras porque buscan el *status quo*, el estado ideal de la sociedad. Así, los MACS se convierten en el puente de interrelación entre estas ciencias, ya que combinan la técnica con el sentido humano.

La impartición de justicia, ubicada en el campo del derecho, en el área de las ciencias sociales, se orienta a los aspectos sociales del hombre y evita los factores técnicos, lo que deja a los peritos el trabajo de auxiliar la labor del juzgador y la determinación técnica del conflicto. En ocasiones, la labor de juzgar y la determinación técnica se ve afectada por la incompatibilidad de apreciaciones, y la verdadera actividad de solucionar el conflicto, que compete al juez, se ve alterada por la opinión de un perito o experto; como consecuencia, quien tiene la carga de juzgar sufre una desconexión entre lo humano y lo técnico. Mientras que la actividad que realiza el negociador, el mediador-conciliador y/o el árbitro mantiene o restablece esta conexión, con lo que se tiene una verdadera y más certera apreciación global del conflicto.

La impartición de la justicia está en crisis, por ello entendemos por qué no se ha logrado cumplir con el principio del ejercicio de la justicia de prontitud, eficacia y equidad por aquellos a quienes corresponde aplicar las leyes.

El conflicto de la demanda de justicia alcanza parámetros preocupantes en nuestra sociedad. En todos los ámbitos del derecho, los procesos legales contradicen la esencia del mismo, las normas han dilatado su sentido social, la consecución de la justicia no es expedita y los estadios de su ejecución son lentos, por lo que es necesario generar reformas integrales para darle dinamismo (Fix-Fierro, 2002). La maquinaria jurídica debe tomar otro rumbo y el camino es la implantación de procedimientos diversos, como los juicios orales o los métodos alternos de solución de controversias (negociación-conciliación y arbitraje) (Vinyamata, 1999: 127).

Por tanto, el engranaje de la justicia mexicana —que hoy en día rebasa nuestras fronteras— debe flexibilizarse ante el fenómeno de la globalización económica, como consecuencia del comercio exterior en un sistema económico capitalista (Torres, 1998: 197). Esto es más perentorio aún, pues las acciones tomadas por el poder judicial no han satisfecho sus propias expectativas de eficacia y eficiencia (Concha, 2001), por ende, la clave del éxito puede descansar en otras vías alternas.

La justicia está en crisis debido a la monopolización del control judicial por parte del juez y obedece a la soledad de su cruzada en la cual intenta establecer

un sistema social aceptable, como parte de la misión otorgada por las leyes y normas de nuestra sociedad (Cerini, 2002: 33).

La esencia de los métodos alternos es que encontremos la solución a nuestros problemas (Grover, 1996), como menciona Fabiana Raña (2001: 30). El sistema judicial es útil para la regulación de la vida en sociedad y la obtención de la paz social, sin embargo, el objetivo de los MASC es señalar que la confrontación, la lucha, el resultado ganador-vencedor no son la única manera de abordar los conflictos. Existen variantes amparadas en mecanismos que tienden a resolver el conflicto y conservar las relaciones, incluso, después de adoptar la resolución. Esto es posible porque las partes aquejadas por la controversia adoptan un papel activo, participan, dialogan y como consecuencia de dicha interacción, no pierden el vínculo que los unía. Este resultado es otra de las grandes bondades de los métodos alternos de solución de controversias.

Una de las principales bondades de los métodos alternos de solución de controversias es la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, se trata de un verdadero encuentro entre las diferentes profesiones y disciplinas. La idea de sentar en una mesa a médicos y abogados para resolver, en equipo, un conflicto era impensable; hoy en día esto es posible. Como señala Sergio García Ramírez, la bata blanca y la toga negra se reúnen a trabajar en beneficio de la sociedad. Esto ocurre a través de instituciones como la Conamed (Comisión Nacional de Arbitraje Médico) que aplica esencialmente la mediación y arbitraje para resolver los conflictos entre los pacientes y médicos o instituciones administradoras de servicios de salud.

La participación ciudadana en muchos aspectos de la vida pública es algo nuevo. Los sistemas democráticos favorecen en que los ciudadanos —principalmente los profesionales— se ocupen de asuntos políticos y sociales por los que antes sentían desinterés; casi todos los individuos han cobrado mayor conciencia de sus derechos y la necesidad de hacerlos respetar, lo que se ha traducido en un incremento significativo de litigios ante los tribunales. Sin embargo, la aplicación de los métodos alternos de solución de controversias tiene como base la premisa fundamental de la participación directa de las personas en la solución de sus conflictos —rasgo muy común de la negociación, mediación-

conciliación y arbitraje—, aunque la importancia y la autonomía de dicha participación resultan variables al ser menor en el arbitraje que la mediación (Martínez, 1999: 39). Esto demuestra que la aplicación de los métodos alternos es una cuestión de conocimiento de sus bondades y características, por tanto, es una cuestión de carácter cultural.

Es necesario señalar que la falta de una profesión no impide que las partes pueden resolver sus problemas a través de los métodos alternos de solución de controversias, sin embargo, es recomendable que un tercero con conocimientos sobre el motivo del conflicto les apoye —es decir un profesional que tenga un conocimiento más profundo del conflicto—, por lo que sus aportaciones podrán ser más asertivas.

Nunca estará de más resaltar la mutidisciplinariedad de los métodos alternos de solución de controversias. Esta característica da el éxito y los resultados positivos. En ellos se refleja la esencia de las diferentes profesiones o disciplinas que la ciencia origina. Los conflictos surgen de la aplicación del conocimiento que genera estados diferentes en la convivencia social, por tanto, su solución también requiere la aplicación de un conocimiento que desenmarañe el hilo del problema y ayude a encontrar la solución más adecuada para cada caso; por ejemplo, en una negligencia médica.

Toda acción de vida supone un movimiento del entramado de la racionalidad humana, de la interdisciplinariedad de las cosas, pues se encuentra vinculado con un sinnúmero de hechos y acciones de la vida misma. Esto no significa que su misma entropía busque generar un problema en particular, sino que —como todo ser social— se es un tercero afectado por decisiones de otros (Mnookin, 1997).

La pregunta surge: ¿por qué en los métodos alternos de solución de controversias usan conceptos originarios de otros campos del saber? Hablar de que los métodos alternos de solución de controversias son multidisciplinarios es porque intervienen diferentes áreas del conocimiento para resolver el conflicto, esta es la herramienta: un sistema de pensamiento que, si bien pertenece a una, auxilia a la otra (Aréchaga, 2004: 22). Las propuestas en la formación de mediadores se han formulado en torno a los aportes brindados por el derecho,

la psicología, la sociología, la filosofía —en especial la ética— y las relaciones internacionales —en particular su sistematización para estructurar los métodos de negociación—. No hay que olvidar los aportes de la política, la historia y la economía, que vinculan los métodos alternos con acciones encaminadas a lograr la paz con controversias entre países.

Visión internacional de los métodos alternos de solución de controversias

Los elementos anteriores no son privativos de México, se enmarcan en un contexto internacional; pero son significativos para valorar nuestra situación jurídica, por ejemplo, México fue mediador de conflictos internacionales en el periodo de 1970 a 1997 en países como El Salvador, Nicaragua, Panamá y Cuba.

Es necesario analizar la experiencia de países como Estados Unidos, Canadá, Colombia, Argentina, España, Francia y China para ser conscientes de la relevancia e importancia de los métodos alternos de solución de controversias y tomar acciones específicas al respecto.

Estados Unidos tuvo su primera experiencia en los años setenta con la aparición de los centros comunitarios de mediación, patrocinados por el fiscal general, en la década de los ochenta se dio la fase de implantación, cuando el Congreso transformo en ley federal el acta de resolución de disputas, la cual disponía la elaboración de un programa dentro del departamento de justicia que, a su vez, crearía un centro de información y un comité asesor con apoyo financiero para el desarrollo, implantación y patrocinio de los métodos alternos de solución de controversias. En los años noventa ocurrió la fase de regulación, el Congreso impuso a los tribunales federales la obligación de designar una comisión para implantar dichos métodos de solución que incluyera a la iniciativa privada. En la actualidad, además de los programas gubernamentales, existen más de 400 organizaciones dedicadas a estas estrategias resolutivas (Signer, 1996: 16).

El caso de Canadá es significativo por la influencia de Estados Unidos. Existen instituciones creadas desde 1970, pero sólo hasta 1985 se legisló la mediación como tal en el ámbito familiar con la ley federal de divorcio. El tema continuó en evolución y análisis a través de programas gubernamentales

de los diferentes Estados a través de un esquema multidisciplinario (Aiello, 2001A: 53).

Colombia es uno de los países latinoamericanos más avanzados en el tema. A través de la ley 23 de 1991, el Congreso nacional creó una serie de mecanismos que actúan como alternativas a la justicia tendientes a descongestionar la vía judicial. Los centros de mediación están bajo el control del ministerio de justicia y este autoriza su funcionamiento en asociaciones, gremios y cámaras de comercio. La ley obliga a los consultorios jurídicos de las facultades de derecho a organizar un centro de mediación cuyo servicio sea gratuito. Es sujeto de mediación toda materia susceptible de transacción, desistimiento o conciliación. Desde 1989 —fecha en que se modificó el código procesal— hay conciliación previa obligatoria en todos los campos del derecho (Álvarez, 1998).

Argentina es otro de los países latinoamericanos que demuestra un gran avance al impulsar estas opciones de solución de controversias en todos los frentes (sociales, políticos, académicos y gubernamentales). Como resultado y según la ley 24 573, la mediación es obligatoria previa a la vía judicial. A inicio contó con una vigencia de cinco años, misma que se prolongó otro lustro debido a sus resultados positivos y llega incluso hasta abril del 2006 (según el boletín oficial del 24 de agosto del 2000) como principal instrumento de culturización del pueblo argentino en materia de métodos alternos de solución de controversias (Aiello de Almedia, 2001b: 194).

El caso español es muy especial, ya que desde 1239 la conciliación y la mediación operaban en el Tribunal de Aguas de Valencia. Dicha figura también se encuentra en las ordenanzas de Bilbao de 1737 y en la de Burgos de 1776, igualmente aparece regulada en la constitución de 1812. En 1984 se le da el carácter de facultativa. Los esfuerzos por impulsar los métodos alternos de solución de controversias en España están a cargo del Consejo Superior de Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación de España, principal motor de la ley 36/1988 sobre arbitraje interno e internacional. Dicha ley se considera un gran avance, puesto que la ley de arbitraje de 1953 no impulsaba la cultura de los métodos alternos de solución de controversias. (Fernández, 1990: 23).

Francia es otro país que se encuentra a la vanguardia. Aquí la mediación se inicia con el *ombudsman*, personaje que actúa como mediador entre los particulares y los distintos organismos públicos. Esta institución data de 1973, año en que se dictó una ley que instituía al mediador de la república. Esta ley fue complementada y modificada en 1989 y 1992. Desde 1977 funciona la figura del conciliador vecinal que actúa de forma unipersonal, en calidad de simple vecino, designado por el presidente del tribunal regional de apelaciones. Actualmente la mediación ha desbordado el ámbito administrativo, ha penetrado en el procedimiento civil y se está trabajando en su utilización en materia penal (González, 1999: 179).

El caso de China es realmente ejemplar, pues cuenta con uno de los programas de mediación más completo del mundo. Aquí la mediación no es sólo un método de solución de controversias, sino un método para ejercitar los valores sociales con la participación directa de las partes en conflicto, sobre todo en el campo, fábricas, minas y comunidades vecinales. En Chungking, una ciudad de doce millones de habitantes, funcionan 11 855 comités de mediación con 90 638 mediadores. Esto significa un mediador por cada 100 habitantes (Castañeda, 2001: 29).

La panorámica mundial nos muestra el camino de la necesaria institucionalización de los métodos alternos de solución de controversias en nuestro país, con apoyos reales de los tres niveles de gobierno, para seguir el ejemplo de los Estados Unidos, Argentina y China. El gobierno mexicano ha impulsado el arbitraje; pero ha desdeñado los demás métodos alternos de solución de controversias y se apoya únicamente en instituciones pioneras y precursoras de los MASC, como lo son la Procuraduría Federal del Consumidor (Profeco), la Comisión Nacional de la Defensa del Usuario del Servicios Financieros (Condu-sef) o la Comisión Nacional de Arbitraje Médico (Conamed), entre otras (Bravo, 2002).

Existe un movimiento fuerte para la implementación y regulación de los métodos alternos de solución de controversias en todo el país, prueba de ello es la ubicación de las delegaciones de la Procuraduría Federal del Consumidor y de la Comisión Nacional para la Protección y Defensa de los Usuarios del

Servicios Financieros en todo el país (ambas instituciones administradoras de procedimientos de métodos alternos de solución de controversias en un marco oficial).¹

En el mismo sentido se vislumbra el esfuerzo de entidades como Chiapas con la ley para el diálogo, la conciliación y la paz digna en Chiapas, promulgada en marzo de 1995,² cuyo objetivo es sentar las bases para facilitar el proceso de diálogo y conciliación entre el gobierno federal y el grupo armado surgido el 1 de enero de 1994.³ También vale la pena mencionar a Guanajuato, con la ley de justicia alternativa promulgada en mayo de 2003,⁴ que tiene como fin regular la mediación y la conciliación como formas de autocomposición asistida de las controversias entre las partes.

No olvidemos a Quintana Roo y la promulgación de la ley de justicia alternativa⁵ en febrero de 1999. El objetivo fue establecer métodos alternos a la justicia ordinaria a fin de que los particulares resuelvan sus controversias de carácter jurídico mediante audiencias de conciliación, técnicas de mediación o procedimientos de arbitraje.

Los mismos pasos siguió Chihuahua en junio de 2003 la ley de mediación⁶ a fin de regular la institución de la mediación como procedimiento para solucionar conflictos interpersonales.

¹ Esto significa que son programas gubernamentales que operan la mediación, la conciliación y el arbitraje. Hay que resaltar que ellas han generado los precedentes jurisprudenciales que avalan el arbitraje en México.

² Periódico oficial del estado de misma fecha.

³ Es necesario señalar que esta ley no se refiere a la implantación y administración de los medios alternos de solución de conflictos para todos los ciudadanos del estado, como es el caso de Guanajuato o Nuevo León, por mencionar algunas entidades federales, pero sí es importante resaltarla ya que es una iniciativa que procura la solución conciliatoria antes que la adversarial.

⁴ Periódico oficial del estado. Núm. 84 del 27 de Mayo del 2003.

⁵ Periódico oficial del estado del 15 de febrero de 1999.

⁶ Periódico oficial del estado Núm. 41 del 7 de junio de 1999.

Oaxaca hizo lo propio en abril de 2004 al promulgar la ley de mediación.⁷ Conviene subrayar que a través de esta ley el estado promoverá la mediación en todos los ámbitos de la vida social de la entidad mediante el establecimiento de centros de mediación públicos y privados, cuyo objetivo es regular la aplicación de la mediación para la pronta y pacífica resolución de conflictos.

Coahuila⁸ ha seguido los pasos de Guanajuato y Quintana Roo, ya que en julio de 2005 promulgó la ley de medios alternos de solución de conflictos con objeto de regular y fomentar el desarrollo y empleo de métodos alternos para la solución de controversias interpersonales como opciones distintas a las jurisdiccionales, y a las que las partes pueden acudir a fin de prevenir y solucionar sus diferencias en forma pacífica y colaborativa.

Colima se incorporó al movimiento de estos medios alternos en septiembre de 2003 al promulgar la ley de justicia alternativa,⁹ que tiene por objetivo: posibilitar el acceso de los particulares a los métodos alternos para la solución de controversias; establecer los principios, bases, requisitos y condiciones para desarrollar un sistema de este tipo de métodos entre particulares; crear un órgano auxiliar del poder judicial, especializado en la conducción y aplicación de dichos métodos y regular su funcionamiento; determinar y regular los procedimientos y órganos para la solución de controversias; precisar los requisitos que deben reunir los especialistas en la conducción de dichos procedimientos; establecer los requisitos y condiciones en que los particulares podrán aplicar estos métodos; y establecer el régimen de responsabilidad administrativa de los servidores públicos encargados de conducir los procedimientos y órganos para la solución alternativa de controversias.

Veracruz y Coahuila se incorporaron al movimiento de los métodos alternos de solución de controversias en 2005,¹⁰ con la promulgación de su ley respectiva referente a dichos métodos. Entre la promulgación en ambas entidades

⁷ Periódico oficial del estado. Núm. 431 del 12 de abril del 2004.

⁸ Periódico oficial del estado Núm. 420 del 12 de Junio del 2005.

⁹ Periódico oficial del estado del 23 de septiembre del 2003.

¹⁰ Gaceta oficial del estado del 15 de agosto del 2005.

hay sólo un mes de diferencia (agosto y septiembre, respectivamente), lo que evidencia el desarrollo uniforme de los métodos alternos de solución de controversias en el país. Su objeto en ambos casos es regular la aplicación de la mediación y de la conciliación para la pronta y pacífica solución de los conflictos legales, tanto de personas físicas como morales.

Aguascalientes hizo lo propio en diciembre de 2004 al promulgar su ley de mediación y conciliación,¹¹ que tiene como finalidad regular la mediación y la conciliación como medios voluntarios y opcionales al proceso jurisdiccional, para que los particulares resuelvan sus controversias cuando estas recaigan sobre derecho de los cuales pueden disponer libremente sin afectar el orden público.

El Estado de México creó un centro de mediación y conciliación¹² incorporado al poder judicial desde marzo de 2003. Su finalidad es regular el servicio de la mediación y la conciliación extrajudicial para la pronta, pacífica y eficaz solución de las controversias. Esta medida es asumida al igual que en otros estados, como Nuevo León.

El Distrito Federal siguió el mismo ejemplo que el Estado de México al establecer en agosto de 2003, el Centro de justicia Alternativa en el Tribunal Superior de Justicia del D. F.¹³ En Mayo de 2005 se dictaron nuevas reglas de operación para regular la organización, el funcionamiento y los servicios del Centro de Justicia Alternativa, cuya misión es administrar, evaluar y retroalimentar los servicios de mediación, excepto en su primera etapa. El Centro de Justicia Alternativa sólo ofrece el servicio de mediación familiar y respeta la autoridad primaria de la voluntad individual en los casos y situaciones legales que permiten el acuerdo, el convenio, el contrato o la transacción, siempre que no se contravengan las disposiciones de orden público.

Puebla estableció la misma metodología del Estado de México y el Distrito

¹¹ Periódico oficial del estado. Núm. 52 del 27 de diciembre del 2004.

¹² Gaceta del gobierno del estado. Marzo del 2003.

¹³ Boletín judicial del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, Núm. 99 del 25 de mayo de 2005.

Federal al crear un centro de mediación en el seno del poder judicial, según acuerdo del tribunal de diciembre de 2001. Su objetivo primordial es solucionar controversias familiares a través de la mediación.

En el mismo caso que los tres anteriores, en enero de 2001 Baja California Norte inauguró en el seno del Tribunal Superior de Justicia un centro de mediación con apoyo del Ejecutivo estatal.

Morelos promovió modificaciones al código penal a fin de establecer la figura de la conciliación durante la instrucción de la causa y en la averiguación previa; también modificó el código procesal civil para proponer como equivalente jurisdiccional a la amigable composición (Herrera, 2001: 66).

Desde septiembre de 1999 en Querétaro opera un centro de mediación al amparo del Tribunal Superior de Justicia y en la actualidad se encuentra vigente la ley de justicia alternativa (*Ibid.*: 75 y Ramírez, 2004).

En Michoacán se toman acciones específicas para implantar estos métodos de solución desde febrero de 2002; sin embargo, no de forma singular como en los otros estados. Mediante el título cuatro de la ley para la atención y prevención de la violencia familiar,¹⁴ la legislación establece que las partes en conflicto familiar podrán resolver sus diferencias mediante procedimientos de conciliación, de amigable composición o arbitraje.

Por último, Nuevo León está considerado como una entidad vanguardista en el tema, aunque su inclusión en este campo se formalizó hasta enero de 2005 con la ley de métodos alternos para la solución de conflictos. Su objetivo es promover y regular los métodos alternos para la prevención y, en su caso, la solución de conflictos, la creación de centros públicos y privados que brinden el servicio a la población, y la actividad que desarrollen los prestadores de dicho servicio.

En Nuevo León existen un sinnúmero de iniciativas que han implantado métodos alternos desde diferentes trincheras. Por ejemplo, el poder judicial ha promovido una reforma a la constitución estatal en su artículo 16, que establece en el párrafo tercero. «Toda persona en el estado tiene derecho a resolver

¹⁴ Periódico oficial del estado, sección tercera, del 11 de febrero del 2002.

sus diferencias mediante métodos alternos para la solución de conflictos, en la forma y términos establecidos por la ley».

El movimiento a favor de los métodos alternos de solución de controversias se refleja también en los municipios de Guadalupe y San Pedro, y en las universidades públicas y privadas (Gorjón, 2003), principalmente en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), única institución de estudios superiores que tiene suscrito un convenio con el poder judicial del estado para la culturización de los métodos alternos de solución de controversias. La UANL ha establecido un programa de métodos alternos de solución de controversias en el marco del programa de formación general universitaria. Los alumnos de 67 carreras podrán incluir en su plan de estudios este programa como un tema específico. Hay que resaltar que esta materia forma parte del programa de estudios de la Facultad de Derecho y Criminología desde el año 2000 y también se cursa en la maestría del mismo nombre —la cual ofrece un programa único en toda Latinoamérica.

Es importante destacar que de los diecisiete estados de México algunos regulan solamente la mediación y otros buscan una regulación general de los métodos alternos de solución de controversias. En general, siguen la misma lógica y regulan, en el mismo sentido, mediación y conciliación —de hecho, lo establecen en los objetivos que persigue cada ley—. Por otra parte, unos hablan de métodos y otros de medios, unos de conflictos y otros de controversias. Ahora bien, debemos entender como sinónimos dichos conceptos, pues sólo son una variante semántica de forma y no de fondo.

En el caso del arbitraje, la regulación en materia mercantil data de 1993 en todos los estados. En materia civil, en el quinquenio siguiente todos los códigos de procedimientos civiles se homologaron con la ley modelo de comisión de las Naciones Unidas de derecho mercantil internacional en materia de arbitraje. La validez del arbitraje en México está apoyada por jurisprudencia. Basta señalar la VOZ de arbitraje en el CD de la corte que compila toda la jurisprudencia y precedentes legales, para advertir que existen más de treinta criterios que lo avalan.

Contamos con un régimen sólido, como es la CNY58 (Convención sobre

el reconocimiento y ejecución de sentencias arbitrales extranjeras, 10 de junio) y CP 75 (Convención interamericana de arbitraje comercial internacional, 30 de enero); la primera regula sólo la ejecución, la segunda, la ejecución y el procedimiento.

En los tratados internacionales comerciales que ha firmado México, se prevén métodos alternos de solución de controversias; por ejemplo, el artículo 2022 del TLC señala la obligación de los signantes de impulsar la difusión y la aplicación de los medios alternos de solución de conflictos en sus respectivos países. Además, cuenta con mecanismos referentes a inversiones (XI) y anti-*dumping* (XIX). Por ello, México es considerado como el país latinoamericano más avanzado en materia de arbitraje, y que unificó sus criterios para el arbitraje nacional e internacional. Esto nos permite pronosticar, *lege ferenda*, su éxito.

Es de suma importancia tener conocimiento de la reforma al artículo 17 constitucional, donde se menciona agotar los MAS C antes de iniciar un juicio. Es necesario fomentar una cultura de la paz, ya que actualmente es un método desconocido por la sociedad en general. Inclusive los abogados somos los más renuentes a este cambio de paradigma. Los beneficios son bondadosos ya que podemos solucionar todo tipo de problemáticas, escolares, familiares, comunitarios, laborales, penales, administrativos, civiles, entre otros; inclusive a nivel internacional. Ya que entre sus beneficios se observa mayor rapidez, economía y sobre todo que los convenios se ajusten más a las necesidades reales de las partes.

Considero importante la capacitación de los prestadores de este tipo de servicios, que sea de manera muy especializada, ya que se requiere de elementos muy específicos y del desarrollo de ciertas actitudes para lograr éxito en los convenios llevados a cabo.

Una de las principales bondades de los métodos alternos de solución de controversias es la multidisciplinariedad y la interdisciplinariedad, se trata de un verdadero encuentro entre las diferentes profesiones y disciplinas. Jalisco es un estado incluyente en relación a que cualquier profesionista titulado puede ser un mediador certificado por el Instituto de Justicia Alternativa, una vez capacitado y aplicando los exámenes correspondientes, puede desempeñarse

como prestador de servicio de métodos alternos de resolución de conflictos, ya sea en un centro público o privado.

No olvidemos que la mayoría de los conflictos que se originan dentro de una sociedad son en su mayoría por falta de comunicación, es entonces necesario trabajar en los distintos contextos sociales, culturales, escolares, comunitarios, laborales, familiares, etcétera, fomentando la buena comunicación y la inteligencia emocional en los seres humanos, para lograr una vida libre de violencia y por qué no, con dignidad humana y felicidad.

Cabe señalar que debido a la pandemia de covid-19 se han incrementado impresionantemente los asuntos familiares, como lo son divorcios, pensiones alimenticias, convivencias, custodia (cuidado) de las niñas, niños y adolescentes; asimismo, el cuidado de los adultos mayores, un tema relacionado con la devaluación de los valores en nuestras nuevas generaciones. El desempleo, la violencia intrafamiliar, la falta de comunicación son sólo algunos indicadores que conllevan al caos familiar y los MASC son excelentes para el abordaje de estas situaciones.

De igual manera es importante que los prestadores de servicio cuiden sus emociones contando con una equilibrada inteligencia emocional que favorezca la atención de estos casos en específico por el desgaste emocional que conlleva, tanto de él mismo como de los involucrados en el conflicto. Recordemos también que la empatía es importante fomentarla para poder entender y comprender que todas las personas somos seres humanos que necesitamos sentirnos queridos, reconocidos y amados.

La paz no puede lograrse a través de la violencia, sólo puede lograrse mediante la comprensión.

Ralph Waldo Emerson

Referencias

Aiello de Almeida, M. A (2001a). *Mediación: formación y algunos aspectos claves*. México: Porrúa.

- , et al. (2001b). *Régimen de mediación y conciliación*. Buenos Aires: Astrea.
- , et al. (1996). *La experiencia de la mediación*. Buenos Aires: Equipo interdisciplinario de mediación, conciliación y arbitraje.
- Álvarez G., S et al. (1998). *Mediación para resolver conflictos*. Argentina: AD-HOC.
- Aréchaga, P. et al. (2004). *Acerca de la clínica de mediación, relato de casos*. Argentina: Librería Histórica.
- Boqué Torremorell, M. C. (2003). *Cultura de la Mediación y cambio Social*. Barcelona: Gedisa.
- Bravo Peralta, M. V. (2002). *El arbitraje económico en México*. México: Porrúa.
- Castañeda Abay, A. (2001). *Mediación. Una alternativa para la solución de conflictos*. Hermosillo, Sonora: Colegio Nacional de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Cerini, M.S. (2002). *Manual de negociaciones*. Buenos Aires: Educa. Buenos Aires.
- Chopra, Deepak (2005). *Sincro-Destino*. México: Alamah.
- Concha Cantú, H.A, et al. (2001). *Diagnóstico sobre la administración de justicia en las entidades federativas. Un estudio institucional sobre justicia local en México*. México: National Center of State Court / Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Davis, W. (1998). «Resolución alternativa de controversias y el Estado de derecho». RAC. Año 1, núm. 1. México: Fundación CENAVID.
- Fernández Rosas, J.C. (1990). *Legislación sobre el arbitraje interno e internacional*. Madrid: Civitas.
- Fix-Fierro, H. (2002). *La reforma judicial en México. ¿De dónde viene?, ¿Hacia dónde va?*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- García Ramírez, S. «Prólogo». En Gorjón Gómez, F. J. et al. *Justicia alternativa médica*. En prensa: UANL.
- González. Capitel Martínez, C.M. (1999). *Manual de mediación*. Barcelona: Atelier.
- Gorjón Gómez, F. J. (2003). *Estudios de los métodos alternos de solución de conflictos en el estado de Nuevo León*. México: Nuevo Siglo. Ediciones de Derecho y Criminología.
- Grover Dulfy, K. et al. (1996). *La mediación y su contexto de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. Buenos Aires: Paidós.
- Herrera Trejo, S. (2001). *La mediación en México*. México: FUNDAP.

- Martínez de Munguía, B (1999). *Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria*. Barcelona: Paidós.
- Mnookin, R. et al. (1997) *Mediación. Una respuesta interdisciplinaria*. Argentina: AUDEBA.
- Murro F. C. (2001). *Negociemos. Herramientas eficaces para soluciones reales*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo
- Ramírez Garibay, J. M. «Apuntes para la construcción de una ley que regule los métodos alternos de solución de conflictos agrarios. Un estudio de derecho comparado» *Memorias VII*, Certamen de Investigación Agraria. Dr. Arturo Warman, Gryj 2004 [www.pa.go.mx/publica/rev_28].
- Ramos Mejía, C. (2003). *Un mirar, un decir, un sentir en la mediación educativa*. Argentina: Librería Histórica.
- Raña, A. F. (2001). *La mediación y el derecho penal*. Buenos Aires: FD . .
- Rodríguez Pérez, A. S. (2005). *Signos convergentes, el conocimiento, los valores la conducta*. México: UANL.
- Signer, L. R. (1996). *Resolución de conflictos*. Barcelona: Paidós.
- Torres Gaytán, R. (1998). *Teoría del comercio internacional*. México: Siglo XXI.
- Vinyamata, Camp. E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum.

Pedagogía para la paz: alternativa para la construcción de cultura para la paz en universitarios

ESMERALDA CORREA CORTEZ

ALFREDO OROZCO MENDOZA

Introducción

La temática de una vida digna y con paz es un tema coyuntural en la pedagogía, implica el reconocimiento de la importancia de la educación como alternativa de frente a la violencia.

La violencia social juvenil en México, identificada en la literatura como juvenicidios, tuvo su peor escenario en el periodo 2008-2012 durante el cual los jóvenes fueron parte central de la violencia en el país como víctimas y como actores centrales en las diversas manifestaciones de violencia social en la llamada guerra contra el narco. Durante los periodos siguientes la juventud mexicana no tuvo mejor suerte, en el periodo de 2013-2018 las cifras alcanzadas se mantuvieron en los mismos niveles. En el sexenio de López Obrador tenemos apenas una reducción marginal de 0.4% pese al despliegue de la guardia nacional y de programas sociales dirigidos a este sector. Dicho escenario pone de manifiesto la urgencia de abandonar las estrategias reactivas y punitivas en el tratamiento de la violencia y la sustitución por políticas integrales y preventivas en materia de paz. La investigación se realizó con un grupo de jóvenes egresados del programa extracurricular impartido a universitarios para capacitarlos como embajadores para la paz y sobre las conceptualizaciones que tienen en torno a sus conductas a partir de dicho curso, así, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son los significados y conceptualizaciones que hacen

los jóvenes universitarios respecto de la paz y su influencia en la solución de conflictos? Lo que se busca es conocer la percepción que tienen los jóvenes que fueron capacitados en materia de paz respecto su incidencia en la forma en que resuelven conflictos a partir de ser entrenados desde la pedagogía para la paz.

Biopolítica y educación

Si bien el origen del concepto aún está en disputa, Esposito (2006) se lo atribuye a Kjellen en su análisis organicista del Estado. Mientras, Cutro (2010) evidencia el término de *biocracia* con Augusto Comte, en cualquier caso, el concepto denota el estudio de la sociedad desde la visión orgánica o biológica de la sociedad. Ahora bien, Esposito (2006) sostiene que el concepto debe ir más allá del mero estudio del estado con analogías vivientes, el análisis humanista del concepto de biopolítica tiene su origen en Michel Foucault (1977) al resaltar su importancia en el sistema capitalista y la relevancia que este da a lo somático, corporal o biológico. Desde esta visión Foucault acuñó la frase «hacer vivir, dejar morir» donde pone de manifiesto el ejercicio del biopoder, a la fecha algunos gobiernos llevan a la práctica el ejercicio de la biopolítica a través de estrategias legalmente legitimadas que se orientan a la protección de la vida de unos en demérito de otros. «Hacer vivir» es una forma de gobernar, reafirmar la vida de los gobernados, en términos del autor «la gestión política de la vida» (Foucault, 1997: 149), si bien, en sentido estricto el término de biopolítica desde Foucault parece centrado en el análisis social de la salud el concepto expresa la importancia de las acciones del Estado en la vida social.

Por otro lado, Agamben (2006) sugiere un modelo dicotómico biopolítico del poder, el autor contraponen el hecho de vivir, es decir la vida biológica (*zoe*) con la vida cualificada al pertenecer a una comunidad (*bios*), desde esta visión la primera debe estar alejada de la vida pública y sometida al ámbito privado, la segunda, se incluye en la polis, a través de la exclusión y la inclusión por excepción se entrelaza *zoe* y *bios* para crear un espacio social donde los seres humanos pueden vivir unidos.

Desde este escenario la educación constituye un elemento de poder, un proceso histórico que de la mano del estado ha transitado por caminos diver-

sos, la tecnología del poder que según Foucault (2001) puede o bien, expulsar, marginar o reprimir o, su contrario, producir conocimiento identificada como tecnología positiva del poder, la relación educación-sociedad no se limita al uso del poder se mueve en la subjetividad de los participantes, así, ayuda al estado a la reproducción y control social y a los sujetos a reconstruirse y contribuir al bios de Agamben, así la implementación de políticas educativas que promulguen la paz abona a la construcción y reconstrucción del tejido social.

Jóvenes universitarios

Los estudios sobre juventudes representan desafíos por la complejidad del grupo etario, la literatura sobre el tema evidencia la heterogeneidad de cada subgrupo, desde la psicología social, estudios socioculturales, seguridad, antropología, educación, salud, etcétera. Los jóvenes constituyen un reto para académicos e instituciones responsables de llevar a cabo políticas en materia de juventud.

De frente a esta diversidad teórico-empírica asumimos que la visión biologicista de la juventud limita la comprensión de la realidad de los diversos grupos etarios condicionando su estudio a un grupo con características comunes al interior, dificulta la puesta en marcha de políticas y programas sociales e institucionales particulares a cada subgrupo.

La visión sociocultural de las juventudes mira al joven como actor en la construcción de las trayectorias de vida, rescata los marcos de experiencia individual y los constructos simbólicos a través de los cuales se incorporan a procesos sociales estructurales amplios como el educativo, laboral, familiar o económico.

Desde este ángulo teórico el joven es proceso y producto relacional de las construcciones sociales y culturales relativas al tiempo y espacio. Así, las formas de juventud son cambiantes según sea su duración y su consideración social. También los contenidos que se atribuyen a la juventud depende de los valores asociados a este grupo de edad y de los ritos que marcan sus límites, ello explica que no todas las sociedades reconozcan un estadio nítidamente diferenciado entre la dependencia infantil a la autonomía adulta (Feixa, 1998: 18).

Por su parte Pérez Islas (2009) sugiere pensar los estudios de las juventudes desde tres dimensiones: la segmentariedad lineal para evidenciar las historia de vida individuales y grupales. Segmentariedad circular que refiere a círculos más amplios de interacción familia, escuela, amigos. Segmentariedad binaria que nos ayuda a mirar a los jóvenes desde la diferencia dual. Las tres dimensiones pueden sobreponerse o no, y presentarse en un joven o en grupos de jóvenes.

Pedagogía para la paz

Asumimos la educación no sólo como proceso que procura la transmisión y apropiación de conocimientos normas o valores sino que incentiva en los individuos el desarrollo de la libertad y el deseo de procurar el bienestar y justicia social en un entorno de paz.

La pedagogía crítica o también conocida fronteriza (Giroux, 1998) plantea desterritorializar los significados dados por sentados, la cultura dominante, a través de la crítica permanente de todas las formas de significados y representaciones que pretenden unificar y homogeneizar a los sujetos. Propone volver cotidiana la práctica de cuestionar la inequidad, desigualdad y subordinación. Desde la pedagogía fronteriza la educación es una práctica sociocultural, así los docentes en las aulas buscarán que los jóvenes sean capaces de transgredir la normalidad instituida, las escuelas son vistas como espacios que abrazan las diferencias y transgreden los límites culturales. Si bien, el control de la teoría constituye la base desde la cual parte el conocimiento, será el propio docente quien cruce los límites fronterizos a través del reconocimiento de las diferencias y prácticas establecidas.

De esta forma, partiendo de una visión crítica la educación como proceso disruptivo amalgama los cambios sociales al discurso de los derechos humanos y la dignidad humana en aras del cambio de conductas, normas y valores para la construcción de una cultura de paz. En el seno de la corriente crítica surge la pedagogía para la paz como medio de intervención social para la solución pacífica de conflictos.

Rodríguez (1995) evidencia tres dimensiones en la pedagogía para la paz:

ambiental, sociopolítica y personal. La armonía con la naturaleza, la estabilidad en las relaciones sociales y el amor propio se aprenden a través de valores y trabajo cooperativo principalmente para estimular el respeto, diálogo y desarrollo socioafectivo.

Por su parte Quintero y Flórez (2018) perciben la pedagogía para la paz desde el análisis holístico del ser humano con el objetivo de encaminarlo a su participación social en defensa de los derechos humanos.

La pedagogía para la paz busca el análisis interno de sí mismo desde la racionalidad que debe guiar las relaciones mediante el diálogo, crítica y autocrítica (Morín, 1999) medida por el amor y las emociones dirigidas al bien común.

De esta forma, la pedagogía para la paz tiene dos elementos, el didáctico y axiológico, el primero tiene su fundamento, en la teoría crítica fronteriza que promueve el desarrollo de habilidades para la autorreflexión y la crítica social, el axiológico busca imprimir valores para la cooperación, libertad, autonomía, justicia, paz, respeto, aceptación social, etcétera. La dimensión axiológica coloca a la pedagogía para paz en el paradigma humanista pues responde a mejoras de situaciones sociales (Del Pozo, 2017).

La violencia alrededor del mundo muestra la necesidad de trabajar desde marcos que defiendan los derechos humanos y la paz, procesos alternativos para la resolución de conflictos sociales e individuales, vías no violentas que contribuyan a preservar el derecho a la paz desde el desarrollo de una cultura de paz. Como todo proceso cultural, la educación juega un papel central en la generación de propuestas emancipadoras y conciliadoras. La visión de cultura de paz cobra importancia cuando las Naciones Unidas proclaman una década como el decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para las y los niños del mundo, del 2001 al 2010. Posteriormente el concepto ha sido enriquecido desde diversas disciplinas y perspectivas, todas apuntan a mirar la paz como el más alto valor social, multidimensional articulado a toda las esferas humanas (Lederach, 2000).

De esta forma, asumimos que hablar de pedagogía de paz es limitado, el concepto mismo nos remite a la pluralidad. Con perspectiva de género, para evidenciar la importancia de la paz invisible generada por las mujeres en la co-

tidianidad a través de gestos espontáneos y expresiones de afecto que generan un entorno de bienestar (Lange, 2018). Pedagogía multicultural, sensibiliza sobre la no discriminación de los diversos grupos humanos, estimula la educación antirracista, antisexista, antihomofóbica, etcétera (MacLaren y otros, 2006). Currículos diferenciados para la deconstrucción de currículos monoculturales que disminuyan la discriminación por género, preferencia sexual, raza, etcétera (Sacavino y Candau, 2014).

Trabajar una propuesta de impulso y generación de cultura de paz en universitarios implica el conocimiento de las violencias, los derechos humanos y la problemática en torno a la paz en contextos locales, su vinculación con procesos estructurales y la forma en que se insertan en realidades complejas en entornos globales.

La institución educativa y su comunidad, en áreas administrativas y pedagógicas, requieren incorporar la visión de la cultura de paz reflejada en la integración de contenidos específicos en la materia, en la interacción cotidiana. Las universidades deberían incluir en sus programas de acción actividades conjuntas con la sociedad para la promoción, creación de contenidos y enseñanza desde la interdisciplinariedad y transversalidad en materia de paz.

Metodología

Nuestra propuesta contempla las percepciones de los sujetos de estudio, en concreto, los cambios en sus mecanismos de resolución de conflictos a partir de la capacitación como universitarios embajadores de paz. Comprender los significados atribuidos implicó adentrarse en narrativas de su cotidianidad que reflejen episodios conflictivos y las formas de resolverlos, así como las transformaciones presentadas en sus percepciones sobre la paz y la violencia.

Para lograr el fin fue necesario recurrir a la metodología cualitativa a través del análisis del discurso y el paradigma interpretativo, entendiendo la metodología cualitativa en términos de Taylor y Bogdan (1996) como aquella que produce datos descriptivos donde el investigador retoma las palabras habladas y escritas pero además las conductas observables de los sujetos de estudio.

La metodología cualitativa según Goetz y Lecompte (1994) facilita el estudio de la cotidianidad, de la vida diaria y su complejidad, las interacciones de los sujetos entre sí y con el medio, de esta manera la metodología cualitativa nos acercó a las percepciones de los sujetos desde su subjetividad contrastada con sus conductas observables.

El proceso de investigación fue de carácter circular lo que nos permitió ir y venir de la teoría a los datos empíricos. Inicialmente trabajamos en reflexiones en torno a la violencia en México y su contraparte la paz desde la teoría de la juventud, violencia, pedagogía, cultura de paz y sobre todo la vida académica en el pregrado, a partir de los resultados, identificamos y establecimos el problema de estudio y las posibles categorías de análisis.

Desde el análisis de la teoría avanzamos en el diseño de instrumentos o técnicas de recolección de datos empíricos, una vez en el trabajo de campo fue necesario volver a la teoría para validar el instrumento y mejorarlo. Finalmente, el análisis de datos implicó contrastar nuestros datos con investigaciones actuales sobre el tema.

Técnica de investigación

Para el caso, el instrumento de recolección de datos fue el grupo focal, enmarcado en la técnica de entrevista grupal, cuya principal característica reside en la interacción entre los sujetos de estudio para obtener datos que de otra manera no hubiera sido posible extraer. Si bien, el grupo focal es un tipo de entrevista, éste presenta ventajas respecto de la entrevista individual y de otras modalidades de entrevistas grupales. En el grupo focal, aparte de la participación en colectivo se escucha en singular, así, se puede extraer una gran cantidad de información en menos tiempo (Ibañez, 1997).

Teniendo como base las categorías teóricas se construyó una guía que permita el diálogo certero y fluido con los entrevistados y las entrevistadas. Dicha guía fue socializada con el equipo de trabajo para identificar elementos necesarios a profundizar durante las entrevistas.

Durante la fase preparatoria fue necesario establecer la forma de registrar los datos obtenidos, las restricciones impuestas a partir de la pandemia por

covid-19 fueron una dificultad para realizar el grupo focal de manera presencial. De esta suerte, tuvimos que evaluar las tecnologías de la información que teníamos a nuestro alcance y el de los entrevistados, optamos por utilizar la aplicación que ofrece la empresa Google para trabajo sincrónico, Meet, principalmente por el conocimiento y fácil acceso a ella.

Al inicio de la grabación se les leyó a los y las participantes el objetivo del estudio, el alcance del mismo, la importancia de su participación y se solicitó el consentimiento informado, de igual modo se les explicó las directrices de captura, registro, cuidado y uso de la información.

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio los constituyeron estudiantes de pregrado de la Universidad de Guadalajara del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas que cursaron la capacitación del programa de embajadores de Paz. Dado que la universidad cuenta con datos de contacto se les envió invitación a sus correos oficiales indicando el objetivo, fecha, hora y liga de encuentro.

Como parte del trabajo preparatorio el equipo de investigación determinó cuestiones éticas, establecimos reglas para moderar y propiciar el diálogo y se buscó que la participación fuera equilibrada en relación al género. Se logró la participación de siete sujetos que provienen de semestres y licenciaturas diferentes.

| Datos generales de los y las estudiantes participantes | | | | | |
|--|-------------|-----------------|----------------|-------------|--------------------------|
| <i>Estudiante</i> | <i>Edad</i> | <i>Semestre</i> | <i>Carrera</i> | <i>Sexo</i> | <i>Condición laboral</i> |
| E1 | 20 | 8 | LIME | Mujer | Trabaja |
| E2 | 19 | 4 | LAFI | Mujer | Trabaja |
| E3 | 20 | 8 | LIGA | Mujer | No trabaja |
| E4 | 22 | 6 | LAFI | Mujer | Trabaja |
| E5 | 18 | 6 | LGNG | Hombre | No trabaja |
| E6 | 24 | 8 | LIGA | Hombre | Trabaja |
| E7 | 21 | 8 | LAFI | Hombre | Trabaja |

Nota: Esta tabla muestra los datos de los participantes en el estudio presente.

Análisis de datos

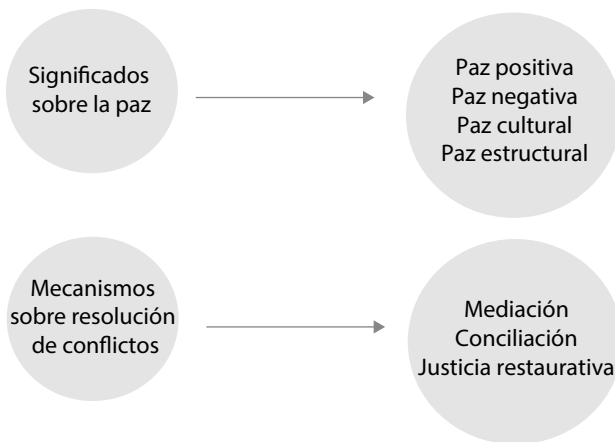
A medida que avanzamos en el trabajo de campo, desarrollamos acercamientos analíticos de los mismos. Para facilitar el estudio, dispusimos la información en versión digital a través de herramientas virtuales. La transcripción de los resultados se realizó desde una plataforma externa a Meet instalada para reproducir instantáneamente la información. Para garantizar la calidad se repasó la grabación y se corrigieron los errores.

Posteriormente, la información fue organizada de acuerdo a las categorías de análisis preestablecidas para la descripción de los datos y la construcción teórica.

Si bien, trabajamos con categorías analíticas previas hubo necesidad de leer los datos empíricos en busca de categorías emergentes, una vez identificadas las similitudes y las diferencias, agrupamos las primeras para construcción del significado o los significados que generan los jóvenes respecto de la paz y de los mecanismos que realizan para la solución de conflictos.

Figura 1

Categorías de análisis de significados de paz y de mecanismos de resolución de conflictos



Nota: El gráfico representa las categorías de análisis para la comprensión de los significados de paz y de los mecanismos de resolución de conflictos en jóvenes universitarios.

Resultados

PERCEPCIONES SOBRE LA VIOLENCIA

Al preguntar a los y las estudiantes sobre el concepto que tenían sobre violencia antes y después de ser capacitados para la paz encontramos que el alumnado no identifica la violencia más allá de la violencia física cercana a su contexto o entorno. Todos los participantes del *focus group* percibieron la violencia como un fenómeno malo o no deseable. Después de la capacitación desde la pedagogía para la paz los y las estudiantes fueron capaces de reconocer que existen diversos tipos de violencia visualizándose a sí mismos como agentes activos en procesos violentos, Tabla 2.

| Tabla 2 | | Percepción de la violencia |
|--------------|---|--|
| Entrevistado | Antes de la capacitación | Después de la capacitación |
| E1 | He sido muy perceptible, y he estado como «ah, eso he sentido en mi vida», pero como muy rodeada y muy atenta a esa visión de todo, de las violencias, más que metida en este tema de feminismo. | La violencia puede erradicarse, o sea que si tú como persona notas, eh... notas la violencia, ese círculo que nos dicen, que la violencia genera violencia, se erradica por completo. |
| E2 | Violencia de género, de violencia, este... estructural, racista, sistemática. | Como cualquier cosa, este... que no tenga que ver contigo, con tu individuo en lo personal, pues cualquier cosa que transgreda hacia otra persona. |
| E3 | Veía el concepto de violencia, como lo escuchas... ¿no? Violencia, un único concepto en un único sentido. | Como una respuesta negativa, incluso una respuesta emocional y también como un acto de poder y superioridad, porque creo que incluso la violencia de... pues se presenta de manera distinta dependiendo de tu situación. |
| E4 | Creo que lo vivimos de una manera... a lo mejor sí teníamos, este... pensado el concepto de violencia en cuestión de «ah, pues está mal», ¿no? Pero realmente a lo mejor no le veíamos ese significado. Al menos yo, de lo que realmente era la violencia, ¿no? | Esa acción que hiere o agrede a otra persona ya sea segunda o tercera persona. |

Continúa →

| | | |
|----|--|---|
| E5 | Tal cual, como todo acto de agresión de una persona a otra, eh... mi visión era un poquito más cerrada y era más enfocada hacia lo que está cerca de mí o hacia lo que está o tiene que ver conmigo o con mi entorno, lejos de hacer algo más, eh... digamos por las violencias o algo más hacia otras personas. | El uso, este... de la fuerza física o del poder que tiene una persona, eh... o como una amenaza, vaya... ya sea a uno mismo, hacia una persona, hacia un grupo. |
| E6 | No solamente la violencia es, pues... física ¿no? O sea, también existe la violencia en este caso, pues... psicológica, que muchas veces vemos lanzar comentarios al aire, que pensamos que no tienen algún significado, pero pues que realmente tienen un significado, no para la persona... y que quizá no lo hacemos con la intención de hacer daño, pero sabemos que pues... en este caso, estamos generando un tipo de violencia. | Sabemos que, pues... uno de los derechos humanos es vivir sin violencia y que pues, muchas veces se ve –generalizado, ¿no?– que no existe solamente un tipo de violencia, sino que que existen, pues... múltiples ¿no? Así que fue como extender todo este... |
| E7 | Como cualquier conflicto de intereses que perjudicara a una persona, ya sea física o mentalmente. | Toda aquella agresión física o mental hacia algún otro ser vivo. |

Paradójicamente, el ser humano puede ser víctima, victimario u observador en actos violentos, así, la pedagogía para la paz tiene entre sus fines el análisis crítico introspectivo del reconocimiento de dichos roles. En general todos los participantes se identificaron en los tres (Tabla 3).

Por otro lado, la paz es un fenómeno estudiado en nuestro país a partir de la violencia originada por la conocida guerra contra el narco. Los hallazgos de la investigación muestran que el significado de paz construido por los jóvenes se encuentra en lo que teóricamente se ha identificado como paz positiva centrada en la transformación no violenta de los conflictos y paz negativa que busca la resolución de los conflictos bélicos o la falta de estos. La tabla 4 muestra los significados que los jóvenes estructuraban antes de ser capacitados desde la pedagogía para la paz, la tabla 5 muestra los cambios en su significado de paz.

Durante el *focus group* se les pidió a los jóvenes que identificaran la paz

| Tabla 3 | | Rol en actos violentos | |
|--------------|---|--|--|
| Entrevistado | Victima | Agresor | Observador |
| E1 | En muchos momentos me sentí víctima de alguna persona. | Pero también he sido agresora de... como lo mencionaron mis compañeros... O sea, en pequeñas cosas que antes no podía notarlas, como burlarte de alguien. | También en muchas ocasiones llegué a ver compañeros burlarse de alguien o hacer actos de violencia y yo quedarme callada. |
| E2 | Creo que es muy sencillo, o desde mi trinchera fue muy sencillo identificarme en su momento como víctima. No, este... y hasta cierto punto, porque una puede llegar a normalizar ciertas cosas, pero ya con poquito que vayas descubriendo, que te vayas acercando a gente que te pueda ayudar, es bien sencillo identificarse, este... como víctima, o te cae el veinte muy fácil... | Reconocerme y aceptarte públicamente. Por ejemplo, en este espacio que es bastante público, si somos poquitas personas, este... como agresor o como observador de violencia, es bastante complicado, creo yo, ¿eh? Incluso podría atreverme a decir que es irreal decir que alguien a nuestra edad nunca nunca ha sido ni violentador ni observador. Una u otra. | A lo mejor en su momento me burlé de alguien; en su momento hice tal cosa que ahorita no me gusta. Bueno... ¿ok? No es padre. |
| E3 | Sí he sido víctima... eh... cuando he sido pequeña. Entonces, pues es algo que tengo como muy arraigado, aunque ya, este... lo tengo como más superado. Pero tengo como pues... todavía presente, ¿no? De que en algún momento en mi vida... | Yo creo que también lo he hecho y pues creo que todas esas experiencias, pues me han hecho notar, que... pues he vivido en estos tres roles. | Siento que como observadora sí lo he hecho; pero creo que a veces somos observadores por miedo a que incluso nos lleguen a ejercer esa violencia y creo que me puedo identificar yo en esas situaciones... |

| Entrevistado | Víctima | Agresor | Observador |
|--------------|--|---|--|
| E4 | Cuando era más niña era más una víctima... | Sin embargo en mi propia evolución, a lo mejor mal guiada, en algún punto me volví, este... violentadora, este... hasta que llegó un punto en el que me di cuenta que hasta yo misma me estaba violentando. | Me atrevería a decir: nadie puede decir que solamente que está en una. Creo que la mayoría de las personas estamos en las tres. |
| E5 | No debería... es algo que nos ha caracterizado, que por lo menos en México es muy frecuente que pasa. Que desde niños seamos esta parte de víctima, esta parte de observador y esa parte de agresor. | Porque se nos enseña a burlarnos de las demás personas; se nos enseña a hacer menos a las demás personas, y desde ahí partimos a que somos agresores. No solamente eso, sino que también tenemos... estamos en un país que tiene un machismo muy arraigado. | También tenemos una cultura en donde estamos viendo las agresiones muy constantemente y no hacemos nada, o no se nos enseña a hacer nada por detener esta... este círculo, vaya. |
| E6 | | ...hacia las personas que son diferentes. Si la persona tiene alguna dificultad o algún... algo que pues pueda generar... no sé... ese tipo de violencia física... mental. Pues nos hace hacerlo, ¿no? Desde niños, pues vemos que eso es muy común... | Siento que desde niños nos están enseñado mal. Malamente. Coloquialmente dicho, malamente, que tenemos que tener miedo, ¿no? |
| E7 | | | En la etapa de secundaria había momentos en los que presenciaba escenas de bullying y por no meterme en problemas sólo observaba. |

con cinco palabras, enumerándolas por su nivel de importancia a partir de la capacitación en cultura para la paz, los resultados muestran que los jóvenes diversificaron sus significados de paz más allá de la paz positiva y negativa, las respuestas sugieren un mayor peso a la paz estructural utilizando palabras como justicia, respeto, empatía, amor, tolerancia, etcétera (Tabla 4).

Tabla 4

Significaciones sobre la paz

| | <i>Positiva</i> | <i>Cultural</i> | <i>Negativa</i> | <i>Estructural</i> |
|----|--|--|---|--------------------|
| E1 | Un espacio en donde yo fuera una mujer libre, en donde me sintiera cómoda, en donde me respetaran lo que dijera. | | | |
| E2 | | | Creo que siempre, cuando a uno le dicen "paz" lo primero que piensas es lo contrario, no en un mundo sin guerra. | |
| E3 | | | No violencia, no guerra, no golpes... incluso lo asociaba con... con símbolos blancos. No como lo es ahorita, la palomita, o un cuarto blanco, o por la tranquilidad. | |
| E4 | | Creo que yo lo percibía más que nada en cuestión a lugares donde me sentía segura. En cuestión a un espacio donde yo pudiera ser yo misma, sin que nadie me dijera nada. | | |

Continúa →

| | Positiva | Cultural | Negativa | Estructural |
|----|-------------------------------------|----------|---|-------------|
| E5 | Ambiente pacífico | | Si a mí me decían «paz» automáticamente qué pensaba «ah, pues no hay guerra». Tal cual... o sea y no en mi ámbito, pues... no en mi contexto como alumna de la UdeG. Nada más lo pensaba como... a lo mejor a nivel mundial. Lo hago a nivel nacional o sí, pues pasa... «es que no haya guerra». | |
| E6 | | | No conflictos entre países. | |
| E7 | La convivencia sana entre personas. | | | |

Nota: Esta tabla muestran las representaciones los jóvenes sobre el significado de paz.

Tabla 5

Resignificaciones sobre la paz

| | | | | | |
|----|------------------|--------------|------------------------|----------------|----------------------|
| E1 | Sana convivencia | Libertad | Inteligencia colectiva | Escucha activa | Comunicación |
| E2 | Seguridad | Libertad | Empatía | Amor | Tranquilidad |
| E3 | Comunicación | Tranquilidad | Amor | Terapia | Círculo de confianza |
| E4 | Respeto | Empatía | Seguridad | Diversidad | Tolerancia |
| E5 | Empatía | Solidaridad | Inteligencia emocional | Diversidad | Libertad |
| E6 | Empatía | Respeto | Diversidad | Resiliencia | Comunicación |
| E7 | Tranquilidad | Empatía | Respeto | Comprensión | Tolerancia |

Nota: La tabla muestra la resignificación sobre la paz de cada uno de los siete estudiantes que participan en el presente estudio.

Buscamos conocer si los mecanismos que los jóvenes utilizan para resolver conflictos fueron modificados con la intervención de la pedagogía para la paz los resultados arrojaron que los jóvenes antes de ser capacitados no implementaban ningún tipo de mecanismo de resolución de conflictos, la violencia generalizada era la única vía para arreglar sus conflictos (Tabla 6).

Tabla 6 Mecanismos de resolución de conflictos antes de la capacitación

| | <i>Mediación</i> | <i>Conciliación</i> | <i>Arbitraje</i> | <i>Otro</i> |
|----|------------------|---------------------|------------------|---|
| E1 | | | | Buscaba una forma de violenta de resolverlo. |
| E2 | | | | Yo lidio violentando más o yo lidio con ello, pues... frustrándome. |
| E3 | | | | Creo que por mi parte puedo decir que no las resolvía, sino que dejaba que pasara, que alguien lo resolviera y yo nada más me encargaba de cómo sobrellevarlo y olvidarlo. |
| E4 | | | | Realmente nunca me enseñaron qué era eso de defenderme, ¿no? O sea entonces al yo ser la hermana más chica, pues mi acto de defensa era la violencia. |
| E5 | | | | Oh, pasé por muchas etapas de mi vida en las que, pues, dependiendo la etapa fue la manera en que pude o resolví los conflictos. Vaya, en algún tiempo de mi vida, lo puedo decir, sí fui <i>bully</i> ; vaya, en algún otro tiempo de mi vida simplemente dejaba que pasaran las cosas, no hacía nada y simplemente me quedaba callado hasta que después, bueno... Y pues también, tiempo después... agresión con la agresión. |

Continúa →

| | Mediación | Conciliación | Arbitraje | Otro |
|----|--|--------------|-----------|---|
| E6 | | | | También puedo decir que lo he hecho de esta manera... como más hiriente o <i>bullying</i> ... por así decirlo de buscar... ¿no?, la manera de si esa persona me hizo algo, ah, pues yo intento hacerle un poco más. |
| E7 | Intentaba ser mediático y resolver los problemas hablando. | | | En últimas instancias usar la violencia. |

Nota: Esta tabla muestra los procesos pacíficos de solución de conflictos antes de la intervención de la pedagogía para la cultura de paz.

Tabla 7 Mecanismos de resolución de conflictos actuales

| | Mediación | Conciliación | Arbitraje | Otro |
|----|--|--|-----------|------|
| E1 | Paro y observo la situación... observo mi persona y creo que fue muy curioso porque el área en la que estuve en cultura de paz fue mediación y eso fue lo que trabajé y trabajé extraordinario, podría decir, en mi persona. | | | |
| E2 | | Una de mis maneras de mejora más grandes ha sido la comunicación. | | |
| E3 | | Mi enfoque es la escucha y el habla activa; el tener la mente y el corazón abiertos, porque, este... puedes esperar cualquier cosa. Entonces es tratar de entender tus contextos, las nuevas ideologías, las de la otra persona. | | |

Continúa →

| | <i>Mediación</i> | <i>Conciliación</i> | <i>Arbitraje</i> | <i>Otro</i> |
|----|---|---|------------------|-------------|
| E4 | | Bueno, creo que en mi caso yo sí me voy un poquito más a la cuestión de la comunicación. | | |
| E5 | | Pues yo la manera en que lo afronto, lo resuelvo, es básicamente, este... escuchar. Creo que uno de los más grandes problemas que tenemos como sociedad es no escuchar, es no entender los sentimientos de las personas, ni las emociones de las personas, ni por ponernos en su lugar. | | |
| E6 | Viendo ellos, vaya, entonces trato de hacer esa mediación; trato de hacer como esa parte del otro, de, este... decir «bueno». | | | |
| E7 | | A través de la escucha y empatía, para poder ver el conflicto de ambas partes. | | |

Nota: Esta tabla muestra los procesos pacíficos de solución de conflictos después de la intervención de la pedagogía para la cultura de paz

Por otro lado, después de la capacitación los jóvenes conocieron los mecanismos alternativos de resolución de conflictos y tuvieron cuidado en implementarlos (Tabla 7).

Finalmente, un hallazgo importante es que si bien los jóvenes lograron identificar las violencias, la paz, los mecanismos alternativos de resolución de conflictos, algunos de ellos se siguieron identificando como agresores.

Discusión

Al interior de este trabajo se han ido bosquejando aproximaciones para comprender las configuraciones sobre la violencia, la paz, los mecanismos alternativos de resolución de conflictos y la forma en que perciben los jóvenes la influencia de la capacitación en cultura para la paz en dichas significaciones. Se presen-

tó un estudio de caso de jóvenes que voluntariamente se capacitaron desde la pedagogía para la paz en un programa emergente en una universidad pública.

Resultó interesante observar la necesidad que reconocieron de abordar e identificar las violencias, visibilizarlas e implementar mecanismos alternativos de resolución de conflictos.

Los hallazgos sugieren que los jóvenes inicialmente identifican la paz como paz negativa definida por Galtung (2003) como la supresión de la violencia directa, estructural y cultural. La paz negativa vista como la ausencia de la guerra. Una vez que fueron capacitados dentro de la cultura para la paz los jóvenes reconstruyeron el significado de paz y la definieron dentro de la identificada como paz positiva, desde la visión de Zapata (2009), como aquellos mecanismos por los cuales la sociedad garantiza la plena satisfacción de las necesidades básicas para el desarrollo del ser humano.

Desde estas percepciones los jóvenes identifican la necesidad de migrar de una paz negativa a una paz positiva suprimiendo las relaciones de dominio y desigualdad, resaltando la necesidad de caminar hacia la reciprocidad y la igualdad en las relaciones individuales y sociales.

Un grupo mayoritario de jóvenes identificó la paz, como paz estructural, fundamental en el cambio y como mecanismo para reacomodar las estructuras que fomentan la desigualdad, discriminación, exclusión.

De las palabras elegidas para definir la paz positiva donde se encuentran sana convivencia, empatía, seguridad, deducimos la necesidad percibida por los jóvenes de mejorar el tejido social para lograr una sociedad más incluyente.

La paz positiva indirecta vinculada con el bienestar físico, psicológico y espiritual evidenciado con palabras como amor, tranquilidad, libertad, fue también retomada por los jóvenes, lo que evidencia la necesidad de trabajar la cultura para la paz no sólo desde lo material sino desde elementos intangibles o subjetivos (Mouly y Giménez 2017).

Nuestros hallazgos coinciden con los encontrados por García y Carrillo, (2017) quienes señalan que los significados de paz de jóvenes están cargados de imágenes de tranquilidad y de convivencia en una sociedad justa. Por otro lado, es importante resaltar que dichos resultado fueron obtenidos después de

un proceso de intervención desde la capacitación en cultura para la paz, previamente, los y las jóvenes perciben la paz desde una visión estrecha como la ausencia de conflictos bélicos, este hecho puede explicarse desde Rojas y otros (2006) quienes observaron que la información incorrecta presentada en los medios de comunicación interviene en la construcción de significados erróneos sobre la paz.

Del otro lado de la moneda, se reconoce la existencia del conflicto o violencia como opuesto a la paz. El reconocimiento de sí mismos como víctimas, agresores y observadores de violencia pone a la luz la urgencia de establecer políticas que tiendan al desarrollo de la justicia social principalmente a través de la satisfacción de las necesidades básicas y de desarrollo de los jóvenes.

Los jóvenes reconocen el conflicto como parte inherente de su personalidad, al reconocerse como parte activa en procesos violentos hecho que evidencia la importancia y necesidad de implementar en la educación pedagogía para la paz que otorgue herramientas para la solución pacífica de los conflictos para garantizar no sólo espacios escolares seguros y libres de violencia sino también el desarrollo pleno de los jóvenes y el mejoramiento de sus entornos comunitarios y sociales.

Si bien nuestros hallazgos mostraron que de un grupo de estudiantes siguieron considerándose a sí mismos como agresores después de la intervención, otro grupo mostró cambios significativos en su conducta y en general todos los y las jóvenes que participaron desarrollaron habilidades para la solución pacífica de conflictos, de ahí que consideremos la necesidad de una intervención permanente en materia de cultura para la paz durante su estadía universitaria, pues el cambio y desarrollo de habilidades sociales no es materia de un solo día.

Concluimos que la pedagogía para la paz presenta ventajas por sobre otros modelos de enseñanza, puesto que permite sensibilizar a estudiantes y docentes respecto del bien común, fortalece la inclusión y el respeto, genera empatía con la diversidad, mejora las relaciones verticales y horizontales, contribuye a crear un clima de tranquilidad y fomenta prácticas de legalidad y respeto a los derechos humanos dentro y fuera de contextos escolares.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida, I*. (A. Gimeno Cuspiñera, Trad.). Valencia, España: Pre Textos.
- Agamben, G. (2007). «La inmanencia absoluta». En G. Giorgi i F. Rodríguez (Comp.), *Ensayos sobre biopolítica: excesos de vida* (pp. 59-92). Buenos Aires: Paidós.
- Del Pozo Serrano, F. J. (2017). «Pedagogía Social en Colombia: Entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto». En *Enseño & Pesquisa*, 15(2) [<https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>].
- Esposito, R. (2006). «El enigma de la biopolítica». En *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Feixa, Carles. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Foucault, M. (2001a) *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Foucault, M. (2001b). *Los anormales. Cursos en el College de France (1974-1975)*. México: FCE.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, España: Gernika Gogoratuz.
- García Vergara, C. A., y M. A. Carrillo Lizarazo (2017). «Significados, obstáculos y formas de construcción: la paz desde los estudiantes universitarios». *Revista Universidad Católica Luis Amigó*, 1: 222-241 [<https://doi.org/10.21501/25907565.2657>].
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: Universidad de Minesota Pr.
- Goetz, J. P. y M. S. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Ibáñez J. (1997). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Langle de Paz, T. (2018). *La urgencia de vivir. Teoría feminista de las emociones*. Barcelona: Anthropos / México: Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Lederach, John. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Mouly, C., y J. Giménez (2017). «Oportunidades y desafíos del uso del patrimonio cul-

- tural inmaterial en la construcción de paz en el posconflicto. Implicaciones para Colombia». *Estudios Políticos*, 50: 281-302 [<https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a15>].
- Pérez Islas, J. A. (2009). «Cuatro grandes transformaciones históricas de la condición juvenil». En *Diario de campo*, núm. 56. México: INAH.
- Peter Mc y F. Ramin (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica*. Trad. Néstor Cabrera. España: Editorial Popular.
- Quintero, M. A. G. y P. Flórez (2018). «Títulos y temáticas de la investigación en educación y pedagogía: una mirada crítica desde la paz». *Revista de Investigaciones UCM*, 30: 42-53 [<http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/97>].
- Rodríguez, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rojas, L., B. Díaz, E. Arapé Copello, S. Romero, A. Rojas y R. Rojas (2006). «Comunicación, conflicto y cultura de paz: percepción en grupos de estudiantes universitarios». *Reflexión Política*, 8(15), 52-63 [<http://www.redalyc.org/pdf/110/11001505.pdf>].
- Soto, D., J. Pascual Mora y J. Lima Jardilino (2017). «Formación de docentes y modelo pedagógico en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 19, núm. 29 (p. 38).
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1996, 1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Zapata, M. (2009). Acción sin daño y reflexiones sobre prácticas de paz. Una aproximación desde la experiencia colombiana. Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia. Colombia: Universidad Nacional de Colombia PIUPC [http://www.bivipas.unal.edu.co/bitstream/10720/363/4/L-221-Zapata_Maria-2009-N_4-205.pdf].

Género y educación. El caso de las y los jóvenes bachilleres de la Universidad de Guadalajara

IVON G. GONZÁLEZ TINOCO
MARIO G. CERVANTES MEDINA

*Si son los ojos de las mujeres los que miran la historia,
ésta no parece ser la oficial.*

Gary Wills

El presente trabajo aborda el tema del género, recoge las experiencias que desde la Defensoría de los Derechos Universitarios (DDU) de la Universidad de Guadalajara (UdeG), hemos venido observando, tanto como responsables de la DDU en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS), así como talleristas, con el tema «Nuevas masculinidades», —taller que se imparte a alumnas y alumnos de las preparatorias pertenecientes al SEMS—, adelanta también algunos resultados de la investigación «Jóvenes y derechos universitarios», que como Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios actualmente llevamos a cabo, de los cuales compartimos un avance, producto de una encuesta aplicada a estudiantes del SEMS, a manera de diagnóstico. En un primer momento aborda aspectos teóricos, posteriormente explica la metodología, comparte avances del trabajo de campo, y finalmente, una reflexión a manera de conclusión.

Telpochtli e ichpochtli

El ser hombre y ser mujer nunca ha sido lo mismo para ambos sexos, desde el punto de vista histórico, en la época del México antiguo, ya se tenía clara la clasificación social de joven, prueba de ello fue el término *telpochtli*, el cual se

empleaba para designar a los jóvenes de sexo masculino, mientras que joven-cita, muchacha o señorita, se decía *ichpochtli* (León-Portilla, 1958). Justo una de las escuelas de las civilizaciones del México antiguo recibe el nombre de *tehpochcalli* derivado del náhuatl cuyo significado es «casa de los jóvenes», ahí se preparaba la gran mayoría de estos para el arte de la guerra y la caza. (León-Portilla, 1980). Tanto la cultura azteca como la tolteca basaban su educación en dos tipos de escuelas: el *calmecac* y el *tehpochcalli* y se les conducía hasta su arribo a la edad adulta.¹ En el devenir histórico la juventud ha venido formándose como un concepto que se ha transformado y perfeccionado: puede considerarse muy pertinente la distinción que se hace respecto del género, ya que no es lo mismo para los hombres y para las mujeres llegar a esta etapa de la vida (Cervantes, 2012: 48). Lo mismo ocurrió con otras civilizaciones antiguas como Grecia y Roma donde se consideraba al joven en función de roles sociales y se les otorgaban actividades determinadas (*idem*). Continuando con el devenir histórico, en la Edad Media, «los adolescentes inician su vida social lejos de su familia, donde aprendían el oficio, las maneras de caballero, las letras latinas e incluso las formas de diversión y relación entre los sexos» (Feixa, 42: 2006). Desde los albores de las civilizaciones se han designado roles diferenciados a los hombres y mujeres, que hasta la actualidad perdura, de tal suerte que ser mujer o ser hombre conlleva una serie de tareas, y actividades «propias o acordes» de su sexo.

La presencia de la mujer en la universidad

Haciendo un recuento histórico podemos darnos cuenta de que las mujeres no tuvieron fácil su acceso a la educación. «En el siglo XIX se veía como las mujeres tenían grandes problemas para hacerse cargo de sus familias, era una época de gran inestabilidad, se les escatimaba la enseñanza de la escritura para que no tuvieran comunicación con el exterior, si se les daba la lectura porque las vinculaba con cuestiones religiosas y morales, a lo largo del siglo XIX se va viendo esa presión social para que las mujeres sean reconocidas» (Alvarado, 2011). En

¹ <http://members.fortunecity.es/kaildoc/tenochtitlan/organizacion.htm>

nuestro país, fue muy difícil que las mujeres lograran ingresar a las instituciones que impartían educación.

En 1867 había que formar ciudadanos y eso era una labor de las madres de familia, los liberales pensaron en darle educación con más nivel superior, entonces un grupo de pedagogos, intelectuales, como Ignacio o Ramírez Díaz Covarrubias, desean instruir a las mujeres, sin embargo veían con gran temor la amenaza de la profesionalización de la mujer, era como caer en un hermafroditismo social y eso amenazaba a la sociedad (*idem*).

Tomando otros datos históricos encontramos que «A la primera mujer que estudió medicina, Matilde Montoya, hace 100 años, no la dejaban estudiar anatomía, porque no podía ver un cadáver desnudo; María Asunción Sandoval, la primera mujer abogada sólo podía estudiar derecho civil, pero no derecho penal» (Belausteguioitia, 2011).

La división sexual del conocimiento

Las desigualdades entre hombres y mujeres han sido documentadas desde diversas perspectivas y campos de estudio. La educación, además de ser un derecho, es la expresión de un proceso civilizatorio, lineal y progresivo orientado a un constante desarrollo, pues se considera que la educación es el componente principal que hace posible la movilidad social ascendente, corrigiendo las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso (Aboites, 2012; López, 2006). Es así como se han demostrado los múltiples beneficios que la educación aporta a las mujeres, sus efectos positivos son sustanciales para eliminar las desigualdades, aumentar el grado de libertad y el poder de decisión sobre sus vidas, trastocando también el bienestar de su familia.

El sistema educativo mexicano enfrenta muchos retos, uno de ellos el fenómeno de la división sexual del conocimiento, el cual se manifiesta cuando hay un desequilibrio en la matrícula de las universidades en función del sexo. A esto se le llama la feminización de la profesión docente ya que el magisterio de primera enseñanza fue de las pocas profesiones consideradas aptas para ser desempeñada por mujeres (Sánchez, 2012) y esto va encaminado a la función impuesta desde la perspectiva androcentrista, que cree que las mujeres son

las únicas para el tema de los cuidados de la familia. Este fenómeno se basa en estereotipos de lo que se cree ser una mujer. Esta misma visión patriarcal concebía a la enseñanza infantil como una actividad especialmente apta para las mujeres, debido a que su naturaleza (sustentada en el instinto maternal) ofrecía cualidades para el cuidado (Sánchez, 2012).

La feminización de la profesión no sólo se presenta en nuestro país, sino que se da también a nivel mundial, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, lo mismo en Europa, que en Oceanía, Asia o nuestro continente, existe un sesgo y desequilibrio en distribución de matrícula en el mundo. En la carrera de educación, en Australia, por ejemplo, se presenta 74% de presencia de mujeres, mientras en Japón es de 75%, en Francia de 71%, en Estados Unidos 78% y en nuestro país 72%, por lo que se puede decir que es un campo de conocimiento feminizado; el caso de un área de conocimiento masculinizada lo encontramos en la carrera de ingeniería, manufactura y construcción. En Australia es de 24% la presencia femenina, en Japón 12%, Francia 23%, Estados Unidos 19% (Banco Mundial, citado por Martínez, 2021). Este mismo desequilibrio se presenta en nuestro país, en la misma carrera de educación, en el periodo de 2019-2020, hubo 55 269 hombres, mientras que mujeres fueron 165 708; en el caso de ingeniería, manufactura y construcción se da el mismo fenómeno que la tendencia mundial, ya que hubo 641 165 hombres y 279 244 mujeres. (*op. cit.*).

En la universidad todavía se refleja lo que en la sociedad existe, en el imaginario colectivo se da la creencia de que hay roles femeninos para ciertas carreras y profesiones, aunque también se presenta el fenómeno de que hay carreras menos masculinas que antes tradicionalmente lo eran. La división sexual del trabajo, y la segregación ocupacional siguen siendo causas de desigualdad entre los sexos (Martínez, 2021, citado por Rendon, Buquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2014: 28). En materia de selección de carreras en cuanto a la concentración de la matrícula en ciertas áreas del conocimiento, se da por los estereotipos sociales, ya que, en el imaginario colectivo existe la creencia de que los trabajos rudos, o pesados son propios para hombres, mientras las actividades «delicadas» o de «cuidados» son para mujeres, por eso enfermería se satura de muje-

res o ingeniería mecánica de hombres. Desde pequeños se nos enseña que los niños pueden jugar fútbol o «luchitas» mientras las niñas juegan con muñecas o a «la comidita». No considero que existan carreras exclusivas para hombres o para mujeres. Todos tenemos las mismas capacidades y habilidades si las desarrollamos. Sin embargo la feminización de la profesión sigue siendo un grave problema para nuestra sociedad y para nuestra universidad.

La universidad como espacio de exclusión y discriminación femenina

La desigualdad, la exclusión y la discriminación han sido problemas sociohistóricos que se traducen en que las personas, y en específico las mujeres, no tengan acceso efectivo a sus derechos sociales, políticos, económicos o culturales (Muñoz-Pogossian, 2019). En este sentido, las recientes reformas constitucionales en materia de derechos humanos de 2011, brindan una mayor protección a los derechos al establecer que todas las personas mexicanas gozarán de los derechos humanos reconocidos tanto en la Constitución, como en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forme parte, sin que pueda haber ningún tipo de discriminación. Sin embargo estos problemas siguen afectando gravemente al país y sobre todo a las mujeres, por lo que «no sólo basta con la buena intención de los gobiernos para eliminarlas, sino que la efectividad de la ley constituye el elemento fundamental para asegurar la igualdad y combatir la discriminación en todas sus formas» (Aguilar, 2015: 24). Urge hacer un cambio estructural desde el gobierno, las instituciones, las universidades y la sociedad.

Por su parte, Solís (2017: 27) señala que, «la discriminación es el conjunto de prácticas informales, institucionalizadas y cotidianas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales y que tienen como consecuencias la privación o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social». Históricamente y hasta la actualidad, a las mujeres se les considera en situación de equidad y de desigualdad de condiciones, se les excluye, discrimina y vulnera sus derechos humanos y en el acceso a la educación no es la excepción.

En el caso de la UNAM, Mingo (2011) destaca que «En terminos de matrícula estamos 50 y 50, por ejemplo, concretamente, el primer ingreso en

bachillerato estamos parejos, en ciencias físicas, matemáticas e ingenierías, 29.2% son mujeres, mientras 70.8% son hombres; si te vas a humanidades 64.3% contra 35.7%. En la toma de decisiones, de 54 directores sólo 18 son mujeres, es decir 33% en Ciudad Universitaria de trece facultades, solo en dos hay mujeres directoras, nos da un porcentaje de 16%. De la Junta de Gobierno son quince miembros de los cuales cinco son mujeres. Del 2005 al 2009 bajó, pasamos a ser veinticinco de cada 100, después quedó en veintiuno, en ese periodo. Hay 72 funcionarias por cada 100 hombres». No sólo la UNAM tiene sobrerrepresentación masculina en puestos directivos, en el norte del país, en la Universidad Autónoma de Baja California, en el presente año, 2021, se tiene el dato de 63% hombres contra 37% mujeres; lo mismo ocurre en el sur, en el caso de la Universidad Autónoma de Chiapas, con 78% de hombres mientras 22% son mujeres. Estas cifras coinciden con el caso de nuestra máxima casa de estudios, 70% hombres y 30% mujeres (De Garay y Del Valle, citado por Martínez, 2021). Para dimensionar esta sobrerrepresentación masculina que se padece en nuestra universidad, ejemplificamos que en el caso del Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de veintisiete planteles que se ubican en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), diecinueve directivos son hombres, mientras ocho son directoras; en las preparatorias regionales son 43 escuelas, en las cuales hay 33 directores contra diez directoras. De los centros universitarios, son siete centros temáticos que se ubican en ZMG, seis son rectores y sólo hay una rectora, mientras al interior del estado, se cuenta con diez centros regionales, con los mismos resultados, en cuanto al déficit de paridad de género, siete son rectores y tres rectoras.

Orden simbólico de género en la UdeG

«Modelo educativo. Equidad e inclusión» de la SEP (2017). Esta política puntualiza y analiza las desigualdades y la exclusión que existe en el sistema educativo mexicano, y menciona tres puntos fundamentales para lograr la equidad educativa, 1. equidad en el acceso 2. equidad en los recursos y 3. equidad en la calidad de los procesos educativos.

Por su parte la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de

Educación Superior (ANUIES, 2019), de la cual la U de G forma parte, plantea una serie de mecanismos y responsabilidades que articulen estrechamente el desarrollo de los distintos programas sectoriales y especiales, entre ellos, los de educación, ciencia y tecnología, desarrollo social y economía, con el propósito de potenciar la contribución de las instituciones de educación superior a la conformación de un modelo de desarrollo incluyente.

La Universidad de Guadalajara, en 2018 emitió la política institucional de inclusión en la que destacan objetivos como:

- Reconocer que todas las personas tienen los mismos derechos, sin discriminación alguna;
- hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos;
- plantea «ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población» y mediante sus líneas de acción llama a atender a los grupos con necesidades especiales
- «ampliar y diversificar la matrícula con altos estándares de calidad, pertinencia y equidad», «consolidar la equidad, inclusión y garantía de los derechos humanos». De este objetivo en particular, se desprende la siguiente estrategia: «generar una política integral y transversal de equidad y fomento a la no discriminación, en todas sus manifestaciones, que equilibre las condiciones y las oportunidades institucionales para todos los universitarios» (Dictamen IV/2018/1795 del Consejo General Universitario)

Otro aspecto importante que se presenta el que se refiere al orden simbólico de género en la Universidad de Guadalajara, es decir, la cultura institucional de la misma universidad, el discurso oficial tiene que ver con el discurso aparentemente neutral en términos de género, en palabras de Palomar (2011) [...] «El orden de género que priva en la Universidad de Guadalajara es también visible al analizar lo que ocurre con las pocas mujeres que sí han llegado a las posiciones más reconocidas y más altas en la estructura organizacional de la institución (como por ejemplo: rectorías de centros universitarios regionales y directoras de preparatorias, u organismos sindicales,). Lo mismo ocurre con la estructura propiamente académica (nombramientos de profesoras investigadoras titular C e investigadoras nacionales de niveles II y III, —entre otras—).

El ámbito estudiantil no escapa a este fenómeno, siguiendo con Palomar (*op. cit.*), «tanto el comportamiento como el discurso de estas mujeres parecen obedecer a un esfuerzo permanente por borrar toda marca subjetiva sexual en aras de representar ese sujeto neutral propio del mundo académico, es decir, primero son universitarios que mujeres».

Las mujeres que logran escalar puestos de alto nivel dentro del organigrama de la universidad no llegan por ser consideradas una representación de género, sino más bien por una representación de obediencia institucional. Siguiendo con Palomar (*idem*) la lógica política que gobierna la universidad (lealtad, disciplina, subordinación a los jefes de los grupos políticos, observancia de las formas, rituales y lenguaje necesario para permanecer en el juego de fuerza entre los grupos) como de los cánones tradicionales que marcan el mundo de la academia y de la ciencia (virilidad, objetividad, neutralidad y racionalidad). Coincide con esa idea Escalano (citada por Palomar) que explica: «El género se plasma y actúa en los distintos aspectos de la cultura organizacional académica: en sus reglas y valores; en las imágenes simbólicas de la ciencia y del ideal de académico, incluso se tildan de masculinos la ciencia y el conocimiento científico mismo».

El Consejo General Universitario es el máximo órgano de gobierno, en el que debería existir una paridad de género, sin embargo, en el año 2020 se registró que 69% fueron consejeros, mientras que sólo 31% consejeras. En lo que se refiere al personal académico con reconocimiento Prodep en el mismo año 2020, fue 57.9% de académicos y 42.1% de académicas.

Otro dato revelador se refiere a las y los docentes que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el nivel de candidatas hubo 185, mientras que candidatos fueron 197, en el año 2020, en el nivel I, 348 investigadoras contra 527 investigadores; lo mismo ocurre con los niveles II, 59 investigadoras contra 105 investigadores y en el nivel III, quince mujeres y 43 hombres; en el nivel de emérito hay cuatro investigadores y 0 investigadoras.

En materia de personal directivo se observa que... «en la Universidad como en el país, la toma de decisiones recae fundamentalmente en hombres, de tal modo que las jefaturas de división, que representan uno de los más altos cargos de gestión académica de los centros universitarios, están copadas por varones:

ellos triplican, con 29, el número de mujeres en estos cargos, ya que ellas apenas dirigen nueve» (Martínez, 2013: 19).

La enseñanza del género en la universidad

Recientemente, en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara se ha implementado de manera obligatoria una nueva unidad de aprendizaje: «Perspectiva de género», de tal suerte que las alumnas y alumnos que cursan el primer semestre de bachillerato, en este ciclo escolar 2021 B, ya cuentan en su currículo básico con dicha asignatura. La mencionada unidad de aprendizaje se divide en tres unidades de competencias y lleva como contenidos temáticos: Perspectiva de género y educación para la paz, Construcción social del género, la construcción de la igualdad sustantiva asunto de todos, La paz y la no violencia un imperativo. El propósito del curso es...

El estudiantado desde su condición adolescente, asume la perspectiva de género en su vida personal y social y promueve los derechos humanos, practica valores como la igualdad, justicia, solidaridad, cooperación y el respeto a la diversidad. Utiliza un lenguaje incluyente para analizar cómo en los espacios de su entorno se da la construcción social de género, comprende el sistema sexo-género y cómo este engendra relaciones de desigualdad, discriminación y violencia contra las mujeres y contra hombres que «no cumplen» con los estereotipos dictados por el patriarcado, la educación para la paz y la no violencia le aportará a las y los estudiantes, elementos para modificar las condiciones de desigualdad y tomar decisiones asertivas respecto a su identidad, reconociendo que quienes sufren de discriminación y violencia de género tienen derecho al disfrute pleno en condiciones de igualdad de todos sus derechos humanos.²

Será muy interesante el ver si impacta en la vida cotidiana de las y los educandos, o simplemente es una materia más, y quizá ocurrirá lo que sucedió con generaciones anteriores que cursaron las materias de «ecología» o de «edu-

² https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/programa_ua_perspectiva_de_genero.pdf

cación ambiental», el o la estudiante cursaba la asignatura y en la mayoría, lo aprendido no incidía en su persona para provocar un cambio en su actitud en cuanto al cuidado y protección de los ecosistemas. Optimistas, —como debemos ser las educadoras y educadores—, apostamos a crear conciencia para generar un cambio en la vida de nuestras alumnas y alumnos.

¿Qué se entiende por género?

Por lo que se refiere específicamente a la palabra *género* (del latín *genus* y *eris* «clase») en lengua española (Moliner, 1992, citado por Lamas), abordaré brevemente las diferencias entre sus tres principales acepciones, para desarrollar *in extenso* la definición que hoy ha dado pie a conceptos como *perspectiva de género* o *problemas de género*. La primera es: clase, tipo o especie («el género musical»; el género humano u *homo sapiens*»; «este género de conducta»), que para los angloparlantes es *genre*. La segunda es la tradicional, que implica sexo (en inglés: *gender* y la tercera es una nueva significación que se refiere al conjunto de creencias, atribuciones y prescripciones culturales que establecen «lo propio» de los hombres y «lo propio» de las mujeres en cada cultura, y que se usa para comprender conductas individuales y procesos sociales, así como para diseñar políticas públicas (también *gender*, en inglés). Lo cierto es que tanto la educación, como la sociedad y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles que sobre lo que supuestamente debe desempeñar cada género, de manera socialmente impuesta (Trejo, 2015) que justamente la ideóloga feminista Simone de Beauvoir dice que por género se entiende «lo que la humanidad ha hecho con la hembra humana», es decir todas las normas, obligaciones, sentimientos, compartimientos, pensamiento y capacidades y hasta el carácter que ha exigido y se espera que tengan las mujeres por ser biológicamente mujeres (Wills, 2004) y estas van cambiando en cada cultura, lugar, tiempo y condiciones sociales.

Se podría decir que el género ha ganado terreno, ha hecho visibles y públicas las temáticas que le son propias, como la igualdad y la diferencia, las asimetrías sociales, la discriminación y la violencia entre hombres y mujeres. (Leñero, 2010: 15), a decir de Buquet (2014). El concepto de género surgió en

el seno de la educación superior desde el feminismo académico, ha desplegado un enorme potencial teórico y metodológico para desentrañar los mecanismos culturales, sociales y subjetivos que sostienen y reproducen las desigualdades entre mujeres y hombres.

Sobre los estudios de género y cómo surgieron Bartra (1999, citado por Buquet) explica «La entrada del feminismo en la academia al principio se dio, casi en todos lados, por la vía informal. Se crearon grupos de investigación no reconocidos y se impartieron numerosos cursos sin valor en créditos». Todavía existe un rechazo en las propias universidades respecto a los estudios de género. Siguiendo con Buquet (2014: 68) tal vez el poder de explicación de este concepto para desmenuzar el gigantesco cuerpo de la opresión y desnaturalizar los mecanismos de subordinación, su capacidad de crítica epistemológica y que sean los propios sujetos de la opresión, las mujeres, las que cuestionan al sistema opresor esté estrechamente vinculado al rechazo que produce su plena incorporación al ámbito académico.

Como nos podemos dar cuenta la categoría de género ha transitado diferentes ámbitos, lo que es verdad es que es una construcción social e histórica que da cuenta de la enorme distinción social entre hombres y mujeres basada en las diferencias sexuales y esta categoría ha sido utilizada para develar la discriminación de la que han sido objeto las mujeres durante años —por el simple hecho de serlo— y que la cultura patriarcal ha utilizado el sexo como un mecanismo de exclusión, restringiendo así el acceso a la igualdad en todas las esferas de la vida social, económica y política, como derecho jurídico, universal, e inalienable de las mujeres (Trejo, 2015).

Lo cierto es que poco a poco las instituciones educativas han ido cediendo, producto de la lucha de estudiantes, académicas e investigadoras, ante la imperiosa necesidad que existe de abordar la temática del género, —entre otros temas, también urgentes y necesarios, tales como derechos humanos, derechos universitarios, cultura de paz, diversidad sexual, violencia—.

Diferencias entre alumnas y alumnos en el aula

Es claro que hombres y mujeres participan de manera diferenciada en el aula

(aun cuando esta disimilitud no se exprese en forma necesaria en iniquidad en la cantidad o frecuencia) (Villarreal, 2003; Azaola, 2009; citados por Martínez 2012) y que ello se relaciona con los modos en que culturalmente se disponen los comportamientos aceptados y las expectativas planteadas para unas y otros en diversos ámbitos, entre ellos el educativo. En la convivencia cotidiana que se da en el aula, ahora, en tiempos de pandemia, —que las clases son mediadas por las tecnologías—, he observado que las alumnas son las que más habilitan sus cámaras, mientras los alumnos, la mayoría, no lo hace; de igual forma, se puede observar que los hombres están comiendo mientras las mujeres ponen atención (Cervantes, 2021). Otro aspecto que podemos abordar y que pasa desapercibido es el que tiene que ver con el uso de los espacios en la escuela, es casi invisible, no los notamos, aunque de manera cotidiana convivimos en esos espacios, a decir de Martínez (2012: 35) El aula, los cubículos y la biblioteca (lo áulico) contienen el imaginario del orden, lo pasivo, recogido, establecido y de autoridad, mientras que, en oposición, aquello que representa lo no ordenado, activo y transgresor se materializa figuradamente en los espacios extraáulicos dedicados al esparcimiento. Los primeros se suelen asociar a lo femenino y los segundos, a lo masculino. Esta distribución de los espacios y sus usos permite que las y los estudiantes creen y recreen una microcultura del espacio escolar determinando lugares exclusivos del sexo femenino y otros del sexo masculino, dando por resultado normas de convivencia sexistas, son contrucciones socio-culturales que se desarrollan de manera cotidiana en la socialización.

Aspectos metodológicos

La pregunta de investigación es ¿Cuáles son las percepciones de las y los bachilleres sobre sus derechos humanos? Se parte del supuesto de que las universitarias y universitarios tienen la percepción de que todavía no son sujetos de derechos, por ser menores de edad y que cumpliendo la mayoría de edad podrán tener ya derechos y obligaciones. Por el tipo de pregunta, el modelo metodológico es cualitativo, de igual forma se utilizó la metodología cuantitativa ya que se programa llevar a cabo el método de investigación-acción, por lo que se realizó un diagnóstico en etapa exploratoria, aplicando una encuesta para

la obtención de datos estadísticos, asimismo se empleó la metodología cualitativa con técnica de investigación de observación etnográfica participante, a través de la impartición de talleres a bachilleres, con la temática de «Nuevas masculinidades».

Para la aplicación de la encuesta se desarrolló un instrumento que se aplicó a estudiantes del nivel de educación media superior de la Universidad de Guadalajara, siendo una muestra aleatoria. Se programaron 200 encuestas, se aplicaron 195, ya que cinco alumnas o alumnos no la respondieron; el motivo por el que no pudieron contestar, fue que su conexión a internet fue baja o no tuvieron acceso, en virtud de que el cuestionario se respondió de manera digital.

El cuestionario se aplicó tanto a jóvenes urbanos como jóvenes rurales, ya que se abarcan varias regiones del interior del estado, —entre otras—, región Costa, los municipios de Puerto Vallarta e Ixtapa; región Altos, el municipio de San Miguel el Alto, y la región Ciénega, municipio de Ocotlán; así como de la Zona Metropolitana de Guadalajara, (ZMG), los dos principales municipios: Guadalajara y Zapopan: El instrumento se aplicó tanto a hombres como a mu-

Distribución geográfica de las encuestas

| No. | Municipio o región | Preparatoria | Encuestas | Porcentaje |
|-----|--|---|-----------|------------|
| 1 | Guadalajara | Jalisco | 16 | 8.2 % |
| 2 | Guadalajara | Vocacional | 26 | 13.8 % |
| 3 | Zapopan | No. 15 | 27 | 13.3 % |
| 4 | Región Ciénega municipio Ocotlán | Escuela Regional de Educación Media Superior (EREMSO) | 16 | 8.2 % |
| 5 | Región Costa municipio Puerto Vallarta | Preparatoria Regional de Puerto Vallarta | 43 | 22.1 % |
| 6 | Región Costa municipio de Ixtapa | Preparatoria Regional de Puerto Vallarta, módulo Ixtapa | 35 | 17.4 % |
| 7 | Región Altos Norte municipio San Miguel el Alto | Preparatoria Regional de San Miguel el Alto | 32 | 15.9 % |
| | | Total | 195 | 98.9 % |

jeros, de los seis diferentes semestres que se cursan en el bachillerato, por lo que los sujetos de estudio oscilan entre 15 y 17 años de edad.

En el cuestionario se anotó esta descripción, como introducción al tema: «Estudios de género». «El papel o rol de género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que transmite la sociedad sobre el comportamiento femenino o masculino: algunas son explícitas y otras están entrelazadas en la cultura» (Stoller, citado por Lamas, 2017: 158) Lo anterior indica que nuestra interpretación de lo que es ser hombre o ser mujer se va construyendo a partir de lo que vemos, escuchamos y aprendemos de nuestros padres, madres, familia, maestros, medios de comunicación y el entorno en el que nos desarrollamos.

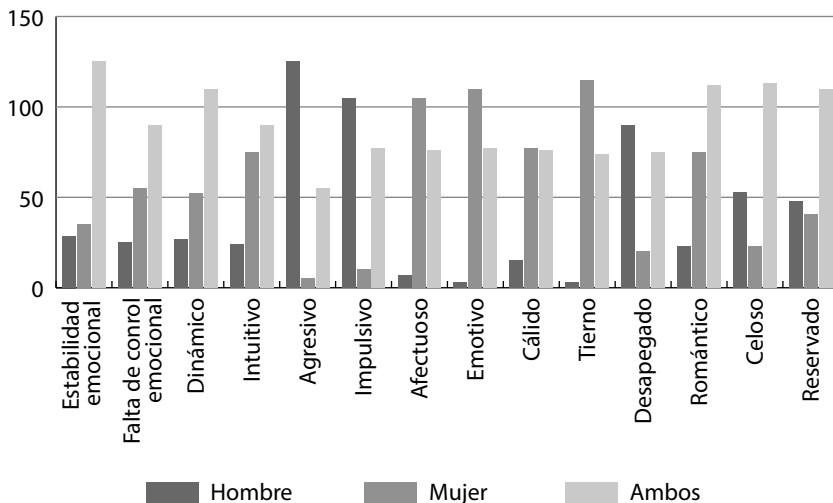
Ante la pregunta de las siguientes características, señala ¿cuáles coinciden con lo que te dijeron que era ser mujer y ser hombre?, en torno al *aspecto emocional*. Puedes marcar «Ambos», si consideras que la característica coincide con ambos sexos.

Como se puede observar en la gráfica 1 existen tres diferentes segmentos, los que responden de manera diferenciada y que además coinciden en algunas características, está por un lado, los que consideran que la cualidad es común para ambos sexos y por otra parte, la propiedad que son más mujeres y la característica que son más hombres.

En el rubro donde consideran tanto hombres como mujeres, es decir de ambos sexos, destacan dos singularidades, la estabilidad emocional, ser dinámica o dinámico y la falta de control emocional e intuitivo. En lo que se refiere al aspecto emocional, en algunos casos las características coinciden con ambos sexos, por ejemplo, en la estabilidad emocional son treinta los hombres que responden y 38 son mujeres, mientras que 127 encuestadas y encuestados consideran que la estabilidad emocional es una característica común tanto para hombres como para mujeres; de igual manera la propiedad de ser dinámico o dinámica gana la opinión de «ambos sexos» que respondieron 111, mientras veintinueve «hombres» y 55 «mujeres». En falta de control emocional destaca que mayoritariamente 95 encuestados respondieron «ambos sexos», en segundo lugar 62 «mujeres» y 38 «hombres». Mientras en el aspecto de ser intuitiva

Gráfica 1

De las siguientes características, señala cuales coinciden con **lo que te dijeron** que era ser mujer o ser hombre en torno al **aspecto emocional**. Puedes marcar «ambos» si consideras que la característica coincide con ambos sexos



Fuente: Elaboración propia

o intuitivo, las y los encuestados respondieron que «ambos sexos» 97, seguido de 75 «mujeres» y veintitrés «hombres». Encontramos que ser romántico o romántica también es considerado para «ambos sexos», ya que 113 encuestados así lo consideraron, mientras 62 «mujeres» y veinte «hombres», en el caso de ser celoso o celosa 118 coincidieron que «ambos sexos», con 45 «hombres» y 32 «mujeres»; finalmente ser reservado o reservada 106 se inclinaron por la opción de «ambos sexos», «hombres» 48 y «mujeres» 41. Finalmente ser intuitiva es otra singularidad en la que coinciden «ambos sexos» con 97, con 75 «mujeres» y 23 «hombres». Echando por tierra la idea de la llamada «intuición femenina» como exclusiva de que la tienen desarrollada sólo las mujeres.

Llama la atención la propiedad que coincide con sólo los hombres, que es ser agresivo e impulsivo. La característica de ser agresivo o agresiva, suma 127 hombres que respondieron que esa particularidad coincide con lo que les dijeron de ser hombre, mientras que coincidieron sólo 5 «mujeres» y 63 «ambos sexos». Otra cualidad donde la mayoría de los hombres respondieron es en la

de ser impulsivo siendo 105 «hombres» contra 10 «mujeres» y 79 «ambos». Desapegado es otra propiedad que da la mayoría de «hombres» siendo 93, y «ambos» 85, y sólo 17 «mujeres».

En la singularidad donde respondieron mayoritariamente las mujeres es en ser afectuosa, emotiva, cálida, tierna e intuitiva. Afectuosa, 103 «mujeres» contra sólo cinco «hombres» y 87 respondieron que «ambos», así como, emotiva 105 mujeres, mientras únicamente dos hombres, contra 88 ambos, junto con ser cálida, 95 «mujeres», registrando casi un empate con 94 encuestados que respondieron que «ambos sexos» y sólo en contra seis «hombres». Tierna, es otra característica que se inclinan las mujeres ya que son 119 «mujeres», con 74 que opinan que «ambos» y únicamente dos «hombres». Finalmente ser intuitiva es otra singularidad que coincide que les dijeron que es más de ser mujer.

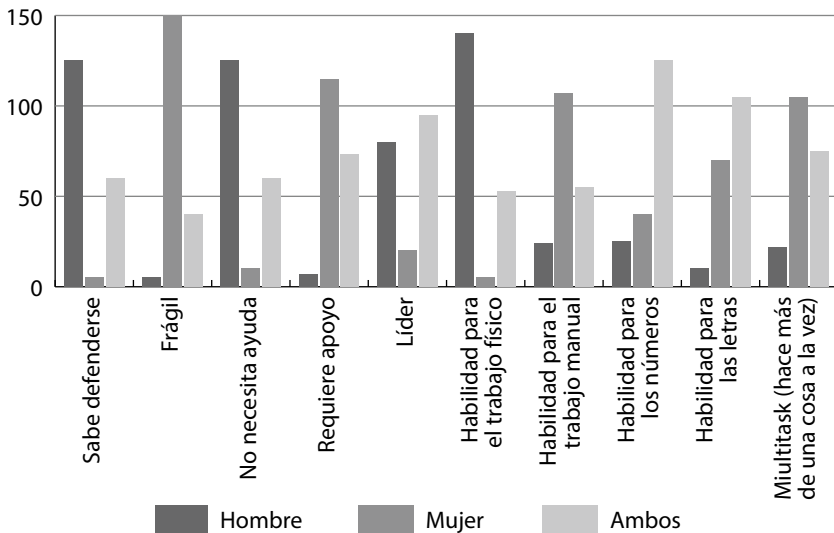
Como se puede observar existe en el imaginario colectivo de las y los jóvenes estudiantes creencias muy marcadas en el aspecto emocional de lo que les dijeron que es ser hombre o que es ser mujer, así como también lo que ellas y ellos consideran que es propio de ambos sexos.

La Gráfica 2 se basa en las respuestas que las jóvenes universitarias y universitarios externaron sobre lo que les dijeron de qué es ser mujer y hombre respecto a las habilidades, igual que la pregunta anterior se dio la opción de responder «ambos sexos», de tal suerte que tenemos tres diferentes grupos. En la habilidad donde mayoritariamente respondieron «mujeres», fue en el de ser frágiles, siendo 151, contra sólo tres «hombres», mientras 41 opinaron que ambos sexos. En esta respuesta se nota que ha permeado la idea del «sexo débil», mientras los hombres saben defenderse como lo evidencia la respuesta de 126, contra sólo tres «mujeres» y 66 dijeron «ambos sexos». De igual forma encontramos el contraste donde las mujeres consideran que requieren apoyo siendo 118 mientras sólo cuatro hombres lo consideraron, y 73 dijeron que «ambos sexos» requieren apoyo, esta respuesta hace contraste con la idea de que los «hombres» no necesitan ayuda siendo 126, mientras siete «mujeres» y 62 «ambos sexos». También los hombres opinan tener la habilidad para el trabajo físico, 138 respondieron que sí y únicamente dos mujeres, mientras 55 «ambos».

No así ocurre con la opinión que externaron las y los encuestados en la ha-

Gráfica 2

De las siguientes características, señala cuales coinciden con **lo que te dijeron** que era ser mujer o ser hombre en torno a **las habilidades**. Puedes marcar «ambos» si consideras que la característica coincide con ambos sexos



bilidad para el trabajo manual, contestaron 111 «mujeres» y contra veinticuatro «hombres», mientras 60 respondieron que «ambos sexos». Esta percepción coincide con el dato de la elección de carrera, que muestran las estadísticas a nivel mundial, nacional y local en nuestra universidad, siendo la de educadora, o enfermera, por ejemplo, la que prefieren las bachilleres, es decir, las que predomina el trabajo manual, mientras ingeniería mecánica, —entre otras—, la prefieren hombres, por la habilidad del trabajo físico.

Contrario a la creencia de que los hombres tienen la habilidad más desarrollada para las matemáticas, la respuesta es que ambos sexos tienen la misma habilidad para los números, 125 «ambos sexos», mientras 42 «mujeres» contra veintiocho «hombres», aún así las mujeres son mayoría. Otra habilidad que fue mayor la opinión de que ambos sexos pueden contar con ella, es el liderazgo ya que respondieron 99 de las y los encuestados, sin embargo, en esa misma respuesta es muy marcada la diferencia donde 86 «hombres» res-

pondieron que la habilidad de ser líder coincide con lo que les han dicho de ser hombre, mientras sólo 10 «mujeres». De igual forma la opinión de que «ambos sexos» desarrollan por igual la habilidad para las letras ya que 106 encuestados respondieron que «ambos sexos», mientras mayoritariamente 82 «mujeres», con sólo siete «hombres».

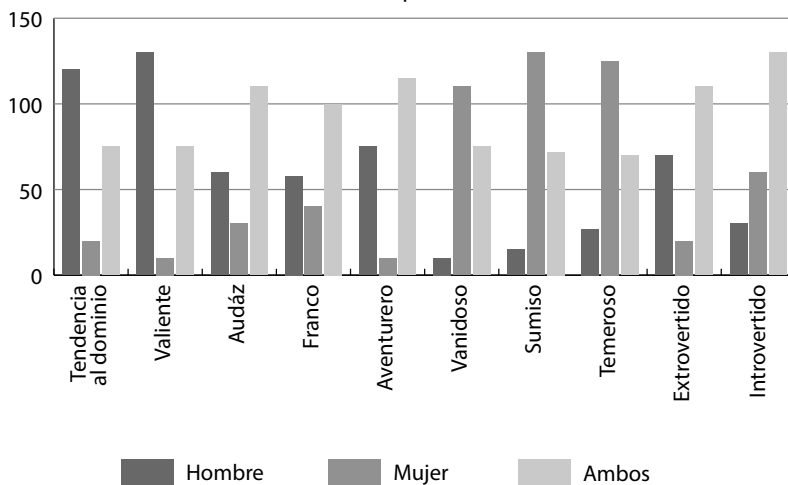
Finalmente, la habilidad donde lo que les han dicho de ser mujer se impone con ser multitareas con 105 «mujeres», únicamente once «hombres» y 79 «ambos sexos», coincide con la idea que se tiene en el imaginario social de que las mujeres pueden hacer más de una cosa mientras los hombres sólo pueden realizar una, sin embargo, tanto hombres como mujeres pueden hacer más de una cosa, sólo que el hombre necesita desarrollar más esa habilidad. «Un estudio publicado en la revista científica *Plos One* demuestra que el rendimiento de hombres y mujeres ante desafíos que requieren desplazar la atención de una tarea a otra es el mismo. Se puso a prueba la habilidad de 48 hombres y 48 mujeres en el mismo entorno y con las mismas tareas, y se prueba que no existen diferencias significativas ni en el tiempo de reacción, ni en la precisión de las tareas. Tanto en los casos en los que se tenían que realizar diferentes trabajos de manera simultánea, como hablar por el móvil mientras se cocina y se mira la televisión; como cuando se ejecutaban varias tareas de manera seguida, como al tener que organizar un calendario, enviar unos mensajes y después atender a una llamada. En ambos escenarios, hombres y mujeres obtenían resultados igual de buenos» (<https://www.elperiodico.com/es/ciencia/20190822/mito-sexista-multitarea-habilidad-mujeres-7592550>).

Las encuestadas y encuestados también respondieron acerca de lo que les han dicho de ser mujer o ser hombre, que coincide con las características de la personalidad, dando los siguientes resultados:

Como se puede observar en la Gráfica 3 y en las respuestas que dieron las jóvenes universitarias y universitarios, en las mujeres predominan las características vanidosa, sumisa y temerosa, siguiendo los estereotipos e internalizando los estándares patriarcales sobre cómo se debe ser mujer. Mientras en los hombres: tendencia al dominio y valiente; finalmente, en ambos sexos, audaz, franco, aventurero, extrovertido, introvertido.

| Característica | Mujeres | Hombres | Ambos sexos |
|----------------------|---------|---------|-------------|
| Vanidosa | 109 | 9 | 77 |
| Sumisa | 116 | 7 | 72 |
| Temerosa | 113 | 11 | 71 |
| Tendencia al dominio | 10 | 110 | 75 |
| Valiente | 5 | 115 | 75 |
| Audaz | 31 | 59 | 105 |
| Franco/a | 35 | 58 | 102 |
| Aventurera/o | 7 | 76 | 112 |
| Extrovertido/a | 14 | 67 | 114 |
| Introversa/o | 60 | 17 | 118 |

Gráfica 3 De las siguientes características, señala cuales coinciden con **lo que te dijeron** que era ser mujer o ser hombre en torno **la personalidad**. Puedes marcar «ambos» si consideras que la característica coincide con ambos sexos

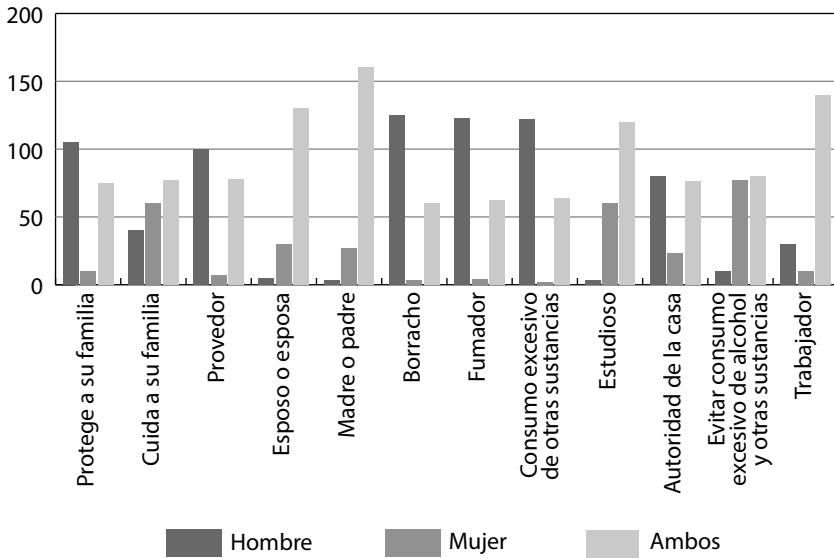


Fuente: Elaboración propia

Ante la pregunta de las características sobre el aspecto social, los resultados fueron de diez características, mayoritariamente los hombres son los que obtuvieron seis, llama la atención que las mujeres ninguna, mientras

Gráfica 4

De las siguientes características, señala cuales coinciden con **lo que te dijeron** que era ser mujer o ser hombre en torno al **aspecto social**. Puedes marcar «ambos» si consideras que la característica coincide con ambos sexos



Fuente: Elaboración propia

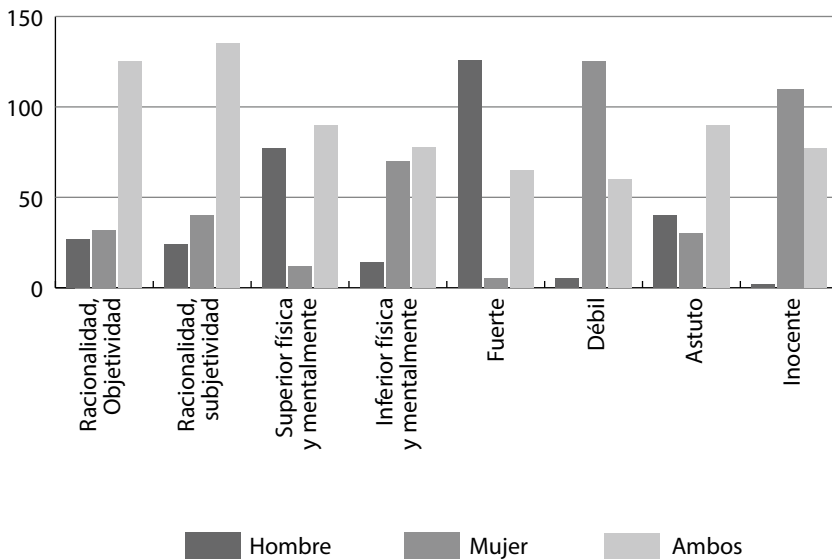
ambos sexos cuatro. Los hombres: protege a su familia, proveedor, borracho, fumador, consumo excesivo de otras sustancias, autoridad de la casa, aunque en estas características tres son de aspecto negativo, y tres tienen que ver con aspectos socialmente bien vistos, aunque se pueden considerar también como machistas. En cuanto *ambos sexos*, las características que destacan son cuida a su familia, es esposo o esposa, es madre o padre, estudioso, evitar consumo excesivo de alcohol y otras sustancias, y «trabajador».

Sobre las características que coinciden con lo que te dijeron de ser hombre o ser mujer respecto al aspecto biológico e intelectual, las respuestas fueron:

Con base a las respuestas que se proyectan en la Gráfica 5 se puede observar que las mujeres destacan en las características de ser débil e inocente, mientras los hombres ser fuerte. En ambos sexos predominan las características de racionalidad y objetividad, racionalidad y subjetividad, superior física

Gráfica 5

De las siguientes características, señala cuales coinciden con **lo que te dijeron** que era ser mujer o ser hombre en torno al **aspecto biológico e intelectual**. Puedes marcar «ambos» si consideras que la característica coincide con ambos sexos



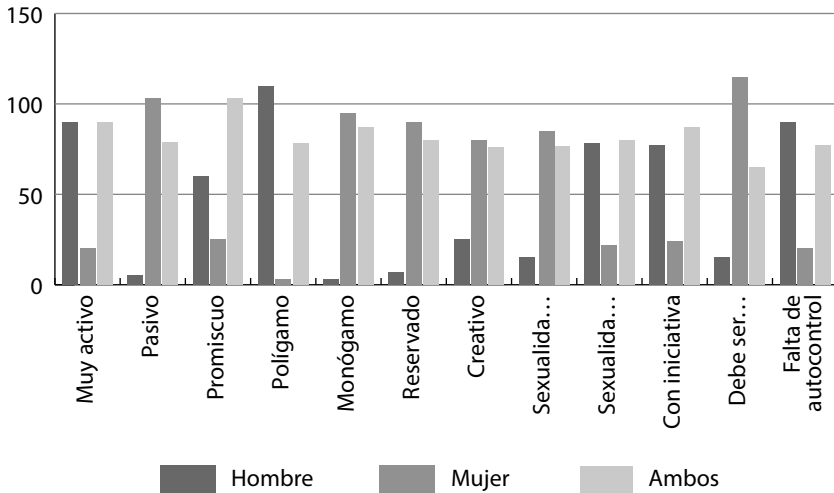
Fuente: Elaboración propia

y mentalmente, inferior física y mentalmente, y ser audaz. Cabe mencionar que en donde mayoritariamente dijeron que «ambos sexos», en segundo lugar destacan las mujeres con racionalidad tanto objetiva como subjetiva, así como, inferior física y mentalmente, por arriba de los hombres.

En la siguiente pregunta: De las siguientes características, señala cuáles coinciden con lo que te dijeron que era ser Mujer y ser Hombre, en torno al aspecto sexual. Puedes marcar «Ambos», si consideras que la característica coincide con ambos sexos. Sobresalen estereotipos en «hombre» como ser poligámico, ser atractivo o falta de autocontrol, es decir un cuerpo violento el cual es aceptado por la sociedad patriarcal, mientras que en las «mujeres» se aprecian estereotipos tales como, ser pasiva, monogámica, su sexualidad destinada al placer, ser reservada o dejar ser conquistada. Todo estos estereotipos son en torno a lo que moralmente debe de comportarse una mujer, ejerciendo control

Gráfica 6

De las siguientes características, señala cuales coinciden con **lo que te dijeron** que era ser mujer o ser hombre en torno al **aspecto sexual**. Puedes marcar «ambos» si consideras que la característica coincide con ambos sexos



Fuente: Elaboración propia

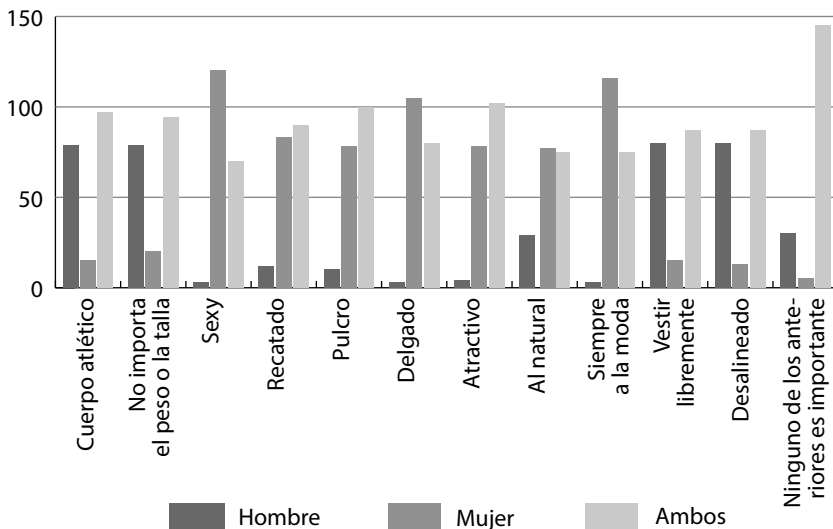
y dominación de los cuerpos femeninos los que han impuesto los desde la educación y la sociedad.

Toda cultura genera creencias costumbres y normas acerca de las actividades sexuales, de esta forma se le ha otorgado valor a ciertas practicas sexuales y denigrado otras (Lamas, 2021) en este estudio es evidente la presencia de la doble moral, lo que prestigia a los hombres (poligámico o falta de autocontrol) desprestigia a las mujeres, como señala Giddes (1992) que los hombres son inquietos compartimentan su actividad sexual y esta conducta se interpreta como natural.

Ante la pregunta: De las siguientes características, señala cuáles coinciden con lo que te dijeron que era ser mujer y ser hombre, en torno al aspecto físico y estético. Puedes marcar «Ambos», si consideras que la característica coincide con ambos sexos. Observamos que el cuerpo de la mujer debe ser delegado, al natural, sexy y vestir siempre a la moda. El cuerpo femenino siempre se ha

Gráfica 7

De las siguientes características, señala cuales coinciden con **lo que te dijeron** que era ser mujer o ser hombre en torno al **aspecto físico y estético**. Puedes marcar «ambos» si consideras que la característica coincide con ambos sexos

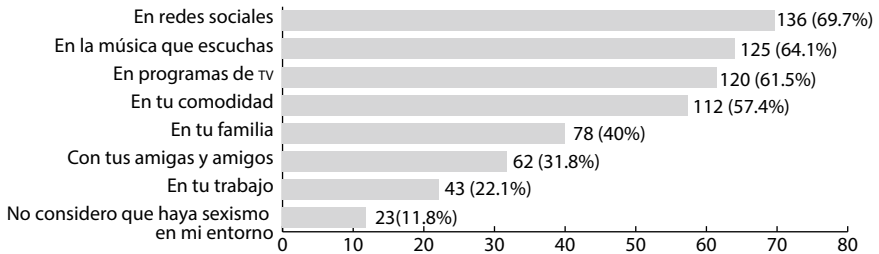


Fuente: Elaboración propia

mirado como construcción social y culturalmente según las características de cada contexto espacial e histórico (Venegas 2007), características que en esta encuesta sobresalen las impuestas por el sistema patriarcal. Es decir la construcción histórica del cuerpo de la mujer como lo señalaba Foucault (1989) *locus* de control social en el sistema patriarcal de dominación de género (Venegas, 2007). Que una mujer no puede ser desalineada, o no sexy porque será un cuerpo objeto de burlas, descalificaciones y agresiones por estar fuera de los estereotipos marcados.

En esta última pregunta nos damos cuenta que la juventud reconoce sexismo, cultura patriarcal, dichos y frases machistas en las redes sociales con un porcentaje de 69.7%, seguido de la música que consumen (64.1%). Esto confirma que la cultura patriarcal está presente en todos los espacios y ámbitos en los que las y los jóvenes interactúan. Como es sabido por los estudios, el proceso de educación social inicia con la familia como primer modelo de socialización y

Gráfica 8 ¿Reconoces sexismo, cultura patriarcal, dichos y frases machistas en los diferentes ámbitos donde convives?, señala los espacios donde observas presiones (puedes responder más de una opción)



Fuente: Elaboración propia.

En esta gráfica se puede observar el número de personas que respondieron.

después este modelo se reproduce en la escuela. Dicha reproducción de prejuicios y estereotipos está basada en las conductas y estereotipos que continúan promoviendo la desigualdad de condiciones para la mujer y afectan su desarrollo integral (Trejo, 2015), los jóvenes continúan replicando lo aprendido en casa y lo tiene muy bien aprendido, por ello la urgencia de reeducar a la juventud.

Las percepciones de las y los bachilleres sobre la masculinidad

Una pregunta que se formula a las y los asistentes al taller de nuevas masculinidades que impartimos como parte de las Jornadas Universitarias en Derechos Universitarios, es ¿Qué carrera te gustaría estudiar? A lo que se detecta que persiste la idea de la masculinización de las carreras «Hay carreras propias para mujeres como enfermería, trabajo social, nutrición, turismo, y otras propias para hombres como ingeniería civil, ingeniería mecánica, matemáticas, por ejemplo». (Alumno de la Preparatoria Regional de Lagos de Moreno. Taller nuevas masculinidades. 26 de Octubre de 2021).

Este comentario coincide con la postura de una investigadora de la UNAM que pone sobre la mesa la situación que se vive en la Universidad Autónoma de México y que no es sólo privativa de esta, sino que el fenómeno se presenta en todas las universidades de México (Belausteguigoitia, 2011) explica «hoy

hay segregación profesional, hay carrera masculinas, ingeniería, por ejemplo, desde 1975, que hicimos la primera conferencia internacional de la mujer hace 45 años, hemos estado produciendo discurso, las mujeres son el 50% de la población. Desde hace tres años han ingresado dos mil mujeres al posgrado, se hicieron menos masculinas las carreras de medicina, ingeniería, arquitectura: En 1980 éramos 35% de mujeres, ahora somos 50%, mejor rendimiento académico en el área de física, las mejores calificaciones, otro dato, 52% de mujeres tienen beca, porque tienen promedios altos. La maquinaria de la segregación sigue, a pesar de que la UNAM genera mecanismos, lenguajes, discursos, prácticas, la UNAM es un reflejo de la sociedad y lo que hace la UNAM es medir la segregación, la discriminación, y propone mecanismos de equidad».

En cuanto a las habilidades que se pregunta, en la encuesta, a las jóvenes universitarias y universitarios respecto a lo que les dijeron acerca de ser mujer o ser hombre, coinciden las respuestas de las y los estudiantes con sus experiencias y percepciones. Las mujeres respondieron ser frágiles y requerir apoyo, mientras los hombres contestaron no necesitar ayuda y tener habilidad para el trabajo físico, coincide con el siguiente comentario sobre la pregunta ¿Cómo has vivido la masculinidad de tu papá o personas cercanas? «Voy a compartir una experiencia que tuve con mis compañeros, en una ocasión salí del salón cargada con libros, los llevaba a la biblioteca, cuando menos pensé, ya tenía a dos compañeros, un maestro y al intendente ofreciendo ayudarme a cargar los libros, obvio por la idea de que como soy mujer no puedo cargar». (Alumna de la Preparatoria No 6. Taller Nuevas Masculinidades. 23 de Noviembre de 2021).

A manera de conclusion

La principal base para una sociedad justa, es la igualdad de trato y de oportunidades para todas las personas. En una sociedad donde la brecha de género aún es extensa, donde miles de mujeres padecen las consecuencias de la cultura patriarcal o donde los cargos importantes son sólo ocupados por hombres, no se puede hablar que existe un Estado de Derecho igualitario, en nuestro país y menos de la consolidación de una democracia.

El sistema educativo mexicano, lamentablemente, es uno de los más dis-

criminatorios y excluyentes, ya que aún prevalecen impedimentos materiales e inmateriales, para lograr la igualdad de género desde el aula.

La encuesta-diagnóstico se aplicó tanto a bachilleres de la Zona Metropolitana de Guadalajara como del interior del estado de Jalisco y en ambos casos, las y los jóvenes urbanos y rurales coincidieron en sus respuestas de lo que les dijeron de ser mujer o ser hombre. En el aspecto emocional, la estabilidad emocional es una característica común tanto para hombres como para mujeres; sin embargo, ambos respondieron también que la falta de control emocional, de igual manera la propiedad de ser dinámico o dinámica, junto con la de ser romántico y romántica, ser celoso y celosa, ser reservado y reservada, finalmente, ser intuitiva o intuitivo echando por tierra la idea de la llamada «intuición femenina» como exclusiva de que la tienen desarrollada sólo las mujeres. Llama la atención la propiedad que coincide con sólo los hombres, que es ser agresivo e impulsivo y desapegado, mientras las mujeres afectuosa, emotiva, cálida, tierna e intuitiva. Como se puede observar existe en el imaginario colectivo de las y los jóvenes estudiantes creencias muy marcadas en el aspecto emocional de lo que les dijeron que es ser hombre o que es ser mujer, así como también lo que ellas y ellos consideran que es propio de ambos sexos.

Respecto a las habilidades, donde mayoritariamente respondieron mujeres, fue en el de ser frágiles. En esta respuesta se nota que ha permeado la idea del «sexo débil», que coincide también con lo que consideran que requieren apoyo, mientras que los hombres no necesitan ayuda, saben defenderse, y tienen la habilidad para el trabajo físico, y las mujeres tienen la habilidad para el trabajo manual. Contrario a la creencia de que los hombres tienen la habilidad más desarrollada para las matemáticas, la respuesta es que ambos sexos tienen la misma habilidad para los números, de igual forma, la habilidad para las letras. La habilidad de ser líder coincide con lo que les han dicho de ser hombre, la idea que se tiene de que sólo las mujeres tienen la habilidad de hacer varias cosas a la vez, se impone, es decir la de ser multitareas.

Con las características de la personalidad las respuestas que dieron las jóvenes universitarias y universitarios, en las mujeres predominan las de vanidosa, sumisa y temerosa, siguiendo los estereotipos e internalizando los estándares

patriarcales sobre cómo se debe ser mujer. Mientras en los hombres: tendencia al dominio y valiente; finalmente, en ambos sexos, audaz, franco, aventurero, extrovertido, introvertido.

En el aspecto físico y estético las y los jóvenes reconocen sexismo, cultura patriarcal, dichos y frases machistas en las redes sociales. Los y las jóvenes continúan replicando lo aprendido en casa y lo tiene muy bien aprendido.

En cuanto a las habilidades, coinciden las respuestas de las y los estudiantes con sus experiencias y percepciones observadas en la impartición de talleres sobre «Nuevas Masculinidades».

Por los hallazgos vertidos en las encuestas y los comentarios en el «Taller Nuevas Masculinidades» nos damos cuenta de la necesidad y la urgencia que hay en reeducar a nuestras y nuestros estudiantes, así como docentes sobre una perspectiva de género, ya que las y los jóvenes presentan fuertes estereotipos de género.

Los resultados muestran la presencia de acciones, mistificaciones y naturalizaciones que banalizan y violentan a las mujeres bachilleres de la UdeG. La división sexual del trabajo y del conocimiento tiene influencia en la concepción de las profesiones de las y los jóvenes. En un contexto de igualdad de género y niveles educativos crecientes, vale la pena profundizar en el mismo.

La Universidad de Guadalajara ha venido creando conciencia y atendido la necesidad de incorporar la perspectiva de género y el respeto a los derechos humanos con la creación de la unidad de aprendizaje Equidad de Género, la Unidad de Género y la propia Defensoría de los Derechos Universitarios. La educación con enfoque de perspectiva de género es fundamental para el desarrollo de las mujeres, para generar un cambio en el sistema educativo y revolucionar en las arcaicas estructuras sociales patriarcales que sólo contribuye a que los hombres sigan teniendo el poder.

Referencias

Alvarado Lourdes (2011). Video, «Las mujeres en la universidad». Serie Por mi raza hablará. Sesión 1 [<https://www.youtube.com/watch?v=faFShrAeGAQ>].

- Belausteguioitia Marisa (2011). Video, «Las mujeres en la universidad». Serie Por mi raza hablará. Sesión 1 [<https://www.youtube.com/watch?v=fafShrAeGAQ>].
- Buquet A. (2014) «Género y educación superior: una mirada desde América Latina». Ponencia presentada en el seminario internacional. Calidad de la educación superior y género. Red de Educación y Género del Ecuador. UNAM [https://drive.google.com/file/d/1jC1p3Zfuh_sVF3dAcYJsmT558aY-Pqjw/view].
- Buquet A., J. Cooper, A. Mingo y H. Moreno (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: IISUE/PUEG/UNAM [<http://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/intrusas-en-la-universidad>].
- Cervantes, Mario (2012). «Jóvenes en conflicto con la ley». En *Estudios Jaliscienses*, núm. 88, mayo. México: El Colegio de Jalisco.
- «Diario anecdótico de clases de la unidad de aprendizaje. Marco Regulatorio de los Negocios Internacionales». En la licenciatura de negocios internacionales, calendario 2021 A. Guadalajara: UDEG-CUCEA.
- Diario anecdótico del Taller nuevas masculinidades que se imparte en las Jornadas Universitarias en Derechos Universitarios de la defensoría de los derechos Universitarios del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Ciclo escolar 2021 B. México.
- Consejo General Universitario, Dictámen IV/2018/1795 [<http://cgipv.udg.mx/protocolo-de-inclusion-equidad-y-no-discriminacion>].
- elperiódico. «La ciencia desmiente que la multitarea sea una habilidad sólo de mujeres». 22 de agosto [<https://www.elperiodico.com/es/ciencia/20190822/mito-sexista-multitarea-habilidad-mujeres-7592550>]
- Encuesta de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara. México. Recuperado de:
- Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) 2017 [<https://www.inegi.org.mx/programas/enadis/2017/>].
- Feixa, Carles (2006). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel. Barcelona.
- Moreno, Hortensia y Eva Alcántara (coords.) (2016). «Conceptos clave en los estudios de género. Universidad Nacional Autónoma de México» [http://www.multimedia.pueg.unam.mx/lecturas_formacion/investigacion_perspectiva_genero/unidad_1/Conceptos_clave_genero.pdf].

León-Portilla, Miguel (1958). «El concepto náhuatl de la educación». En *Siete ensayos sobre cultura náhuatl*. México: UNAM-FCE.

——— (1980). *Toltecatoytl, aspectos de la cultura náhuatl*. México: FCE.

Leñero, Martha (2010). *Tercera llamada: Orientaciones de género para la vida cotidiana*. México: UNAM.

Martínez, Marisa (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/kiosko/2012/images/practica_docente.pdf].

Mingo, Araceli. Video, «Las mujeres en la universidad» (2011). Serie Por mi raza hablará. Sesión 1 [<https://www.youtube.com/watch?v=fAFShRAeGAQ>].

Palomar, Cristina (2011). *La cultura institucional en la Universidad de Guadalajara*. México: ANUIES.

Programa de Unidad de Aprendizaje Perspectiva de Género [https://www.sems.udg.mx/sites/default/files/BGC/programa_ua_perspectiva_de_genero.pdf].

Sánchez, A. (2012). *La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas*. REIFOP, 15(3) [<https://fundacionjyg.org/wp-content/uploads/2018/09/La-divisio%CC%81n-sexual-del-trabajo-docente-procesos-discursivos-y-realidades-sobrevenidas.pdf>].

Tenochtitlán como organización [<http://members.fortunecity.es/kaildoc/tenochtitlan/organización.htm>].

Trejo Sirvent, M. L.; Gabriel Llaven C. y Hugo C. Pérez y Pérez (2015). *El enfoque de género en la educación*. Atenas, 4(32), 49-61. Consultado el 30 de Noviembre de 2021 [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047208004>].

Venegas, M. (2007). «La mirada normativa del otro». En *Cuerpos de mujeres: miradas representaciones e identidades*. España.

Wills, G. (2019). «La mirada feminista». *Feminismo para principiantes*. España: B, S.A.

Diferencias de género en estilos de manejo de conflictos interpersonales en estudiantes de bachillerato

ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA BERNAL

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE

Introducción

La mayor parte de los estudios que han analizado las diferencias de género en estilos de manejo de conflictos interpersonales en adolescentes en el contexto escolar, han considerado solamente el género de los participantes. En ese marco, este breve trabajo pretende ser una contribución al proponer evaluar cómo varía el uso de estilos de manejo de conflictos de los adolescentes en función no sólo del género del participante, sino también, respecto del género de aquellos compañeros y compañeras de aula frente a los cuales afronta los conflictos. En el estudio, la muestra ($N = 170$) estuvo compuesta por estudiantes de bachillerato de la ciudad de Guadalajara con rango de edad de 14 a 20 años. Los participantes respondieron una versión del *Cuestionario Conflictalk* cuyo formato de respuesta fue adaptado para diferenciar los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes frente a sus compañeros varones, por un lado, y frente a sus compañeras mujeres, por el otro. En los resultados se encontró que las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los varones en el uso de los estilos cooperativos de manejo de conflictos tanto con hombres como con mujeres, así como en el uso del estilo pasivo en conflictos con compañeros hombres. Se discuten estos resultados en el marco del enfoque sociocultural sobre el desarrollo del género en la adolescencia, así como de la literatura sobre gestión de conflictos en adolescentes.

Estilos de manejo de conflictos

Los estilos personales de manejo de conflictos pueden definirse como las maneras en que los individuos se comportan habitualmente para hacer frente a situaciones de conflicto interpersonal. Ann y Yang (2012... 2021) los definen como «los patrones de comportamiento específicos que los individuos emplean cuando se enfrentan con el conflicto». En la literatura académica se han formulado diversos modelos para conceptualizar y evaluar estos estilos (e. g., Blake y Mouton, 1964; Branje, 2008; Rahim, 1983; Ross y DeWine, 1988; Rubin, Pruitt y Kim, 1994; Thomas y Kilmann, 1974). En este caso, hemos seguido el modelo desarrollado por Kimsey y Fuller (2003), el cual fue propuesto específicamente para adolescentes desde un enfoque comunicativo.

La comunicación es un elemento esencial en los conflictos no sólo debido a que través de ella se manifiestan las pretensiones de las partes, sino también por el hecho de que los sujetos utilizan la comunicación para gestionar la situación conflictiva. Según Ross y DeWine (1988), los estados internos y actitudinales de las personas hacia las situaciones de conflicto se manifiestan en la comunicación interpersonal y sus opciones tácticas son proyectadas a través de mensajes que utilizan para gestionar dicha situación.

Kimsey y Fuller (2003) destacan la importancia de que los adolescentes y jóvenes se expresen en su propio lenguaje. El lenguaje de los adolescentes, dicen, es parte de su cultura y es considerado por ellos como el vehículo de la comunicación más sincera. De ahí que, de acuerdo con los autores, en la medida en que los adolescentes puedan utilizar su lenguaje característico para expresarse en situaciones de conflicto, serán más hábiles para manejarlos.

Tomando en cuenta lo anterior, Kimsey y Fuller (2003) propusieron tres estilos de mensajes verbales a través de los cuales los adolescentes manejan sus conflictos interpersonales: *a*) el estilo enfocado hacia sí mismo (*rinoceronte-agresivo*), *b*) el estilo enfocado hacia el problema (*delfín-cooperativo*), y *c*) el estilo enfocado hacia los otros (*avestruz-pasivo*). Los símbolos de animales son utilizados por los autores como dispositivos anémicos para facilitar la asociación de la conducta de dichos animales con los estilos de conflicto correspondientes.

El estilo enfocado hacia sí mismo (*rinoceronte-agresivo*), consiste en estar

centrado en sí mismo queriendo que las cosas se hagan a la manera propia, actuando de manera agresiva y autoritaria frente a la contraparte en el conflicto. El estilo enfocado hacia el problema (delfín-cooperativo), consiste en mostrar interés por la causa del conflicto y por identificar concretamente el problema en colaboración con el otro. El interés se centra en encontrar la mejor solución y en la actuación cooperativa. El estilo enfocado hacia los otros (avestruz-pasivo), se basa en pensar que el conflicto siempre es malo queriendo que la otra parte sea feliz, y actuando de manera pasiva y evitativa frente al conflicto.

Este modelo de Kimsey y Fuller (2003) ha sido empleado anteriormente en estudios llevados a cabo en España y en México (Garaigordobil, 2009 y 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Garaigordobil, Machimberrena y Maganto, 2016; Laca *et al.*, 2006) mostrando ser útil para analizar y evaluar los estilos de manejo de conflictos de los adolescentes de habla hispana.

Considerando la mencionada utilidad que ha mostrado tener el modelo de Kimsey y Fuller (2003) para la investigación con adolescentes, en el presente estudio se decidió apoyarse en él para analizar la relación entre el género y los estilos de manejo de conflictos que los estudiantes bachilleres reportan emplear con sus compañeros hombres y mujeres.

Género y estilos de manejo de conflictos

El género ha sido considerado de manera consistente como un factor de relevancia para el análisis de la dinámica del conflicto y de los procesos de negociación y mediación (*e.g.*, Alonso-Parga, González-González y Becerro de Bengoa-Vallejo, 2012; Fernández, Medina y Dorado, 2005; Olekalns, 2014), así como para el estudio de las relaciones interpersonales en la adolescencia (*e.g.*, Rebollo-Catalán, Ruiz-Pinto y García-Pérez, 2017; Rose, Smith, Glick y Schwartz-Mette, 2012), y específicamente de los conflictos entre pares adolescentes (*e.g.*, Bascón, Saavedra y Arias, 2013; Bascón-Díaz, 2014; Thayer, Updegraff y Delgado, 2008).

Los estudios que han examinado diferencias de género en estilos de manejo de conflictos con muestras de adolescentes han reportado de manera consistente una tendencia de los hombres hacia obtener puntuaciones más

elevadas en estilos de carácter competitivo o agresivo, y de las mujeres hacia puntuar más alto en estilos de tipo colaborativo o cooperativo (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Laca *et al.*, 2006; Luna y Laca, 2014; Thayer, Updegraff y Delgado, 2008). Estos resultados son congruentes, además, con los encontrados en muestras de jóvenes y adultos (*e.g.*, Havenga, 2008; Mejía y Laca, 2006; Poloski y Sontor, 2010).

Con respecto al estilo pasivo, o enfocado en la otra parte, los resultados son divergentes ya que mientras algunos estudios reportan significativamente puntuaciones mayores en las mujeres (Garaigordobil *et al.*, 2016; Laca *et al.*, 2006; Luna y Laca, 2014), otros no han encontrado diferencias estadísticamente significativas (Garaigordobil, 2009, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011).

Todos esos estudios, sin embargo, han utilizado el formato original de las escalas en las que se pregunta a los participantes sobre el uso de sus estilos de manejo de conflictos sin contemplar respuestas separadas para los conflictos con hombres y con mujeres. El presente estudio tuvo como objetivo averiguar si varía el uso de estilos de manejo de conflictos de los adolescentes en función no sólo del género del participante, sino también, respecto del género de aquellos compañeros de aula frente a los cuales afronta los conflictos. Lo anterior, con el fin de contribuir al estudio del papel que el género pudiera tener en la dinámica de los conflictos entre pares adolescentes en el contexto escolar.

Perspectiva sociocultural sobre el desarrollo del género en la adolescencia

En el presente trabajo se ha asumido una perspectiva sociocultural sobre el desarrollo del género en la adolescencia, la cual consideramos ser congruente con la literatura sobre gestión de conflictos en adolescentes.

La distinción entre sexo y género ha sido importante en las ciencias sociales al menos desde los años sesenta. Tal distinción se ha planteado de diferentes maneras, pero en términos generales se puede decir que consiste en lo siguiente. Según Colom y Zaro (2004), el término *sexo* suele emplearse para señalar la diferencia entre hembras y machos de una especie con base en el hecho del dimorfismo sexual (*i.e.*, la existencia de características biológicas diferenciales para uno y otro conjunto de individuos). El término *género*, por su

parte, suele emplearse para señalar la distinción sociocultural entre mujeres y hombres, la cual estaría fundamentada en los procesos de construcción social de los roles, estereotipos e identidades de género. En este sentido es que se ha definido al género como «la construcción cultural de la diferencia sexual» (Lamas, 1996). De acuerdo con Arnett (2007/2008):

El uso del término «sexo» implica que las características consideradas de los machos y las hembras tienen una base biológica. El uso del término «género» implica que las características de los hombres y las mujeres responden a ideas, influencias y percepciones culturales y sociales. Por ejemplo, el hecho de que los hombres se vuelvan más musculosos en la pubertad y que las mujeres desarrollen senos es una diferencia sexual. Sin embargo, el hecho de que las chicas tengan una imagen corporal más negativa que los hombres en la adolescencia es una diferencia de género (p. 134).

En congruencia con todo lo anterior, una explicación plausible de las diferencias de género en el desarrollo adolescente se ha basado en el concepto de socialización diferencial por género, con el cual se hace referencia «a la socialización de hombres y mujeres de acuerdo con las diferentes expectativas sobre las actitudes y conductas que son apropiadas para cada género» (Arnett, 2007/2008: 143). De acuerdo con tal enfoque sucedería, por un lado, que las diferencias sexuales serían utilizadas como base para clasificar a los individuos de acuerdo con un esquema binario como *masculino* o *femenino* y, por otro lado, que los agentes de socialización (como padres y maestros, e incluso el mismo grupo de pares) tenderían a emplear los estereotipos y roles tradicionales de género como importantes puntos de referencia para saber cómo formar, educar y tratar de manera diferente a esos agentes así clasificados. El producto de esos procesos de socialización diferencial de machos y hembras serían los hombres y mujeres con sus características psicosociales acordes a las expectativas de los roles y estereotipos tradicionales de género. La tendencia sería a desarrollar en los varones características psicosociales más de tipo instrumental y en las hembras más de tipo expresivo.

La existencia de los procesos de socialización diferencial por género es un dato que la literatura ha reportado de manera consistente (Colás y Villaciervos,

2007; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Rebollo-Catalán *et al.*, 2017; Rocha, 2008; Rose *et al.*, 2012). Su relativa preeminencia podría estar siendo favorecida por la persistencia de una estructura social acorde con una distribución tradicional de poder y de roles entre hombres y mujeres, donde los primeros son orientados hacia las funciones de proveedores y las segundas hacia las del cuidado doméstico. Ello, a pesar de las transformaciones que ha experimentado las sociedades en las últimas décadas (Rebollo-Catalán *et al.*, 2017; Rocha, 2008; Rose *et al.*, 2012).

Además de lo anterior, en los procesos de construcción del género a través de la socialización diferencial es importante considerar la hipótesis de la intensificación de género en la adolescencia (Rocha, 2008; Rose *et al.*, 2012). De acuerdo con esta hipótesis, en la adolescencia «se hacen más pronunciadas las diferencias psicológicas y conductuales entre hombres y mujeres debido a que se redoblan las presiones de socialización para conformarse a los papeles de género prescritos por la cultura» (Arnett, 2007/2008: 143). Según Hill y Lynch (1983) no son tanto los cambios biológicos de la pubertad lo que produce mayores diferencias entre hombres y mujeres a medida que avanza la adolescencia, sino la presión agudizada de la socialización.

En este trabajo nos interesa averiguar en qué medida estos procesos de socialización diferencial en la construcción de las diferencias de género de los adolescentes, pueden verse reflejados en la manera en que ellos y ellas manejan los conflictos interpersonales con sus compañeros de escuela. En ese marco, la presente investigación partió de la hipótesis de que es posible que las diferencias de género en hombres y mujeres puedan tener alguna relación con los estilos de manejo de conflictos que los adolescentes deciden emplear con sus compañeros y compañeras de aula.

Aproximación metodológica

El diseño metodológico del presente estudio corresponde a una investigación cuantitativa de tipo no experimental *ex post facto*, ya que se presentan datos empíricos originales y no se propone alguna variable independiente que pueda ser manipulada (Montero y León, 2002). Se trata, además, de un estudio

transversal, ya que las variables fueron medidas en un solo momento temporal determinado (Ato, López y Benavente, 2013).

Los autores deseamos aclarar que la elección de este enfoque metodológico cuantitativo en el presente estudio no debe ser interpretada como la expresión de un compromiso ideológico hacia la defensa de un paradigma de investigación, sino sólo como una cierta delimitación que, por un lado, permitirá llevar a cabo una determinada aproximación al conocimiento de un aspecto definido de la vida humana, pero que, por otro lado, tendrá sus necesarias e innegables limitaciones. Por tanto, no se excluye la posibilidad de verse enriquecido el presente enfoque con otros abordajes que pudieran ser llevados a cabo desde otras perspectivas en futuros trabajos.

La muestra estuvo compuesta por 170 estudiantes de bachillerato de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, con rango de edad de 14 a 20 años ($M = 16.84$, $DE = 1.28$), de los cuales 90 (52.9%) fueron hombres y 80 (47.1%) mujeres. Los participantes se encontraban matriculados en una escuela pública y una privada, y distribuidos en los seis grados (semestres) que comprende el bachillerato en México.

Para la recolección de datos se utilizó como instrumento el *Conflictalk*, *Instrumento para medir los estilos de mensajes de resolución de conflictos en jóvenes y adolescentes*. Este instrumento informa sobre la frecuencia con que los participantes perciben utilizar los tres estilos de manejo de conflictos propuestos por Kimsey y Fuller (2003). Está compuesto por dieciocho reactivos divididos en tres escalas: *a*) estilo enfocado hacia sí mismo (*rinoceronte-agresivo*), *b*) estilo enfocado hacia el problema (*delfín-cooperativo*), y *c*) estilo enfocado hacia los otros (*avestruz-pasivo*). Cada uno de los reactivos es una oración que representa un mensaje dado por un individuo a su contraparte en una situación de conflicto interpersonal, por ejemplo: «No se me da bien esto. Simplemente, no sé cómo hacer que te sientas mejor» (reactivo 2) o «¿Qué está pasando? Necesitamos hablar» (reactivo 3), o bien «¡Cállate! ¡No tienes razón! No voy a escucharte» (reactivo 8). Para contestar, se le pide al participante que indique con qué frecuencia ha utilizado, en sus conflictos, mensajes similares a los representados en cada reactivo. El formato de respuesta es una escala *Likert* de cinco

puntos que va desde 1 = «Nunca digo cosas como esto», hasta 5 = «Siempre digo cosas como esto». Para la calificación del *Conflictalk* se obtienen las medias y desviaciones típicas de los participantes en cada una de las tres escalas.

El *Conflictalk* fue desarrollado por Kimsey y Fuller (2003) en un estudio con una muestra de 500 estudiantes de educación básica (*elementary*, 4 y 5 grado; $n = 222$), media básica (*middle* 6, 7 y 8 grado; $n = 133$) y bachillerato (*high school*, 9, 10, 11 y 12 grado; $n = 145$). Los autores reportaron una confiabilidad de .81., 87 y .63 para las escalas agresivo, cooperativo y, pasivo, respectivamente. Laca *et al.* (2006) llevaron a cabo la traducción de este instrumento a la lengua castellana y su correspondiente validación trabajando con una muestra ($N = 526$) de estudiantes de primaria, secundaria y bachillerato de la ciudad de Colima, Colima (México) con rango de edad de 9 a 17 años. Posteriormente, en España, Garaigordobil (2009) llevó a cabo estudios de validación del *Conflictalk* con muestras ($N = 313$, 285 y 123) de adolescentes entre 15 y 17 años obteniendo datos adecuados de fiabilidad y validez para muestras de adolescentes hispanohablantes. Recientemente, Garaigordobil *et al.* (2016) presentaron un nuevo trabajo sobre las propiedades del *Conflictalk* en un estudio con una muestra de 2 283 participantes del País Vasco, con rango de edad de 12 a 17 años. Los índices de confiabilidad reportados por estos últimos autores fueron de .77, .90 y .70 para las escalas agresivo, cooperativo y, pasivo, respectivamente.

En el presente estudio se adaptó el formato de respuesta del *Conflictalk* con la finalidad de pedir al participante proporcionar, respecto de cada reactivo, una respuesta referente a los conflictos con sus compañeros varones y otra relativa a los conflictos con sus compañeras mujeres. Así, respecto de cada participante se obtuvieron seis puntuaciones: *a*) estilo agresivo con hombres, *b*) cooperativo con hombres, *c*) pasivo con hombres, *d*) agresivo con mujeres, *e*) cooperativo con mujeres, y *f*) pasivo con mujeres.

Con el fin de identificar posibles diferencias por género en las variables de estudio, se llevó a cabo una prueba T de *Student* para muestras independientes, introduciendo como variables dependientes las seis puntuaciones de estilos de manejo de conflictos. Todos los análisis se llevaron a cabo empleando el software estadístico SPSS v. 21.

Resultados

Como se puede observar en la Tabla 1, las mujeres obtuvieron puntuaciones más elevadas que los varones en el uso de los estilos cooperativos de manejo de conflictos con hombres y con mujeres, así como en el uso del estilo pasivo en conflictos con compañeros hombres.

| | Diferencias de género en las variables de estudio | | |
|--------------------------------|---|-------------|--------|
| | Hombres | Mujeres | t |
| Estilo cooperativo con mujeres | 2.26 (0.84) | 2.55 (0.95) | 2.16* |
| Estilo pasivo con mujeres | 1.78 (0.60) | 1.93 (0.68) | 1.54 |
| Estilo agresivo con mujeres | 1.51 (0.57) | 1.57 (0.59) | 0.67 |
| Estilo cooperativo con hombres | 1.95 (0.67) | 2.27 (0.94) | 2.50* |
| Estilo pasivo con hombres | 1.52 (0.45) | 1.85 (0.78) | 3.28** |
| Estilo agresivo con hombres | 1.85 (0.65) | 1.65 (0.69) | 1.95 |

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$

Discusión de los resultados

Estos resultados son congruentes con los encontrados en estudios sobre estilos de manejo de conflictos donde se ha identificado una tendencia general de las mujeres hacia la acomodación, el compromiso y la colaboración mayor que la de los varones, tanto en muestras de jóvenes y adultos (e. g., Havenga, 2008; Mejía y Laca, 2006; Poloski y Sontor, 2010), como en muestras de adolescentes (e. g., Garaigordobil, 2009; Garaigordobil, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011; Laca *et al.*, 2006; Luna y Laca, 2014; Thayer, Updegraff y Delgado, 2008). Ello es congruente también con el enfoque sociocultural acerca del desarrollo del género en la adolescencia, de acuerdo con el cual se esperaría en ellas una orientación más marcada hacia las características y roles de tipo expresivo y relacional debido a la presencia de procesos de socialización diferencial acordes a los estereotipos de género tradicionales. Según Thayer *et al.* (2008) las mujeres adolescentes tienden a utilizar más la colaboración porque le dan más importancia a las relaciones estrechas, las cuales son mayormente estimuladas y mantenidas con dicho estilo.

Un segundo resultado del presente estudio fue que las mujeres tendieron a puntuar más alto que los hombres en el uso del estilo pasivo (complaciente o evitativo) en conflictos con compañeros varones; en cambio, en los conflictos con compañeras mujeres, no hubo diferencias de género estadísticamente significativas en el uso de este estilo. Con respecto a ello, es de hacer notar que en trabajos sobre estilos de manejo de conflictos realizados con muestras de adolescentes, los resultados referentes al estilo pasivo han sido divergentes ya que mientras algunos estudios reportan puntuaciones mayores en las mujeres (Garaigordobil *et al.*, 2016; Laca *et al.*, 2006; Luna y Laca, 2014), otros no han encontrado diferencias estadísticamente significativas (Garaigordobil, 2009; Garaigordobil, 2012; Garaigordobil y Maganto, 2011). Todos esos estudios, sin embargo, han utilizado el formato original de las escalas en las que se pregunta a los participantes sobre el uso de sus estilos de manejo de conflictos sin contemplar respuestas separadas para los conflictos con hombres y con mujeres.

A manera de conclusión podemos señalar que los estudios sobre el manejo del conflicto entre los adolescentes es un asunto sobre el que se debe insistir, no sólo porque nos permite conocer mejor sus actitudes y comportamientos, sino porque también se convierten en insumos útiles para delinear propuestas educativas en la convivencia adolescente. De acuerdo a los resultados de este breve trabajo, cada género construye *modos* para enfrentarse a los conflictos con sus pares, los cuales se van configurando de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven. Por otra parte, podemos esgrimir que los resultados son similares a otras investigaciones realizadas a nivel Iberoamérica, lo cual nos permite argumentar que nuestro resultado es consistente con ese tipo de investigaciones. Dar cuenta de esto es fundamental para continuar en esa dirección, pero reiteramos también que son apropiadas para poder formular el trabajo con ellos en la escuela. Asimismo, es conveniente, en nuestro contexto educativo, seguir realizando este tipo de investigaciones, para profundizar en los comportamientos de nuestros estudiantes, de aquellos con los cuales convivimos cotidianamente. Finalmente, aclaramos que estos resultados no son concluyentes, puesto que se pueden abordar desde otros marcos analíticos y metodológicos, sin embargo se muestran como un aporte para continuar con la deliberación.

Referencias

- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación. (Obra original publicada en 2007).
- Ato, M., J. López y A. Benavente (2013). «Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología». En *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059 [<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>].
- Colás, P. y P. Villaciervos (2007). «La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes». *Revista de Investigación Educativa*, 5(1), 35-58 [<https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>].
- Donegani, C. G., y D. G. Séguin (2018). «Exploring Affect and Regulation as Predictors of Conflict in Late Childhood and Early Adolescence. *Early Child Development and Care*», 188(10), 1354-1367 [<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261320>].
- Eagly, A. H., y A. B. Diekmann (2007). «Las diferencias en la maleabilidad de ambos sexos como respuesta a los cambiantes roles sociales». En L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (eds.), *Psicología del potencial humano. Cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (Trads. L. Barberis & A. García; pp. 147-164). España: Gedisa.
- Fernández, I., F. J. Medina y M. A. Dorado (2005). «Características personales de los negociadores». En Munduate, L. y Medina, F. J. (coords.), *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 201-228). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2009). *Evaluación del programa Dando pasos hacia la paz. Informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz, España: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco [<http://www.argia.eus/fitx/bestelakoak/bakerako-urratsak.pdf>].
- Garaigordobil, M. (2012). «Cooperative conflict-solving during adolescence: relationships with cognitive-behavioural and predictor variables». *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 151-165 [<https://doi.org/10.1174/021037012800217998>].
- Garaigordobil, M. (2017). «Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos». *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54 [<http://doi.org/10.1016/J.PSI.2015.12.002>].
- Garaigordobil, M., y C. Maganto (2011). «Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266 [<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80521287004>].

- Garaigordobil, M., J. M. Machimbarrena y C. Maganto (2016). «Adaptación española de un instrumento para evaluar la resolución de conflictos (Conflictalk): datos psicométricos de fiabilidad y validez». *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 59-67 [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-23.pdf].
- Gartzia, L., A. Aritzeta, N. Balluerka y E. Barberá, E. (2012). «Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales». *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575 [https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111].
- Granero, A., y M. Gómez (2020). «La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género». *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 101-110 [https://www.redalyc.org/journal/3498/349863388010/html/].
- Havenga, W. (2008). «Gender and Age Differences in Conflict Management Within Small Businesses». En *Journal of Human Resource Management*, 6(1), 22-28 [https://doi.org/10.4102/sajhrm.v6i1.143].
- Hill, J. y Lynch, M. (1983). «The Intensification of Gender-Related Role Expectations During Early Adolescence». En J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (eds.), *Girls at puberty. Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 201-228). New York: Springer.
- Hochhauser, M., P. L. Weiss y E. Gal (2016). «Enhancing Conflict Negotiation Strategies of Adolescents With High Functioning Autism Spectrum Disorders Through Technology Supported Collaboration». *Assistive Technology*, 30(3), 107-118 [http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2016.1268217].
- Kimsey, W. D. y R. M. Fuller (2003). «Conflictalk: an Instrument for Measuring Youth and Adolescent Management Message Styles». *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 69-78 [https://doi.org/10.1002/crq.49].
- Kipper, D. J. (2016). «Ética en la investigación con niños y adolescentes: en busca de normas y directrices virtuosas». *Revista Bioética*, 24(1), 37-48 [https://doi.org/10.1590/1983-80422016241104].
- Laca, F., R. Alzate, M. Sanchez, J. Verdugo y J. Guzmán, J. (2006). «Communication and Conflict in Young Mexican Students: Messages and Attitudes». *Conflict Resolution Quarterly*, 14(1), 31-54 [https://doi.org/10.1002/crq.156].
- Lamas, M. (Comp.). (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Mé-

xico: Miguel Ángel Porrúa y Universidad Nacional Autónoma de México, Programa universitario de estudios de género.

- Lane-Garon, P. S., M. Ybarra-Merlo, J. D. Zajac y T. Vierra, T. (2005). «Mediators and Mentors: Partners in Conflict Resolution and Peace Education». *Journal of Peace Education*, 2(2), 183-193 [<http://dx.doi.org/10.1080/17400200500173592>].
- Luna, A. C. A. (2019). «Propiedades psicométricas del cuestionario Conflictalk en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato». *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19) [<https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.587>].
- y F. A. Laca (2014). «Estilos de mensajes en el manejo de conflictos en adolescentes y jóvenes mexicanos». *Boletín de Psicología*, 110, 37-51 [<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-3.pdf>].
- Luna-Bernal, A. C. A. (2017). «Relación entre estilos de manejo de conflictos y empatía multidimensional en adolescentes bachilleres». *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 80-106 [<https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.126>].
- Luna-Bernal, A. C. A. y A. De Gante-Casas (2017). «Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato». *Revista de Educación y Desarrollo*, 40, 27-37 [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/40/40_DeGante.pdf].
- y F. A. Laca-Arocena (2017). «Sexismo ambivalente y estilos de manejo de conflictos en estudiantes de bachillerato». *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 182-209 [<https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.296>].
- Mejía, J. C. y F. A. Laca (2006). «Estilos de comunicación en el conflicto y confianza en las propias decisiones». *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 347-358 [<https://www.redalyc.org/pdf/292/29211210.pdf>].
- Moncada, J. S. y B. Gómez (2016). «Formación de competencias socioemocionales para la resolución de conflictos y la convivencia, estudio de caso en la secundaria sor Juana Inés de la Cruz, Hidalgo, México». *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(1), 112-133 [<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1452>].
- Montero, I., y O. León (2002). «Clasificación y descripción de las metodologías de in-

- vestigación en psicología». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 503-508 [http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf].
- Mórtigo, A. y D. Rincón (2018). «Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos». *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 104-113 [<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/432>].
- Musitu, G., J. Román y M. Gutiérrez (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Olekalns, M. (2014). «Natural-Born Peacemakers? Gender and the Resolution of Conflict». En P. T. Coleman, M. Deutsch, y E. C. Marcus (eds.), *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (3rd. ed.; pp. 355-383). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Poloski, N. y S. Sontor (2010). «The Relationship Between Individual Characteristics and Conflict Handling Styles -the Case of Croatia». *Problems and Perspectives in Management*, 8(3), 56-67.
- Rebollo-Catalán, A., E. Ruiz-Pinto y R. García-Pérez (2017). «Preferencias relacionales en la adolescencia según el género». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72 [<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>].
- Rocha, T. E. (2008). La adolescencia: periodo crítico en la construcción del género. En P. Andrade-Palos, J. L. Cañas-Martínez y D. Betancourt-Ocampo (comps.), *Investigaciones psicosociales en adolescentes* (pp. 15-44). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, R. (2020). «Construyendo la paz en las aulas desde la inteligencia emocional». *Eirene. Estudios de Paz y Conflictos*, 3(5), 31-48 [<https://www.estudiosdepazyconflictos.com/index.php/eirene/article/view/94/40>].
- Rose, A. J.; R. L. Smith; G. C. Glick y R. C. Schwartz-Mette (2012). «The Role of Gender in Transformations in Adolescent Relationships». En B. Laursen y W. A. Collins (eds.), *Relationship Pathways. From Adolescence to Young Adulthood* (pp. 277-297). California: Sage Publications.
- Sandu, M. L., M. Rus y C. V. Rus (2020). «Relationship Between Personality Traits and Individual Response to Conflict Situations in Adolescents». *Technium Social Sciences Journal*, 6(1), 131-141 [<https://doi.org/10.47577/tssj.v6i1.281>].
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo*. México: Trillas.

- Suberviola, I. (2020). «La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter». *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 3, 80-93 [<https://doi.org/10.6018/iqual.369611>].
- Thayer, S. M., K. A. Updegraff y M. Y. Delgado (2008). «Conflict Resolution in Mexican American Adolescents' Friendships: Links With Culture, Gender and Friendship Quality». *Journal of Youth and Adolescence*, 37(7), 783-797 [<https://doi.org/10.1007/s10964-007-9253-8>].
- Trigueros, R., E. Sánchez-Sánchez, I. Mercader, J. M. Aguilar-Parra, R. López Liria, M. J. Morales-Gázquez, y P. Rocamora (2020). «Relationship Between Emotional Intelligence, Social Skills and Peer Harassment. A Study with High School Students». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4208 [<https://doi.org/10.3390/ijerph17124208>].
- Veytia, M., R. J. Fajardo, R. Guadarrama y N. Escutia (2016). «Inteligencia emocional: factor positivo ante la depresión en adolescentes de bachillerato». *Informes Psicológicos*, 16(1), 35-50 [<https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a02>].
- World Health Organization. Division of Mental Health (1994). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Pt. 1, Introduction to Life Skills for Psychosocial Competence. Pt. 2, Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes* (2nd rev). World Health Organization [<https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>].
- Wied, M., S. J. T- Branje y W. H. J. Meeus (2007). «Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents». *Aggressive Behavior*, 33, 48-55 [<http://dx.doi.org/10.1002/ab.20166>].

Educación inclusiva y educación para la paz en la Universidad de Guadalajara

DANTE JAIME HARO REYES

MARK JONATHAN CAMACHO ESCATEL

Introducción

Para efectuar los compromisos de la formación docente en torno a la educación inclusiva (EI) y la educación para la paz (EP), adquiridos en los tratados y convenciones internacionales ratificados por parte del Estado Mexicano los cuales han permeado en la armonización de su normatividad y legislación con el fin de asegurar la calidad y pertinencia de la educación es necesario diseñar nuevas estrategias que tomen en cuenta las necesidades exacerbadas que experimentaron el personal docentes y estudiantes de la Universidad de Guadalajara. En el contexto de crisis global por la pandemia de covid 19, en el cual «entre marzo y octubre de 2020, de acuerdo con la United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), hasta 90% de los estudiantes mundiales llegaron a verse afectados por las medidas de contingencia impuestas por cada país» (UNESCO, 2020 citado por Laredo, 2020: 8).

En México como medida de contingencia se optó por la suspensión de clases presenciales, para transitar a un modelo de educación a distancia, denominado de esta manera por los discursos de los políticos, pero realmente pocas instituciones de educación superior (IES), contaban con el personal docente capacitado para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza aprendizaje de manera que permitieran una educación de calidad.

En este contexto la lógica que se estableció en un primer momento fue el pasar el contenido de los planes de estudio presenciales a un entorno virtual sin tomar en consideración los procesos de aprendizaje a través de estos medios, y la importancia de adaptar la práctica docente. Lo que acrecentando las desigualdades educativas y las brechas digitales ante la falta de estrategias que permitan promover una educación inclusiva y con perspectiva de derechos humanos. Situación que visibilizó la falta de formación docente en materia de educación inclusiva y competencias digitales para afrontar los nuevos retos de la educación, siendo esta situación parte de las obligaciones en derechos humanos de las IES.

La educación como derecho humano

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 en la resolución 217 A (III), como resultado de la experiencia de la Segunda Guerra Mundial. La declaración enuncia treinta artículos que tutelan la dignidad de la persona, su libertad y el reconocimiento de sus derechos fundamentales. En sus considerandos se encuentra «que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana» (ONU, 1948), la misma declaración describe lo fundamental que es la educación en la promoción de los derechos y libertades en su artículo 26 fracción 2 refiere que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948).

Es claro el deber de las IES en materia de DD.HH., y de la importancia de los programas de formación docente que tienen relación con la enseñanza de los derechos humanos, los cuales tienen un impacto importante en la comuni-

dad universitaria y en la sociedad. Por lo que los programas y las acciones de las defensorías deberán responder a las necesidades que vayan surgiendo entre la comunidad y la sociedad en la que se encuentra involucrada.

Para lo cual es necesario comprender ¿Qué son los derechos humanos? La Oficina del Alto Comisionado en México de Derechos Humanos de la Naciones Unidas define los derechos humanos «derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles» (ONU-DD.HH., s/f).

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) enuncia que «son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. [...]» (2018-2020). En esta conceptualización se destaca el desarrollo integral de la persona.

Los DD.HH. son aquellas «condiciones instrumentales que le permiten a la persona su realización» (Hernández, 2010 citado por Medina, 2020). En materia de educación permiten la igualdad de oportunidades en equidad de condiciones para el desarrollo humano. «La educación es un derecho humano básico para el desarrollo de las personas y las sociedades descritas en los acuerdos de las convenciones internacionales y por ende es el principal agente de transformación y cambio social» (Terré, 2015a: 8).

En el marco de los compromisos adquiridos por México ante la ratificación de las convenciones internacionales de derechos humanos, en los cuales se contemplan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como hoja de ruta de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que promueve la UNESCO). Se requiere una educación que promueva la justicia, la solidaridad, la igualdad, la pluralidad cultural, la libertad, el respeto, y la inclusión de la diversidad humana como principios y valores sociales para el manejo y transformación de los conflictos a través de medios de paz.

En la Declaración de Incheon en 2015, contempla la educación inclusiva como eje central de la transformación y base para el logro de los ODS. El ODS 4, busca «garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2015). Objetivo en el cual se establece la importancia de una educación inclusiva y su relación con la cultura de paz en la meta 4.7 en la cual señala que se debe

asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, Resolución A/RES/70/1, 2015).

En relación con la educación inclusiva la UNESCO (2005) «ha explicitado la idea de que [...] debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo». (Infante, 2010: 288-289). Una educación de calidad es una educación inclusiva. Es necesario hacer un llamado a la comprensión y resignificación del concepto educación inclusiva ya que «una concepción contemporánea de la educación inclusiva hace referencia a todos los estudiantes y no sólo a aquellos que se les asigna la etiqueta de necesidades educativas especiales y discapacidad» (Ainscow, 2005; Tregaskis, 2006. citado por Infante, 2010: 294).

Por lo que se refiere a los conceptos de educación inclusiva y educación para la paz es importante tomar en cuenta los siguientes abordajes conceptuales.

La educación inclusiva «es un modelo que va más allá de la discapacidad y persigue la reducción de la exclusión y la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación de cualquier estudiante» (Arnaiz, Escarbajal y Caballero, 2017; Echeita, Parrilla y Carbonel, 2008, citado por Moriña, Aguirre y Doménech, 2019: 29).

Por otra parte el concepto de educación para la paz se define como «un proceso de promoción del conocimiento, las capacidades, las actitudes y los

valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a los niños, los jóvenes y los adultos prevenir los conflictos y la violencia, tanto la violencia evidente como la estructural; resolver conflictos de manera pacífica; y crear condiciones que conduzcan a la paz, tanto a escala interpersonal, como intergrupala, nacional o internacional» (UNICEF, s.f.).

La educación para la paz «(peace education) es el proceso de adquisición de los valores y conocimientos, así como las actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para buscar la paz personal, entendida como vivir en armonía con uno mismo, los demás y el medio ambiente» (Congreso de la Unión, 2017: 3).

En el contexto universitario hablar de educación para la paz, es propiciar el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que permitan a los integrantes de la comunidad universitaria una sana convivencia, donde se promueva la transformación del conflicto libre de violencia.

En resumen, los enfoques de la educación inclusiva y educación para la paz buscan el desarrollo humano, a través de los valores, actitudes, conocimientos, habilidades y comportamientos que incluyan la diversidad de las personas expresada en sus diferentes formas de cosmovisión, pensamiento y aprendizaje. Para lograr este objetivo la formación docente es un elemento clave.

Formación docente en materia de educación inclusiva y educación para la paz

En la actualidad «una de las claves para lograr la inclusión educativa pasa por la formación de los recursos humanos necesarios, entre los cuales el profesorado juegan un papel determinante» (Payá, 2010: 132), en este sentido los programas de formación docentes en materia de educación inclusiva y educación para la paz permiten generar condiciones equitativas de aprendizaje para las y los estudiantes, con la finalidad de potencializar los procesos de enseñanza aprendizaje para todos.

Según Gorodokin (2005: 2), la formación es «una acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber-pensar, al ocupar una posición intermedia entre educación e instrucción» (citado por Paz, 2018: 73).

Además, Zabalza (2003), plantea que las competencias docentes son un constructo primordial que sirve para referirnos al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad (*ibid*: 71).

En este sentido, el currículo universitario se debe centrar en la adquisición de competencias que permitan hacer adaptaciones a sus prácticas pedagógicas y al currículo general. Sin embargo, estas modificaciones realizadas en la educación superior no han sido acompañadas de cambios profundos en el concepto de inclusión que permitan transformar las prácticas educativas de modo de no reproducir acciones de exclusión y segregación en aquellos que históricamente han sido marginados de un sistema de educación regular (Infante, 2010: 293).

Para lo cual la actitud del docente es un factor clave para entender la diversidad. Por lo tanto, se deben implementar estrategias orientadas para que los educadores reflexionen en torno a su forma de actuar durante el acto educativo (Sales, Moliner y Sanchis, 2001, citado por Paz, 2018: 74).

Un área de oportunidad en la Universidad de Guadalajara

Las actividades y cursos que se han realizado en la Universidad de Guadalajara por parte de la Unidad de inclusión y de la Defensoría de los Derechos Universitarios para la formación docente en materia de educación inclusiva y educación para la paz se encuentra desvinculada del programa de formación para la innovación docente (Proinnova), que tiene sus antecedentes en el Programa de formación, actualización y capacitación docente (Profacad).

El Programa de formación para la innovación docente (Proinnova) tiene por objetivo promover la formación y actualización integral del personal académico impactando de manera transversal en las funciones sustantivas que realiza, así como en el desarrollo personal; fomentando, asimismo, la innovación constante, el uso efectivo de las TIC y la generación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje activo, el pensamiento crítico, la creatividad de las y los estudiantes.

Dicho programa se articula con las actividades de formación docente de los CU y SUV, que atienden los diagnósticos de necesidades y realidades parti-

culares, esto gracias a los ocho ejes curriculares sobre los cuales se ha diseñado el programa:

- Didácticas pedagógicas (Pedagogía y didácticas contemporáneas).
- Disciplinar (Avances teóricos científicos y tecnológicos de las disciplinas).
- Formación integral (Temas diversos para el desarrollo personal y profesional).
- Epistémico (Conocimientos y métodos multidisciplinares, interdisciplinares y transdisciplinares).
- Curricular (Tendencias, habilidades blandas, curriculum oculto, flexibilidad, formación integral, internacionalización).
- Innovación (Prácticas innovadoras, emprendimiento, creatividad).
- Tutorías (Inducción, trayectoria y egreso).
- Tecnologías para el aprendizaje (Gestión de la información, TIC. Para el desarrollo de competencias para los docentes).

Lo antes expuesto muestra el área de oportunidad para volver tangibles las estrategias de formación en materia de educación inclusiva y educación para la paz que inciden en el núcleo de la función sustantiva de la universidad, asumiendo el compromiso para reformar y complementar los currículos universitarios y promover la formación de los docentes.

Reconociendo el trabajo realizado por la Coordinación General Académica y de Innovación, con el diseño del microcurso: Igualdad de género, que tiene por objetivo sensibilizar a la comunidad universitaria en el entendimiento de la igualdad de género, la violencia, el acoso y hostigamiento, además de promover las buenas prácticas en la academia, el cual se diseñó para el personal docente y administrativo de la comunidad universitaria.

En la línea de la educación como camino de prevención y construcción hacia una cultura de paz y derechos humanos se propone el diseño de microexperiencias de aprendizaje en materia de educación inclusiva y educación para la paz diseñadas para que «los participantes se enfoquen en lograr un único objetivo, evidenciando su alcance a través de un producto digital significativo y medible para trabajar y desarrollar una competencia, obteniendo un distintivo digital específico (INTEF, 2020). Su objetivo es promover en los integrantes de

la comunidad universitaria la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y conductas que contribuyan a instaurar una cultura de respeto a través de recursos educativos que fomenten la literalidad para contribuir a la construcción de su identidad como sujetos de cambio dentro de su entorno social.

El diseño de las experiencias de aprendizaje conlleva realizar vídeos interactivos, los cuales son recursos de formación flexible que permite tomar en cuenta los tiempos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes desde el enfoque de pedagogías emergentes al utilizar las TIC, las cuales se pueden combinar con la metodología de comunidades de aprendizaje en entornos presenciales y virtuales.

La formación de los integrantes de la comunidad universitaria en materia de educación inclusiva y educación para la paz impacta en todo el estado de Jalisco de la siguiente manera:

La benemérita Universidad de Guadalajara (UdeG) cuenta con un modelo en red conformado por seis centros universitarios temáticos especializados con sede en el área metropolitana de Guadalajara, diez centros universitarios regionales con carácter interdisciplinar y establecidos en distintas regiones del estado, un Sistema de Educación Media Superior con 174 planteles de educación [71 Escuelas, 96 módulos, siete extensiones] distribuidos en los 109 municipios del estado de Jalisco, así como un sistema de universidad virtual, que ofrece estudios en modalidad en línea.

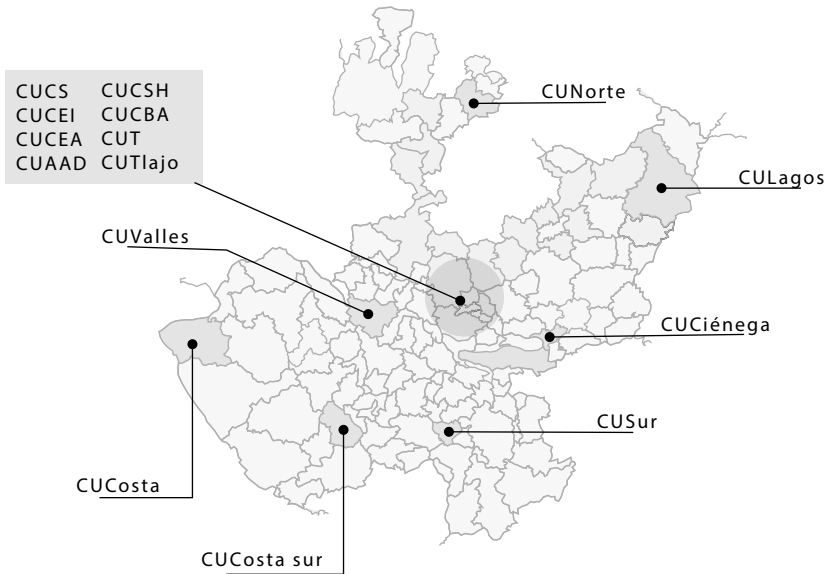
Para el ciclo 2020-2021, la matrícula total de la red universitaria de Jalisco es de 310 845 estudiantes, de los cuales 138 327 pertenecen a nivel superior y 172 473 estudiantes a nivel medio superior. Los recursos humanos que comprenden al personal académico son 16 487 y 11 032 al personal administrativo (CGPE, 2021).

En el Plan de desarrollo institucional de la Universidad de Guadalajara 2019-2025, visión 2030, se resalta la importancia de la educación inclusiva y la educación para la paz. En este sentido la UdeG ha implementado políticas, mecanismos y organismos defensor de derechos universitarios para promover la cultura de la paz.

En contexto de las IES el defensor es una de las figuras que ha jugado un

Mapa 1

Red universitaria de Jalisco



Fuente: UdeG (2021) Red universitaria.

papel importante en la promoción de la cultura de los derechos humanos y la defensa de los derechos universitarios. La Real Academia Española define la palabra *ombudsman* como:

«Voz sueca que significa «alto funcionario público encargado de proteger los derechos fundamentales de los ciudadanos ante los poderes públicos»». (RAE, 2005). El concepto *ombudsman* tiene sus raíces en un vocablo de origen sueco, cuyo significado a través del tiempo se ha denominado con diferentes expresiones las cuales se rigen bajo los siguientes principios:

1. Actúa con imparcialidad y confidencialidad.
2. Aboga por la justicia y la equidad.
3. Brinda un mecanismo para la temprana resolución de conflictos.
4. Considera a todas las partes involucradas en una cuestión de manera informada y sin prejuicios.
5. Ayuda a mejorar la comunicación (BID, 2021).

El *ombudsman* es clave en la construcción y promoción de la cultura de la paz y es necesario tener presente la relación de la figura con la naturaleza de los organismos defensores de derechos Universitarios. El quehacer de estas figuras y organismos en el contexto universitario es promover los derechos humanos y proteger los derechos universitarios de su comunidad, y cuyas funciones sustanciales se develan al analizar la configuración de la institución a la que pertenecen, bajo el principio de autonomía, siendo organismos que responden a las necesidades y retos de las instituciones y sociedades a las que pertenecen, tal es el caso de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara.

De manera enunciativa más no limitativa se puntualizan algunas de las características más relevantes que comparten los organismos defensores universitarios, resultantes del análisis de la Red de organismos defensores de los derechos universitarios (Reddu), las cuales se encuentran vinculadas con el proceso de desarrollo histórico de los derechos humanos.

- Se configuran y dimensionan en función de las necesidades propias de las instituciones de educación en materia de derechos humanos y derechos universitarios.
- Son organismos con autonomía en la toma de decisiones y en la ejecución de sus actividades que promueven la prevención, atención y protección de los derechos universitarios que confiere la normativa institucional a la comunidad universitaria.
- Conocen de quejas en contra de actos u omisiones provenientes de cualquier autoridad universitaria que vulnere los derechos universitarios de su comunidad.
- Emiten recomendaciones y dan atención integral desde un enfoque diferencial y especializado.
- Fortalecen los mecanismos institucionales de protección de los derechos universitarios a través de mecanismos no jurisdiccionales (realizando actividades de divulgación y difusión de la enseñanza y promoción de los derechos universitarios, respecto de los derechos que la comunidad universitaria posee) (Sánchez, 2016).

— Ofrecen mecanismos alternativos de transformación de conflictos por medios de paz.

Esto da cuenta de cómo las instituciones de educación superior están involucradas y comprometidas en promover la cultura de protección no sólo de los derechos universitarios sino también de los derechos humanos. Y, se debe reconocer que a lo largo de la historia ha sido un camino difícil con altibajos. De esta manera los organismos como las defensorías son responsables de promover y actuar desde la cultura de los derechos humanos. Sin embargo, no todas las instituciones de educación superior en México cuentan con la figura del defensor de los derechos universitarios.

La Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara

La Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara es el órgano unipersonal con plena libertad de actuación y decisión creado el 25 de octubre de 2018 por el Consejo General Universitario para entrar en vigor el 1 de enero de 2019.

Como parte de sus objetivos principales tiene impulsar el cumplimiento de lo que establece el artículo primero constitucional en el sentido de que «... todas las autoridades en el ámbito de sus competencias tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad». Esto se considera así porque la Universidad de Guadalajara es una entidad jurídica y una autoridad académico-administrativa.

Es trascendente resaltar que la Defensoría de los Derechos Universitarios es responsable de contribuir a la cultura de paz y de respeto entre las personas, y de proteger los derechos universitarios a favor de cada integrante de su comunidad universitaria.

La Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara pertenece a la Reddu, tiene el objetivo de contribuir al estudio, fomento, difusión, defensa y protección de los derechos universitarios, promover el desarrollo de la cultura y protección de los derechos humanos, entre otros.

La Reddu, actualmente cuenta con 60 organismos defensores de los de-

rechos universitarios de los cuales 32 son internacionales y 28 nacionales que se reflejan en el directorio de su portal *web* (Reddu, 2021). Lo que permite vislumbrar a manera de mapeo las instituciones de educación superior que han comenzado a materializar la cultura de los derechos humanos. Cabe señalar que en noviembre de 2019 se incorporó a la Reddu, la defensoría de los derechos universitarios de la Universidad de Guadalajara.

De las «5 535 instituciones de educación superior» (SEP, 2019, citado por Laredo, 2020: 1) a nivel nacional, solamente 203 pertenecen a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021). Con los datos anteriores nos permiten inferir que menos de 1% de las IES cuentan con un organismo defensor de derechos universitarios. Lo que permite dimensionar la brecha existente en la cultura de los derechos humanos en las instituciones de educación superior.

Marco jurídico

La formación docente en materia de educación inclusiva y educación para la paz tiene sustento en las siguientes convenciones internacionales, normatividad nacional y normatividad universitaria vigente.

El ODS 4 Educación de calidad contempla en las metas 4.C y 4.7 la formación docente a través de la cooperación internacional, la promoción de los derechos humanos y la valoración de la diversidad de elementos que promueven la educación inclusiva y la educación para la paz.

El marco normativo mexicano se encuentra en continuo proceso de actualización y armonización con los instrumentos internacionales de derechos humanos, para dar atención a las problemáticas sociales siendo la educación el camino para la prevención y transformación. Como se puede apreciar la educación inclusiva y la educación para la paz se encuentran vinculadas estrechamente en los instrumentos de derechos humanos, al centrarse en la dignidad humana y buscar la unidad en la diversidad como ejes transversales. Ante los nuevos contextos educativos emergentes durante la pandemia Covid 19 y la postpandemia la tecnología conformo un nuevo recinto de trabajo. En este sentido la Defensoría de los Derechos Universitarios, ha impulsado actividades de

Convenciones internacionales:

| ODS | Meta | Cultura de inclusión | Cultura de paz |
|--|----------|---|--|
| En el objetivo de desarrollo sostenible 4 "Educación de calidad" de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible de la Organización de las Naciones Unidas | Meta 4.C | De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo" (ONU, Resolución A/RES/70/1, 2015). | |
| | Meta 4.7 | | Asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (ONU, Resolución A/RES/70/1, 2015). |

formación que se desarrollaron a través de configurar los recursos tecnológicos como entorno de aprendizaje que favorecen el diálogo y el encuentro entre los integrantes de la comunidad universitaria, dichas actividades se diseñan bajo el formato de micro experiencias de aprendizaje y se desarrollaron a través de

| Ley | | Artículo | Cultura de inclusión | Normatividad nacional Cultura de paz |
|---------------------------------------|-----------------|-------------|---|--|
| Constitución de los Estados Mexicanos | Política Unidos | Artículo 3º | <p>Primer párrafo. Toda persona tiene derecho a la educación.</p> <p>Segundo párrafo. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.</p> | <p>Párrafo reformado DOF 10-06-2011. Reformado y reubicado (antes párrafo segundo) DOF 15-05-2019. La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje.</p> |
| Ley General de Educación | | Artículo 62 | <p>El Estado asegurará la educación inclusiva en todos los tipos y niveles, con el fin de favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo, para lo cual buscará:</p> | <p>I. Favorecer el máximo logro de aprendizaje de los educandos con respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, reforzando su autoestima y aprecio por la diversidad humana;</p> |

| Ley | Artículo | Cultura de inclusión | Cultura de paz |
|--|-------------|---|---|
| Ley General de Educación | Artículo 74 | | Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar. |
| Ley de Educación del Estado Libre y Soberano de Jalisco. | Artículo 46 | La educación inclusiva tiene como finalidad favorecer el aprendizaje de todos los educandos en los tipos y niveles educativos, con énfasis en los que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo. Para tal efecto, las acciones de la autoridad educativa en la materia buscarán: | Utiliza conceptos próximos como cultura de la convivencia. I. Favorecer el máximo logro de aprendizaje de los educandos con respeto a su dignidad, derechos humanos y libertades fundamentales, reforzando su autoestima y aprecio por la diversidad humana; |

Continúa →

| | | | |
|--|-----------------|--|--|
| Ley | Artículo | Cultura de inclusión | Cultura de paz |
| Ley Orgánica de la Universidad de Guadalajara: | Artículo 6 | Son atribuciones de la universidad: III.- «Realizar los programas de docencia, investigación y difusión de la cultura, de acuerdo con los principios y orientaciones previstos en el artículo 3° de la Constitución Federal». | |
| Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara: | Artículos 6 y 9 | | Fraciones I. Contribuir a la cultura del respeto entre las personas; II. Promover los derechos humanos; III. Proteger los derechos universitarios de quienes integran la comunidad universitaria, |
| Política de inclusión de la Universidad de Guadalajara: | | Promover una educación inclusiva basada en los derechos humanos | |

las redes sociales como Facebook y Youtube, organizadas mediante entornos de aprendizaje como Classroom de Google y plataformas como Zoom.

Durante el 2020, se realizaron 179 actividades de prevención y formación que contribuyeron a la educación inclusiva y educación para paz que se desarrollaron a través de configurar la tecnología como un espacio de encuentro. En las cuales participaron 16 786 estudiantes y 449 docentes, 337 administrativo, 260 directivos y 113 egresados siendo un total de 17 945 integrantes de la comunidad universitaria.

Durante el 2021, se realizaron 310 actividades de prevención y formación que contribuyeron a la educación inclusiva y educación para paz. En las cuales participaron 31 499 estudiantes y 2 290 personal académico, 696 personal

administrativo, 495 personal directivos y 498 egresados siendo un total de 35 479 integrantes de la comunidad universitaria.

Datos obtenidos a partir de las bases de datos generadas por los formularios de registro en google forms creados para las actividades, las cuales han sido diseñadas como micro experiencias de aprendizaje que promueven el diálogo y la escucha activa con la comunidad universitaria.

Conclusiones

Como se pudo observar en el desarrollo del presente artículo la importancia de la formación docente en materia de educación inclusiva y educación para la paz impacta de manera directa en la calidad la educación para todos los estudiantes al valorar e incorporar la diversidad y por otra parte permite reconocer las barreras y necesidades específicas que pudieran surgir en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La educación inclusiva y la educación para la paz permiten diseñar estrategias de innovación social para transformar las situaciones y relaciones sociales en búsqueda de la igualdad de derechos en equidad de condiciones, en el marco de los valores, actitudes y comportamientos que contrarrestan la violencia y transforman los conflictos. «Es importante saber que la mayor riqueza que tiene la humanidad es nuestra diversidad, y la tenemos que fortalecer con la educación para la paz, que nos enseña a convivir y a practicar la solidaridad humana» (Bahajin, 2018).

La educación inclusiva y la educación para la paz son dimensiones garantizar el derecho a la educación para todos. Dichas dimensiones no son prácticas o estados fijos sino procesos dinámicos que se construyen entre todas las personas a partir de las dinámicas de convivencia, donde el diálogo y escucha activa son los recursos pedagógicos y elementos base para la transformación del conflicto por medios de paz.

De esta manera si se ha de diseñar un ajuste razonable para atender las necesidades específicas de un estudiante o resolver un conflicto entre pares en entornos universitarios el diálogo y la escucha activa serán el camino. Sobre este sendero es que se han instrumentado las TIC para albergar las microex-

perencias de aprendizaje que se promueven en las actividades de la defensoría que contribuyen a las dimensiones de la educación inclusiva y educación para la paz.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change. *Journal of Educational Change*, 6: 109-124. Citado por Infante, Marta. (2010) *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297 [<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>].
- ANUIES (2021). Instituciones de Educación Superior [<http://www.anuies.mx/anuies/instituciones-de-educacion-superior/>].
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *México: Innovación educativa*, 18(78), 93-111 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300093&lng=es&tlng=es].
- BID (2021). Acerca del *ombudsperson* [<https://www.iadb.org/es/temas/acerca-del-ombudsperson>].
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley general de educación [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf].
- (2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf].
- Congreso de la Unión. (2017). Iniciativa con proyecto de decreto que expide la Ley general de fomento a la cultura de paz [<https://pleno.senado.gob.mx/infosen/infosen64/index.php>].
- Escobar, K. (2020). «No dejar a nadie atrás: Estrategias de cooperación en educación superior para la inclusión de personas con discapacidad». Tesis. Instituto Mora [<http://mora.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1018/477>].
- Gobierno de Jalisco (2017). Jalisco Educativo [<http://www.edu.jalisco.gob.mx/jalisco-educativo>].
- Gobierno de Jalisco. Poder Ejecutivo. Secretaría General de Gobierno. Estados Unidos Mexicanos (2021). Ley de Educación del Estado de Jalisco [<https://legislacion.scjn.gob.mx/buscador/Paginas/wfArticuladoFast.aspx?q=/HNEDHFT->

nA 2nO eiqjv6hys jzS FY ON QG K 5 H / F 1 Z sO K Z E OH +qkN 4P hL nboaBa/xBl-OrkF C 92FWwhAen/KMhrpRkw=].

- Gómez Puerta, Marcos, Gonzalo Lorenzo Lledó, Graciela Arráez Vera y Alejandro Lorenzo Lledó (2018). «B-learning y e-learning como estrategias para el desarrollo de competencias complementarias del alumnado del grado de maestro». En *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 2(1), 163-168. ISSN: 0214-9877 [https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349856003017].
- Gorodokin, I. (2005). «La formación docente y su relación con la epistemología». *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (5). Madrid, España. Citado por Paz, E. (2008). «La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior». *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9 (16),67-82.
- Hernández, J. (2010). Tratado de derecho constitucional. Editorial Ariadna. En: Medina, R. (2020). «Validez de contenido de un instrumento de medición de derechos humanos en México». *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. 11, núm. 168. Universidad de Costa Rica [https://www.redalyc.org/journal/153/15364525014/html/].
- Infante, Marta (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297 [https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016].
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado IN.TEF (2020) [https://intef.es/Noticias/metodologianooc-intef/]. En Manangón, G. y Uquillas, N. (2021). *Influencia de los Nooc en el desarrollo de la comprensión lectora durante el aprendizaje del idioma inglés en un contexto de educación superior* [https://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.48(1-8)%20Manangon%20-%20Uquillo_articulo_id741.pdf].
- Lira, Yolanda, Héctor Archivaldo Vela Álvarez y Héctor Archivaldo Vela Lira (2014). «La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo». *Innovación educativa* (México, D.F.), 14(64), 123-144. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000100010&lng=es&tlng=es].
- Moriña, A., A. Aguirre y A. Doménech (2019). «Alumnado con discapacidad en educación superior: ¿En qué, ¿cómo y por qué se forma el profesorado universitario?»

- PUBLICACIONES, 49(3), 227-249 [https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411].
- Movimiento por la paz (s/f). Educación para la paz [http://www.mpdl.org/cultura-paz/educacion-para-paz#sthash.RR51TOBR.dpbs].
- ONU (1948). La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 217 A (III)) [https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights].
- (s/f). Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado México [https://hchr.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos/].
- «Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible», 25 de noviembre de 2015 [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf].
- PDI-UdeG (2014). La misión y visión al año 2030 de la Universidad de Guadalajara. [https://www.udg.mx/es/nuestra/presentacion/mision-vision].
- RAE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* [https://www.rae.es/dpd/ombudsman].
- Sánchez, A. y D. Márquez (2016). *Los retos de las defensorías universitarias en el mundo*. Colección Los derechos universitarios en el siglo XXI [https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4386/10.pdf].
- Terré, O. (2015). «La educación necesaria: aspectos convergentes sobre inclusión educativa y la atención a la diversidad». En Gamboa, M., Medina, F., Mendoza, E., Ramírez, M., Terré, O., (comp.). *Formación docente y prácticas inclusivas*. (pp. 8-23). México: IFODES.
- UNESCO (2020). Global Monitoring of School Closures Caused by Covid-19 [https://en.unesco.org/covid19/educationresponse]. Citado por Laredo, A. (2020) *Educación superior en México*. ICEX España Exportación e Inversiones. Oficina Económica y Comercial de España en México [https://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento/mdiw/ody/~edisp/doc2020862337.pdf?utm_source=RSS=ICEX.es=15-10-2020=Ficha%20sector.%20Educa%20C3%B3n%20superior%20en%20M%C3%A9xico%202020#:~:text=El%20sector%20de%20la%20educaci%C3%B3n,superior%20(SEP%20202019)].
- (2015). Declaración de Incheon: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro

Mundial sobre la Educación [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf].

UNICEF/HQ92-0617/ (s.f.). I Dream of Peace [https://www.unicef.org/spanish/education/focus_peace_education.html].

Universidad de Guadalajara (2006). Ley orgánica de la Universidad de Guadalajara [https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/lo-septiembre-2021.pdf].

——— (2018). Reglamento de la Defensoría de los Derechos Universitarios [<http://secgral.udg.mx/sites/archivos/normatividad/general/RDDU%20%28Noviembre%202018%29.pdf>].

——— (2018). Dictamen núm. IV/2018/1565. Creación de la Defensoría de los Derechos Universitarios de la Universidad de Guadalajara [http://www.hcgu.udg.mx/sesiones_cgu/dictamen-num-iv20181565].

———/CGPE (2021). Numeralia institucional [<http://www.cgpe.udg.mx/content/numeralia-institucional-0>].

La movilidad académica estudiantil para el fomento de la cultura de la paz. El caso de la Universidad de Guadalajara 2001-2018

RAMSÉS ALEJANDRO REYES BENÍTEZ

Sobre la cultura de la paz

Al culminar la Segunda Guerra Mundial, dados los resultados atroces padecidos, fue necesario replantear múltiples nociones, de las cuales destacan para este estudio la tolerancia y la cooperación internacional, que a partir de ese momento la UNESCO (2022) ha buscado la manera mediante el derecho a la educación y la transferencia de los conocimientos y tecnologías científicas alcanzar la equidad económica y por consecuencia la paz.

La UNESCO (2018), en su documento correspondiente a su 155 reunión, concibe la paz como un proceso y un producto, principalmente porque para que esta pueda darse, es necesario generar confianza y cooperación entre las naciones y pueblos, y por ende en el resultado de dicho proceso debería tener como producto la paz, además advierte que el concepto de la cultura de la paz es mutable, es decir que varía, cambia y es dinámico.

Por ende, la cultura de la paz tiene como objetivo evitar que cualquier conflicto escale, tanto de manera individual, grupal, nacional e internacional, fomentando la tolerancia y el conocimiento de los pueblos, junto con herramientas como el diálogo y la negociación pacífica e imparcial para rebatir la violencia (UNESCO, 1998), es por ello que en la Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999) se proponen las siguientes acciones para que la cultura de la paz pueda generarse y desarrollarse:

Promover una cultura de paz por medio de la educación, promover el desarrollo económico y social sostenible, promover el respeto de todos los derechos humanos, garantizar la igualdad entre mujeres y hombres, promover la participación democrática, promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad, apoyar la comunicación participativa y la libre circulación de información y conocimientos, y, por último, promover la paz y la seguridad internacionales (UNESCO, s/f).

A lo anterior, se han sumado más conceptos y objetivos no únicamente para cumplir las premisas anteriores, sino que, partiendo de la complejidad, los problemas no solo eran, ni son generados ni solucionados desde los rubros anteriores, ni abarcados por cierta disciplina en particular además de que no sólo le competían a un país; junto a ello, se fueron sumando desigualdades sociales, xenofobia, cambio climático, escasez de recursos (principalmente el agua), problemas de género e identidad, guerras y pandemias, por nombrar algunos (UNESCO, 2022).

Si bien, los esfuerzos dieron como resultado varios programas como: «Agua para la paz», «Del conflicto potencial al potencial de cooperación» o «Enseñar el respeto para todos» (UNESCO, 2022), queda claro que aún queda un largo camino por recorrer, principalmente en estos tiempos de incertidumbre, donde los nacionalismos extremistas y las políticas proteccionistas amenazan constantemente el escenario para una paz global, las naciones como los individuos no han dejado de velar por sus intereses personales, y en algunos casos lo que es peor, los intereses de empresas u organizaciones cuyo único fin es el del lucro.

Considero que, si bien la única respuesta no puede provenir de la educación, la anterior puede ser un eje conductual para combatir los problemas anteriores descritos y los emergentes, ya que, es mediante la educación que se establecen los mecanismos que facilitan la absorción de los conceptos ligados a la construcción de la cultura de la paz, lo anterior parte de la premisa de que la paz debe entenderse como un procedimiento que de inicio no es intrínseco de la naturaleza humana, por ende, es necesario educar para la paz, crear los ambientes que la propicien y sobre todo trabajar de manera conjunta para pre-

servarla (Colegio de Guanajuato, s/f). En palabras de William Soto, embajador mundial de la Embajada Mundial de Activistas por la Paz en el margen de la sesión educativa de la Cumipaz 2016:

La única forma de contrarrestar esta problemática mundial es primeramente con el compromiso serio y decidido de las autoridades en establecer mecanismos para que todos los ciudadanos del mundo puedan gozar de su derecho a la educación; pero no cualquier educación: una enseñanza con base en los derechos humanos, la cual permita al individuo tomar decisiones correctas que impacten positivamente su entorno (2016).

Sills (1979), considera, que la paz parte de manera individual, del modo que un sujeto es capaz de solventar sus propios conflictos personales, principalmente ligado a odiar lo que somos dentro de los demás, y de lo que desconocemos que nos invita a conocernos también a nosotros mismos mediante el otro, es decir, buscar una conciliación interna para podernos conciliar con nuestro entorno y demás grupos sociales, en ese sentido el educar para aprender y saber olvidar, es decir el olvido selectivo (Bauman, 2017).

Según Bauman, lo anterior permite dejar viejos conocimientos que son obsoletos, falsos, e innecesarios, y de ese modo reaprender nuevos conocimientos en su lugar, de ese modo los dogmatismos sobre las creencias personales y la epistemología científica podrían encontrar conciliación, siendo más flexibles dentro, entre y fuera de las mismas, lo que a su vez permitiría a los humanos tener más apertura al momento de conocer su entorno, respetar lo desconocido y aprender de ello. El proceso anterior, en teoría ayudaría a facilitar la resolución de conflictos internacionales.

Si bien, queda claro que el pensamiento crítico, y la cultura de la paz debe ser educada desde la edad temprana del individuo tanto en las instituciones educativas, y complementada por el entorno más próximo del sujeto, por ejemplo: la familia. Es necesario profundizar para efectos de este estudio, el papel que tienen las universidades en el fomento y desarrollo de la cultura de la paz, ya que de ellas emergerán profesionistas e investigadores de diversas áreas,

impregnados de los valores y conocimientos que estas profesen dentro de sus aulas en la identidad del individuo.

Es decir, que además de los conocimientos formales que los programas imparten, es necesario que se logre profundizar en un alto grado de reflexión en la aplicación de los mismos estudiantes, para que tanto como en su vida profesional o personal estos velen sus acciones con ética y responsabilidad humana, junto a ello, se suma la importancia de legitimar conocimientos informales y vivencias que complementen los anteriores para que puedan encontrar vinculación y resignificado en su realidad. Lo anterior es relevante para las universidades que se ven así mismas como generadores del cambio y de la transformación, principalmente el social, y del cual considero el más importante, el humano.

La internacionalización como instrumento para el fomento de la cultura de la paz

Retomando lo anterior expuesto, considero que los estudiantes tienen mediante la internacionalización la oportunidad de conocer otras culturas, otras costumbres y maneras de vivir de manera directa, lo cual, mediante el conocimiento el alumno puede aprender y respetar desde las diferencias, donde el anterior también comparte la identidad socio cultural de su país de procedencia.

Es decir, desde la diferencia o la otredad, los estudiantes pueden mejorar sus valores globales, fortalecer la tolerancia a lo que les es ajeno, compartir conocimientos, tradiciones y vivencias, para que de ese modo se construyan puentes internacionales e interculturales que además de fomentar relaciones pacíficas, contribuyen a la cooperación en diversos niveles, como el personal (relaciones y conocimiento informal), el académico (docencia, investigación, aprendizaje formal), el laboral, etc.

Barra, identifica ese proceso mediante un *ethos*, es decir una costumbre o forma de vida, menciona también que ante la gran diversidad de estilos de vida, costumbres y tradiciones los humanos debemos mostrar disposición a tolerar lo que es diferente a nosotros mediante una desantropocentrización epistemológica, social y cultural, sin menospreciar, ni sobrevalorar lo propio, es decir:

Al dejarse de lado los reduccionistas mecanismos de identificación individual y social hasta ahora vigentes, la humanidad se abrirá amorosamente al otro diferente, al otro que expresa su subjetividad a través de un *ethos* absolutamente diferente al mío, aunque absolutamente valioso como el mío (s/f).

Es decir, mediante ese proceso la cultura de la paz y de la globalidad puede ser entendida, adoptada, aprendida y transferida. La internacionalización por consecuencia, beneficia tanto a las universidades por los conocimientos, tecnologías y convenios entre ellas, y eventualmente al entorno inmediato de los anteriores, el efecto bola de nieve, lo que a su vez vendría a afectar de manera positiva de lo local a lo global al fomento de la cultura de la paz; como a los alumnos involucrados tanto por los aprendizajes formales e informales, junto con la internacionalización de su currículo.

Retomando lo anterior, ante un mundo que deja atrás el aislamiento internacional y que la economía tiene una gran influencia por las acciones y avances tecnológicos globales, la internacionalización del currículo con énfasis en los estudiantes les da una ventaja para insertarse de mejor manera en el contexto del mercado laboral actual, incluso, los propios empleadores prefieren contratar personal que ha experimentado la movilidad académica sobre los que no, principalmente por las habilidades que se desprenden de dicha experiencia, tales como la adaptación intercultural, la visión y estrategias empresariales globales, tolerancia, flexibilidad en el aprendizaje de nuevos conocimientos, y por último pensamiento complejo y crítico (UV, 2022).

Ciertamente, existen dudas sobre los beneficios de la internacionalización que giran principalmente sobre la mercantilización de las instituciones de educación superior, la homogenización de las culturas, y por consecuencia la pérdida de identidades como por ejemplo: la nacional, institucional y regional (Sebastián, 2005),

Ante lo anterior considero lo siguiente: la internacionalización puede ayudar en primer lugar a cubrir brechas tecnológicas, pedagógicas y cognitivas, dándole la oportunidad a los estudiantes y a las universidades de actualizarse o bien, comparar procesos, técnicas y herramientas. En segundo lugar y como

se ha dicho con anterioridad, ofrece al estudiante la oportunidad de palpar otra cultura y estilos de vida, por último y en relación con los dos puntos anteriores, no hay que ver a la identidad como algo estático, la anterior se nutre mediante las vivencias y el conocimiento en un proceso inagotable, por ende y siguiendo la teoría de la identidad social, es mediante la comparación con el otro que resignificamos y constituimos nuestra propia identidad (Levine, 2003), esto quiere decir, que lejos de que la internacionalización difumine o diluya nuestra identidad, la reafirma, tanto desde un nivel personal, institucional, local y global.

Es decir, considerar que todos somos parte de tres dimensiones: hombre, humanidad y planeta, y estas deben estar incluidas en el sistema educativo, de modo que el alumno sepa ser un complemento como pareja, familia, barrio, municipio, nación, planeta y humanidad (Bardavid, 2019).

Es, por tanto, necesario el estudio constante de las dimensiones en las que interactúan las universidades y la movilidad académica por sus implicaciones en los sucesos e intereses globales, a favor de la interdisciplina, transcultura, cooperación, empatía y paz internacional (Sebastián, 2005). En el siguiente apartado se muestra un análisis sobre la movilidad académica de la Universidad de Guadalajara del 2001 al 2018, con el objetivo de observar desde su estadística institucional, las directrices y el impacto que ha supuesto a nivel organizacional y por supuesto, en los estudiantes.

Histórico de movilidad académica en la UdeG 2001-2018

La movilidad académica de la UdeG, aunque no con ese nombre, se ha realizado como una práctica semiformal y «aislada» desde su reapertura en el siglo XX, sin embargo, cuando realmente cobra relevancia y por consecuencia da inicio en la generación de espacios administrativos dentro de la misma universidad para gestionar cuestiones de internacionalización y movilidad académica, dichos procesos ocurren a finales del mismo siglo (Cárdenas, 2021), se tiene registro que su convenio más antiguo vigente es con la Universidad de Kioto (Japón), datando desde 1983 (CGCI, 2020a).

Sin embargo, cuando se formalizó fue a la par de la aceptación y conceptualización de la movilidad académica dicha por la UNESCO, de integrar la

internacionalización dentro de los programas de educación superior durante toda la década de los noventas, ese proceso se dio durante la gestión del rector Raúl Padilla (1989-1995), esto es relevante ya que durante ese tiempo fue impulsada la reforma del 94 que concluiría con la creación de la red universitaria; dentro de la nueva restructuración, emerge atendiendo las vanguardias internacionales siendo dependiente de la Dirección General Académica, el Departamento de Intercambio Académico, contando con las coordinaciones de Relaciones Nacionales y la de Relaciones Internacionales, este departamento tenía como fin el:

Explotar y desarrollar en forma continua múltiples acciones de intercambio con otras instituciones, principalmente en lo que se refiere a la docencia e investigación. El intercambio académico se desarrolla por medio de convenios y eventos académicos y culturales, sustentados en una política de intercambio coherente y realista (Bravo, 2015: 38).

La universidad dentro de sus primeros años de reforma continuaba adaptándose y readecuándose al cambio, esto afectó también la sección de internacionalización, ya que en el 2001 se creó el departamento de Acuerdos y Convenios, y las áreas de Cooperación Internacional y Nacional por Regiones, para el caso específico de esta última, tenía como principal función el promover el desarrollo de programas de movilidad académica mediante la estadía de docentes visitantes como la investigación conjunta (*idem*). La movilidad estudiantil durante ese periodo hasta el año 2004 fue la siguiente (Tabla 1).

| Tabla 1 | Movilidad académica de estudiantes por año, 2001-2003 | | |
|-----------------|--|-------------|-------------|
| Año | 2001 | 2002 | 2003 |
| Entrante | 20 | 59 | 193 |
| Saliente | 86 | 172 | 233 |
| Total | 106 | 231 | 426 |

Fuente: Elaboración propia con base en el informe de actividades de la CGCI 2006 (CGCI, 2022)

Como se aprecia en los datos, el inicio de la movilidad académica durante ese proceso de reestructuración inició con pocos beneficiados, sin embargo, el crecimiento anual se dio de manera significativa, doblando más de las cifras durante su primer año, tendencia que seguiría por parte de la movilidad entrante, teniendo una menor representatividad hasta varios años posteriores. Esto significa que, durante dichos años, esa política cumplió con lo referido de ampliación y generación de la movilidad académica dentro de la UdeG, mostrando con mayor representatividad la saliente. Durante el año 2001 la CGCI contaba con 142 convenios mientras que durante el año 2003 cerró con 254, presentando también un aumento.

Sin embargo, seguían existiendo cambios, y modificaciones dentro de este departamento el cual tuvo otra adaptación siguiendo las recomendaciones de la UNESCO y la OCDE sobre la actualización de las estrategias comprendidas en los programas de internacionalización y la calidad de esta, es creada la Coordinación General de Cooperación e Internacionalización en el año 2004, con el fin de «Promover, coordinar y evaluar las políticas y estrategias institucionales de cooperación académica e internacionalización» (Bravo, 2015: 39).

Durante ese periodo su operabilidad fue normada principalmente por el documento de la política de internacionalización de la Universidad de Guadalajara, donde se encontraban de manera genérica los procedimientos y rubros de acción principales de esta coordinación, donde se pueden visibilizar conceptos como la interculturalidad, y el fomento de la internacionalización como método de obtención de habilidades «globales» para todo el cuerpo universitario (Bravo, 2015).

Lo anterior tenía como plan estratégico mejorar y ampliar los convenios con otras universidades nacionales e internacionales, para que de este modo tanto la movilidad como la cooperación e investigación pudiera darse en un entorno de diversidad y calidad educativa. La movilidad desde ese entonces hasta el 2014 fue la siguiente (Tabla 2):

Como se aprecia en la información de los cambios dentro de la estructura, como las estrategias emprendidas por parte de la institución fueron favorables, teniendo un gran impacto durante sus primeros años, y aunque el ritmo dismi-

Tabla 2 Movilidad académica de estudiantes por año, 2003-2014

| Año | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 |
|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Entrante | 193 | 223 | 385 | 671 | 1 402 | 1 398 |
| Saliente | 233 | 253 | 346 | 417 | 635 | 763 |
| Total | 426 | 476 | 731 | 1 088 | 2 037 | 2 161 |
| Año | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 |
| Entrante | 1 387 | 1 948 | 1 835 | 2 240 | 1 682 | 1 964 |
| Saliente | 1 150 | 848 | 891 | 829 | 1 560 | 2 220 |
| Total | 2 537 | 2 796 | 2 726 | 3 069 | 3 242 | 4 184 |

Fuente: Elaboración propia con base en los informes de actividades de la CGCI 2006-2014 (CGCI, 2022)

nuyó, se mantuvo constante en el incremento de beneficiarios durante los años subsecuentes, por lo cual se puede decir que el proceso general de principio a fin, fue un éxito. Para el inicio de este periodo se contaba con 254 convenios, mientras que a su termino en el 2014 fueron 1 038.

A pesar de presentar resultados positivos dentro de la movilidad académica correspondiente a los alumnos beneficiarios, surgirían nuevos cambios, impulsados por el Plan de desarrollo institucional 2014-2030 (UdeG, 2013). Los objetivos mantenían la perspectiva planteada por gestiones anteriores, que consistían en continuar aumentando los convenios con otras universidades tanto nacionales como internacionales, sin embargo, resalta de mayor manera, la insistencia en dar prioridad a la internacionalización, tanto de los alumnos como de los profesores y personal académico. Para lo cual, se planteaba la creación de programas educativos hermanados con otras instituciones, para que precisamente el proceso de la movilidad académica se diera de manera más armónica, y no se tuviera que entorpecer con los procesos burocráticos de la aceptación y la validación de las unidades de aprendizaje cursadas por los alumnos de ambas instituciones (*idem*).

En suma, dadas las motivaciones por las tendencias mundiales de la cooperación e investigación acorde a lo estipulado por los compromisos internacionales de la agenda de las naciones unidas, destacando principalmente el cambio climático y la cultura de la paz, desprendiéndose una serie de conceptos

y teorías que influyeron en la toma de decisiones relacionadas a la promoción de una ciudadanía global y de la corresponsabilidad de las naciones para la autopreservación de la especie humana; lo anterior, se encontraba íntimamente ligado a la protección de la naturaleza y sus recursos, con énfasis en el agua, mediante el fomento ecológico dentro de todos los programas educativos, en consecuencia fueron sumados conceptos de intercultura e interdisciplina, pensamiento crítico y complejo como respuesta epistémica a lo irreductible de los nuevos dilemas y fenómenos que han acontecido y acontecen, con el fin de tener mayor cobertura desde los cuerpos colegiados de investigación internacional, que desde los investigadores aislados.

Por lo cual, las estrategias para lograr los objetivos anteriores tienen mayor relevancia en los alumnos, buscando dotarlos de habilidades para que precisamente la internacionalización se convierta en una práctica común, para lo cual, si se espera ampliar la movilidad académica, una respuesta inmediata sería aumentar el presupuesto ejercido para la práctica de esta política educativa, además de incentivar a los alumnos a adquirir una segunda lengua, preferentemente el inglés, lo anterior, podría contribuir de manera directa en el fomento de la cultura global y de la paz mediante la capacidad del diálogo y entendimiento de posturas al tener una lengua en común.

Para concluir el análisis, el Programa de estancias académicas es creado durante el año 2014 (CGCI, 2014), y ejercido formalmente durante el calendario 2015B (CGCI, 2020b) y actualmente se mantiene vigente, es referido dentro de los informes de la CGCI desde el 2014 y puesto en operación el siguiente año, sin embargo, el acuerdo con el cual se justifica, norma sus objetivos y especifica el tipo de beneficio junto con sus requisitos, limitaciones, documentación, procedimiento, compromisos, sanciones y financiamiento, se presenta cuatro años después (UdeG, 2018).

Dentro de la justificación del programa, se encuentra el objetivo principal de este, el cual es: «Desarrollar competencias globales e interculturales en los estudiantes de licenciatura y posgrado de la Universidad de Guadalajara» (CGCI, 2015). Por medio de los diferentes tipos de movilidad académica que se nombraron con anterioridad, dicho objetivo principal ha cambiado por: «For-

tal vez el perfil internacional, así como de impactar en la calidad de la formación académica de los estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad de Guadalajara» (CGCI, 2020c).

Para lo anterior el programa ha brindado apoyo económico para cubrir los denominados «gastos mínimos», que consisten en: Toma de fotografías, pago de la póliza de seguro médico internacional (para las estancias en el extranjero), costo de la visa de estudios (para las estancias en el extranjero), transporte hacia y desde la institución destino, libros y material didáctico, alimentación, hospedaje, artículos de aseo personal y del hogar, transporte local, para lo cual se le otorgaba al beneficiario hasta la cantidad de 35 000 pesos mexicanos, la única variación de lo anterior hasta la fecha es la cantidad de dinero que puede ser adquirido pasando hasta los 40 000 pesos mexicanos por beneficiario (CGCI, 2020d).

Ciertamente resulta una cifra razonable para los gastos que pretende cubrir, aunque habrá que preguntarse si dicho apoyo es suficiente para cumplir los objetivos, ya que, dependiendo del lugar de destino el beneficiario podrá encontrar ciertos tipos de adversidad económica, también, es necesario tener en cuenta el promedio socio económico de los estudiantes que forman parte de la universidad, como de obtener más recursos ya sean internos como externos, sumado de una buena gestión y estudio de los países donde se tenga convenio, principalmente de sus dinámicas socioeconómicas para tabular de manera pertinente el apoyo otorgado a cada alumno (*idem*).

El aumento dado en los últimos años parece responder a la devaluación del peso, sin embargo, es necesario profundizar más sobre el promedio del gasto de los alumnos beneficiarios y la relación con los precios del mercado referente a los vuelos, documentación, y hospedaje, considero que una cifra máxima apropiada podría ser los 50 000 pesos mexicanos, sin embargo, habrá que esperar a las nuevas dinámicas de internacionalización que se generen después del impacto de la actual pandemia. Respecto a los convenios al cierre de 2018, la CGCI acumuló un total 1 103 en contra de los 1 038 convenios con los que cerró el año 2014. Los resultados del programa respecto a la movilidad académica por parte de los estudiantes beneficiarios pueden visualizarse en la Tabla 3.

Tabla 3

Movilidad académica de estudiantes por año, 2014-2018

| Año | 2014 | 2015 | 2016 ¹ | 2017 | 2018 ² |
|----------|-------|-------|-------------------|-------|-------------------|
| Entrante | 1 964 | 2 033 | | 2 591 | 1 931 |
| Saliente | 2 220 | 1 922 | | 2 434 | 2 248 |
| Total | 4 184 | 3 955 | 4 177 | 5 025 | 4 179 |

¹ No se encuentra disponible ese informe, el total se extrajo del informe de actividades correspondiente al año 2017.

² No se encuentran disponibles los informes correspondientes a los años posteriores a 2018.

Fuente: Elaboración propia con base en los informes de actividades de la CGCI 2014-2018 (CGCI, 2022)

Análisis general

Como se muestra en el apartado anterior, el último cambio de modelo para la movilidad académica impactó «aparentemente» de manera negativa durante la implementación del programa, teniendo cifras inferiores en la totalidad de la movilidad académica al anterior por dos años, teniendo un repunte en el tercero contando la mayor cifra en el histórico registrado, sin embargo, este crecimiento aparenta ser una variable extraordinaria, ya que para el 2018 volvió a disminuir considerablemente; sin embargo, es resaltable que desde el 2013 la UdeG incrementó casi el doble de su movilidad saliente, es decir más alumnos de la universidad podían tener una experiencia internacional, en ese sentido, durante el trayecto del PEA hasta 2018 aunque variaron los totales el comportamiento de la movilidad entrante y saliente se mantuvo muy a la par, y durante el último año de estudio volvió a colocarse la movilidad saliente sobre la entrante al igual que en 2014. A continuación, se presenta la información de la matrícula de la movilidad saliente en relación con la matrícula total respecto a educación superior de la UdeG con el objetivo de evidenciar la cobertura de manera porcentual (Tabla 4).

Como se puede apreciar de manera conjunta la matrícula de la universidad respecto a educación superior se ha mantenido ascendente con variaciones insignificantes entre los años 2004 y 2006, por su parte la movilidad saliente también presentó esa tendencia ascendente, sin embargo, sus variaciones fueron un poco más acentuadas, las más notorias fueron las siguientes: los grandes repuntes del 2009 y el 2013, su caída del 2010 al 2012 y su comportamien-

Tabla 4 Cobertura porcentual de la movilidad académica de la UdeG 2001-2018

| Año | Matrícula total ³ | Movilidad saliente | Cobertura ⁴ |
|------|------------------------------|--------------------|------------------------|
| 2001 | 74 151 | 86 | 0.11% |
| 2002 | 75 118 | 172 | 0.22% |
| 2003 | 75 332 | 233 | 0.30% |
| 2004 | 75 104 | 253 | 0.33% |
| 2005 | 71 286 | 346 | 0.48% |
| 2006 | 74 265 | 417 | 0.56% |
| 2007 | 77 316 | 635 | 0.82% |
| 2008 | 82 543 | 763 | 0.92% |
| 2009 | 86 792 | 1 150 | 1.32% |
| 2010 | 92 451 | 848 | 0.91% |
| 2011 | 98 399 | 891 | 0.90% |
| 2012 | 103 180 | 829 | 0.80% |
| 2013 | 109 375 | 1 560 | 1.42% |
| 2014 | 116 424 | 2 220 | 1.90% |
| 2015 | 118 681 | 1 922 | 1.61% |
| 2016 | 120 298 | | |
| 2017 | 123 932 | 2 434 | 1.96% |
| 2018 | 127 330 | 2 248 | 1.76% |

³ Incluye posgrados.

⁴ Entre la matrícula total y los estudiantes salientes.

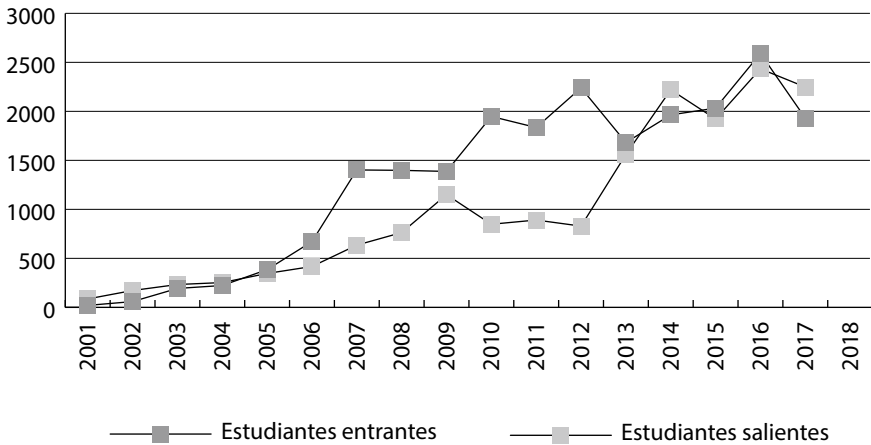
Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos

«Estadística de alumnos» (UdeG, 2022) el «Informe de actividades 2013-2014» (Bravo, 2013) y los informes de actividades de la CGCI 2014-2018 (CGCI, 2022).

to irregular de altas y bajas del 2014 hasta el 2018 (Figura 1), por su parte, se puede apreciar que la movilidad entrante se mantuvo muy a la par de la saliente durante los primeros años de este estudio, dominando durante el periodo del 2006 al 2013, teniendo un leve estancamiento en el lapso del 2007 al 2009, mientras que durante los últimos tres años analizados la movilidad entrante se ha mantenido muy a la par de la saliente superándola por poco y cayendo de manera no tan significativa en el 2018.

Figura 1

Relación entre la movilidad entrante y saliente de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara



Fuente: Elaboración propia con base en los informes de actividades de la CGCI 2006-2018 (CGCI, 2022).

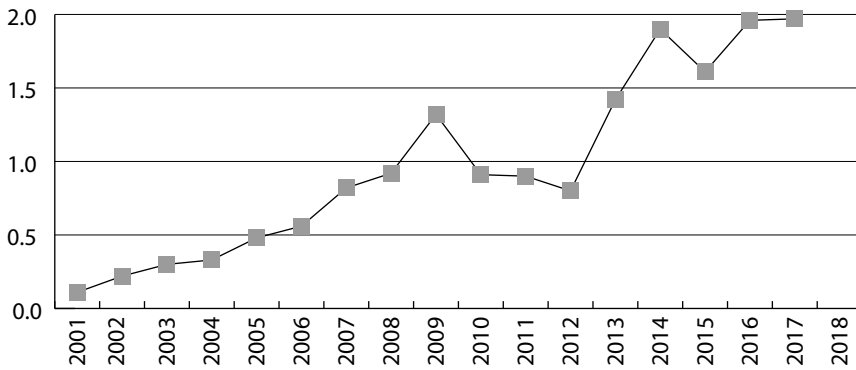
Cabe resaltar que el porcentaje de cobertura más alto del PEA se presentó en 2017, sin embargo, la universidad no ha podido llegar siquiera a 2% de su matrícula de educación superior incluyendo posgrados (Figura 2), por lo cual, aunque ha mostrado un aumento en teoría positivo, el programa y los esfuerzos parecen ser más simbólicos que representativos, y aunque no existe un concilio sobre cuantos estudiantes deberían internacionalizarse, se debería apuntar para que en algún determinado momento en un escenario ideal todos los alumnos pudiesen tener alguna especie de movilidad académica, si se pretende apuntar a la internacionalización, el fomento de la cultura de la paz y la globalidad, por consecuencia se deben sumar aún más esfuerzos y mayor apoyo institucional de todos los aspectos.

Consideraciones finales

El esfuerzo por parte de la U de G se hace visible, al incrementar sus números de movilidad académica de manera significativa, sin embargo, se hacen presentes

Figura 2

Porcentuales sobre la cobertura de movilidad académica de la Universidad de Guadalajara



Fuente: Elaboración propia con base en la base de datos «Estadística de alumnos» (UDG, 2022) el «Informe de actividades 2013-2014» (Bravo, 2013) y los informes de actividades de la CGCI 2014-2018 (CGCI, 2022).

variables en el comportamiento de dicha movilidad tanto en la entrante como en la saliente, complementando, como se dijo con anterioridad la representatividad en la cobertura que da el PEA, resulta casi inexistente, con esto no quiero decir que sea un programa fallido, sino, es un programa con muchas áreas de oportunidad.

Los beneficios no sólo son para el alumnado, debido a que, mediante convenios, se puede mejorar la calidad en la investigación, se promueve la interculturalidad institucional, se estimula y mejora la calidad docente, los programas de estudio pueden contar con certificación internacional siendo más atractivas en su captación de matrícula y por consecuencia en la ampliación de su cobertura (Sebastián, 2005). A pesar de ello, en el Plan de desarrollo institucional 2019-2025 de la UdeG (2019) se sigue manteniendo de manera aislada la cultura de la paz de la formación internacional y global cuando desde el recorrido de este estudio deberían estar íntimamente compenetradas, donde la primera meramente se desarrolla en la lógica de talleres y cursos de derechos humanos y pensamiento crítico esencialmente, y la segunda bajo la lógica de los indicadores de los programas de movilidad académica.

No obstante, es pronto para saber los resultados que dichas estrategias tendrán, sin embargo, lo que sí es un hecho, es que la pandemia de la Covid-19 junto con sus variantes han impactado de manera significativa y negativa en la movilidad académica por las siguientes razones, el regreso de los estudiantes a sus países de origen, la cancelación de los programas de movilidad académica a mediados del 2020, además de la abstención y reducción gradual de las becas internacionales provistas nos solo por la UdeG, sino también, por Conacyt. Lo anterior terminará por profundizar la brecha de desigualdad en diversos sectores como se ha visto en el desarrollo de la actual pandemia, pero para efectos de nuestro estudio, se hace evidente, principalmente en la desigualdad de oportunidades para el desarrollo académico de los estudiantes mediante la internacionalización, donde solamente aquellos pertenecientes a las clases altas tendrán los recursos para gozar de todos los privilegios de la movilidad académica, acentuando el ya reforzado elitismo de la misma (Gacel, 2020).

Ante lo cual se deben de crear nuevas políticas de las cuales considero quizá un mayor financiamiento a la CGCI, optar por otros medios de internacionalización, cómo la remota o a distancia, donde los alumnos puedan estar en clases, conferencias, talleres, etcétera en tiempo real desde su universidad de origen, dar mayor promoción a las becas, reducir los procesos burocráticos y buscar nuevos criterios para la obtención de estas, con el fin de que todos los estudiantes puedan competir en equidad, ante lo anterior, que se den las mismas oportunidades entre posgrado y educación superior, ya que en posgrados además de tener una matrícula considerablemente menor, usualmente suelen contar con el apoyo extra de Conacyt y mayor disposición por parte de las coordinaciones de becas e internacionalización de la UdeG.

De lo contrario, estaríamos privando a la mayoría de nuestros estudiantes la capacidad de desarrollarse de manera integral y equitativa en un ambiente global cada vez más requerido y demandado para la mejora en su vida personal, académica y laboral, mediante la contextualización y posible aporte en los problemas locales y globales, además de ser actores esenciales para el fomento y transmisión no sólo de conocimientos formales, sino también, de una conciencia de tolerancia, apoyo y cooperación en la cultura de la paz.

Referencias

- Bardavid, N. (2019). «Promover la paz en cada colonia y barrio, estratégico para hacer frente a la violencia». U de G. Recuperado el 19 de febrero de 2022 [<https://www.udg.mx/es/noticia/promover-la-paz-en-cada-colonia-y-barrio-estrategico-para-hacer-frente-la-violencia>].
- Barra, A. (s/f). «Filosofía de la otredad: Educar para la diferencia. UNRC». Recuperado el 21 de febrero del 2022 [<https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Barra%20Ruatta.htm>].
- Bauman, Z. (2017) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bravo, I. (2013). «Informe de actividades 2013-2014». U de G. Recuperado el 23 de febrero de 2022 [http://www.rector.udg.mx/sites/default/files/IA2013-2014_Indicadores1314_TBP.pdf].
- Bravo, I. (2015). La estrategia de internacionalización de la Universidad de Guadalajara: ¿hacia dónde vamos? en Díaz, W., (Universidad de Guadalajara), *Apuntes para la internacionalización de la educación superior* (pp. 19-58).
- Cárdenas, G. (2021) «Movilidad internacional en estudiantes del CUCHS de la Universidad de Guadalajara. Factores de la experiencia». En *Sincronía, Revista de Filosofía, Letras y Humanidades*. (80), 641-674. [http://sincronia.cucsh.udg.mx/pdf/80/641_674_2021b.pdf].
- Coordinación General de Cooperación e Internacionalización (CGCI). (2014). *Informe de actividades*. Recuperado el 17 de junio de 2020 [http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/INFORME_CGCI_2014.pdf].
- (2015). *Informe de actividades*. Recuperado el 18 de junio de 2020 [http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/Informe_CGCI_2015.pdf].
- (2020a). *Convenios*. Recuperado el 18 de junio de 2020 [<http://www.cgci.udg.mx/es/convenios>].
- (2020b). *Resultados de becas y convocatorias*. Recuperado el 16 de junio de 2020 [<http://www.cgci.udg.mx/es/becas/resultados-becas-convocatorias>].
- (2020c). *Programa de estancias académicas (PEA) 2020 B*. Recuperado el 17 de junio de 2020 [<http://www.cgci.udg.mx/es/pea2020b>].
- (2020d). *Costos de movilidad*. Recuperado el 16 de junio de 2020 [http://www.cgci.udg.mx/es/estudiantes/udg/intercambio/costos_1].

- (2022). *Informe de actividades*. Recuperado el 21 de febrero de 2022 [<http://ci.cgai.udg.mx/es/acerca-de/informes-de-actividades>].
- Colegio de Guanajuato. (s/f). *Manual de promotores de cultura de paz y derechos humanos*. Recuperado el 18 de febrero de 2022 [<http://indesol.gob.mx/cedoc/pdf/11.%20Inclusi%C3%B3n%20y%20Cohesi%C3%B3n%20Social/Cultura%20de%20la%20Paz/Manual%20de%20promotores%20de%20Cultura%20de%20Paz%20y%20Derechos%20Humanos.pdf>].
- Gacel, J. (2020). «Covid-19: Riesgos y oportunidades para la internacionalización de la educación superior en México. En *Revista de Educación Superior en América Latina*. 37-40. [<http://obiret-iesalc.udg.mx/es/otros/covid-19-riesgos-y-oportunidades-para-la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-en>].
- Levine, C. (2003). «Introduction: Structure, Development, and Identity Formation. Identity. An International». *Journal of Theory and Research*. 3(3), 191-195 [https://doi.org/10.1207/s1532706XIDO303_01].
- Sebastián, J. (2005). «La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional». *Innovación Educativa*, 5(26), 2-10. [<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421475009.pdf>].
- Sills, D. (1979). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- Soto, W. «La educación: un factor fundamental para la paz y felicidad del ser humano». CUMIPAZ 2016. Recuperado el 15 de febrero de 2022 [<https://embajadamundialdeactivistasporlapaz.com/es/prensa/notas/la-educacion-un-factor-fundamental-para-la-paz-y-felicidad-del-ser-humano>].
- Universidad de Guadalajara (UdeG). (2013). *Plan de desarrollo institucional 2014-2030*. Recuperado el 24 de febrero de 2022 [hcg.u.guadajalajara.mx/sites/default/files/sesiones_hcg/2013-2014/2014-03-24%2000%3A00%3A00/pdi_2030_21marzo14.pdf].
- (2018). *Acuerdo No. RG/014/2018*. Recuperado el 20 de junio de 2020 [<https://secgral.udg.mx/acuerdos/rectoria-general/2018/acuerdo-rg-014-2018>].
- (2019). *Plan de desarrollo institucional 2019-2025 Visión 2030. Alineación de la estructura conceptual con los ODS de la ONU*. Recuperado el 21 de febrero de 2022 [<https://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/6-ods-16-paz-y-justicia-pdi.pdf>].
- (2022). Estadísticas de alumnos. Coordinación General de Control Escolar.

Recuperado el 16 de febrero de 2022 [<http://www.escolar.udg.mx/estadisticas/alumnos>].

UNESCO (1998). *La cultura de paz y la acción de la UNESCO en los Estados Miembros*.

UNESDOC. Biblioteca Digital. Recuperado el 20 de febrero de 2022 [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113537_spa].

——— (2022). «Cultura de paz y no violencia». Recuperado el 19 de febrero de 2020 [<https://es.unesco.org/themes/programas-construir-paz>].

——— (s/f). «¿Qué es la cultura de paz?». Recuperado el 20 de febrero de 2022 [<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/culturapaz.pdf>].

Universidad Veracruzana (UV) (2022). «Internacionalización del currículo». Recuperado el 22 de febrero de 2022 [<https://lumen.uv.mx/recursoseducativos/internacionalizacion/tema1.html>].

Derechos humanos,
discriminación y violencia

El derecho humano a la participación política de las mujeres

GRISELDA BEATRIZ RANGEL JUÁREZ

MARÍA ROSAS PALACIOS

Introducción

Los derechos humanos se han convertido en pieza angular y fundamento de cualquier lucha por la igualdad de oportunidades y ha cobrado especial relevancia cuando hablamos de la igualdad política entre hombres y mujeres. El derecho a la participación política se ha resignificado, evolucionado y fortalecido, al igual que el conjunto de derechos civiles y políticos de la primera generación; en la actualidad es considerado un derecho humano, resultado de un proceso de largos años de lucha por el reconocimiento de la dignidad de las personas (Escapa y Martínez, 2008: 28).

El derecho humano a la participación se puede analizar desde diversas vertientes, dos de ellas son su dimensión histórica y su dimensión conceptual (CNDH, 2020: 5). La primera dimensión enfatiza en el marco de convencionalidad que traza las disposiciones y principios rectores para salvaguardar estos derechos humanos en el país; la segunda dimensión recupera la lucha por el reconocimiento de la ciudadanía plena de las mujeres y los avances alcanzados en la legislación para el ejercicio sustantivo de los derechos políticos y electorales en el país.

Marco de convencionalidad

Desde la dimensión conceptual, es posible dar cuenta de los avances que los

derechos políticos y electorales que posibilitan a las mujeres a participar en los asuntos públicos se han robustecido en las últimas décadas, a partir del marco de convencionalidad que vela por los derechos humanos de las mujeres, exigiendo a los estados aplicar medidas jurídicas que garanticen el acceso a la representación política e impulsen principios y acciones para generar igualdad de condiciones en las contiendas y recientemente, con mayor precisión en el ejercicio del cargo.

La adopción de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW por sus siglas en inglés) en 1979, es relevante dado que es el primer instrumento que ampliamente reconoce los derechos humanos de las mujeres. De carácter vinculante, en sus postulados dispone que los Estados tomarán todas las medidas para eliminar la discriminación contra la mujer en la vida política y pública, pudiendo adoptar las acciones positivas y/o afirmativas o de discriminación positiva que se requieran, para alcanzar la igualdad de condiciones entre mujeres y hombres.

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de 1993, la comunidad internacional declaró que los derechos humanos de la mujer y de la niña son parte de los derechos humanos universales. También empezaron a utilizarse los términos de «indivisibilidad» de los derechos, y «universalización absoluta» de los mismos, no sólo desde una perspectiva jurídica sino también desde un concepto moral y político, como objetivo a alcanzar a largo plazo (Escapa y Martínez, 2008: 28).

En 2016, la publicación de la «Norma marco para consolidar la democracia paritaria» aprobada por ONU Mujeres y el Parlamento Latinoamericano (Parlatino), declara que el Estado inclusivo y responsable, debe observar el principio de igualdad y no discriminación que reconoce los principios: universalidad, indivisibilidad, interdependencia e inalienabilidad de los derechos humanos, y los avances hacia la igualdad sustantiva conquistados a través de la normativa internacional en materia de la promoción, protección y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres; así como la igualdad y paridad de género (ONU Mujeres-Parlatino, 2016: 13 -14).

La agenda para el desarrollo sustentable 2030, establece en el objetivo 5:

«Lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y las niñas»; situando la meta de garantizar la participación plena y efectiva de las mujeres; la igualdad de oportunidades y de liderazgo en todos los niveles de toma de decisiones en la vida política, económica y pública. La importancia de este documento radica en su visión incluyente sobre la mujer para alcanzar la igualdad de género y fomentar su participación con el poder de decisión en todos los ámbitos de la sociedad (Tagle y Loya, 2021: 100).

En el país, la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011 robusteció la observancia de los derechos humanos, al incluir en su artículo primero el reconocimiento expreso de los derechos humanos, contenidos tanto en la propia constitución como en los tratados internacionales de los que el Estado mexicano forma parte. De esta manera, estipula que todas las autoridades en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de los tratados internacionales.

La reforma en cuestión, tuvo como propósito modificar de manera significativa las obligaciones en materia de derechos humanos para las autoridades mexicanas. Los principios de progresividad, pro persona y de interpretación, establecen: *a)* que el Estado en todo momento debe generar la mayor y mejor protección, y garantía de los derechos humanos, además de estar en una constante evolución; *b)* aplicar la norma de manera amplia cuando se trate de reconocer los derechos humanos protegidos y *c)* una interpretación de conformidad con el marco de convencionalidad favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Reseña histórica sobre el reconocimiento a la ciudadanía

Entender el momento actual, requiere de reconocer que las mujeres han incurrido a la escena política como una contracultura, en un contexto de violencias de género y violencia social generalizada. En sus inicios, el escenario social que enmarcó la participación de las mujeres, pasó por reconocer y cuestionar las ideas que dieron cauce al arreglo contractual que determinó las pautas de convivencia entre los géneros y provocó la subordinación, exclusión y discri-

minación de las mujeres, dejándolas como ciudadanas de segunda clase que a la postre han tenido que enfrentar obstáculos y resistencias para acceder a los espacios de toma de decisión que todavía definen los derroteros de la vida pública de nuestras sociedades.

Desde la perspectiva histórica, el derecho a la ciudadanía plena, fue una de las primeras demandas de las mujeres; el tema se remonta al legado de la ilustración de la Revolución francesa, que de manera fundamental destierra el sistema de estamentos e instaura un sistema de derechos desde donde es posible empezar a hablar de igualdad ante la ley. El detalle, es que esta igualdad era diferente para mujeres y para hombres, lo que recibió el cuestionamiento de las feministas de la época.

Destaca el texto de Olympe de Gouges «Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana» en respuesta a la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano, que desde un falso universalismo que dice incluir a todas y todos, contemplaba de forma restrictiva, a los hombres. La declaración de Gouges es un referente histórico, precursor por su propuesta de exigir los mismos derechos entre hombres y mujeres en los ámbitos privado y público, así como la igualdad de oportunidades y condiciones de participar en las decisiones de los poderes públicos (Elizondo, 2017: 3 -5).

Las ideas de la ilustración trascienden a nuestro país, cuando en 1917 se convoca a un congreso constituyente para redactar una nueva Constitución para México. Este momento de gran relevancia para la constitución de la república, reconocido por su sentido progresista y por instaurar la ampliación de los derechos sociales (en gran medida para los hombres) dejó rezagadas a las mujeres al no reconocerlas como ciudadanas, a pesar de la solicitud de varias mujeres feministas.

Transitar este camino para alcanzar el reconocimiento de una ciudadanía plena que garantice los derechos de votar, el acceso efectivo a las candidaturas por los cargos de elección popular, integrar de manera paritaria los órganos de representación y la obligatoriedad de los gobiernos de colocar a las mujeres en los espacios de toma de decisiones ha significado para las mexicanas una verdadera conquista.

Después de una larga lucha del movimiento sufragista en el país, la victoria de las mujeres para ser reconocidas como ciudadanas llegó cuatro décadas más tarde el 17 de octubre de 1953. La reforma fue impulsada por el entonces candidato a la presidencia de la república Adolfo Ruiz Cortines en cumplimiento a una promesa de campaña (Peshard, 2003: 20).

La iniciativa despertó entre los círculos políticos y medios de comunicación posturas diversas que se replicaron en la prensa local, algunas a favor de reconocer la ciudadanía de las mujeres, argumentando que no se trataba de una concesión, sino de un derecho, y otra, que fue la mayoritaria, donde se expresaba el temor e incertidumbre sobre el actuar de las mujeres, por considerarlas sentimentales y proclives a ser manipuladas.

Sobre la participación y representación política de las mujeres

Después de más de cincuenta años, se presenta otro hecho relevante para impulsar la participación política: la aprobación del sistema de cuotas de género obligatorias en el año 2002 en la legislación electoral. La cuota 30/70 obligó por primera vez a los partidos políticos a postular mujeres, generando una expectativa positiva entre el grupo de mujeres políticas. Sin embargo, de su puesta en marcha, se advirtieron resistencias y un cumplimiento minimalista de los partidos disminuyendo el efecto del espíritu que la animó.

Con este marco de referencia, una nueva reforma político electoral aprobada en el año 2014, incorpora la paridad como principio constitucional. Las nuevas disposiciones garantizaron la mitad de las candidaturas a las mujeres para el Congreso de la Unión y los congresos locales, al mismo tiempo de que fue incluida la democracia incluyente hacia la igualdad sustantiva como expresión permanente, efectiva o real, consistente en garantizar a todas las personas el acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Llanos, Peña y Samqui, 2016: 65).

El creciente protagonismo de las mujeres en los procesos electorales, aumentó el número de candidaturas y su presencia como legisladoras federales y estatales, así como en las presidencias municipales. Sin embargo, tal incremen-

to visibilizó la violencia política contra las mujeres en razón de género. Paradójicamente la paridad ha sido percibida como una amenaza por los varones, quienes han reforzado el ejercicio de prácticas de violencia física y psicológica contra las mujeres, ahora expresadas en el ámbito político como estrategia para mantener espacios de poder (Albaine, 2014: 151).

De manera complementaria a las reglas de paridad en las candidaturas, la reforma de paridad transversal, mejor conocida como #ParidadEnTodo del año 2019, se propuso reformar diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para garantizar que la mitad de los cargos de decisión política en los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal y, en los tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial, así como en los organismos autónomos, se designen mujeres de manera paritaria en los puestos de primer nivel.

La violencia política contra las mujeres en razón de género es un efecto no deseado de la paridad. Conscientes de esta problemática y sus implicaciones, el movimiento amplio de mujeres demandó la imperiosa necesidad de que el principio constitucional de paridad fuera acompañado de un marco jurídico capaz de combatirla de manera integral. Dicha iniciativa de reforma vio la luz en el año 2020, de manera significativa logró materializar el reclamo añejo del movimiento amplio de mujeres de que la violencia política se tipificara como delito electoral, se modificaron seis leyes generales y dos leyes orgánicas federales que desde una perspectiva de derechos humanos establecieron la normatividad requerida para prevenirla, atenderla, sancionarla y erradicarla.

El ejercicio de los derechos políticos y electorales de las mujeres en términos sustantivos, hace indispensable seguir en la línea de los derechos humanos, implementado acciones afirmativas, normas y estrategias para desarraigar las dinámicas y pautas de convivencia patriarcales que mantienen el privilegio de hombres en la política; el desafío sobrepasa los límites formales de las contiendas electorales; exige ampliar la mirada, trabajar de manera interrelacionada desde diferentes frentes hacia una transformación cultural.

En este orden de ideas, de cara a las elecciones de 2021, Las constituyentes CDMX y diversas organizaciones de sociedad civil, bajo el lema «lo personal es

político», promovieron la iniciativa conocida como «3 de 3 contra la violencia», con el propósito de que el Instituto Nacional Electoral (INE) y los organismos públicos electorales locales (OPL) solicitaran para el registro de las candidatas y candidatos la firma de un formato de fe y bajo protesta de decir verdad, manifestando no encontrarse bajo ninguno de los siguientes supuestos:

- I. No haber sido persona condenada o sancionada mediante resolución firme por violencia familiar y/o doméstica, o cualquier agresión de género en el ámbito privado o público.
- II. No haber sido persona condenada, o sancionada mediante resolución firme por delitos sexuales, contra la libertad sexual o la intimidad corporal.
- III. No haber sido persona condenada o sancionada mediante resolución firme como deudor alimentario o moroso que atenten contra las obligaciones alimentarias, salvo que acredite estar al corriente del pago o que cancele en su totalidad la deuda, y que no cuente con registro vigente en algún padrón de deudores alimentarios.

La medida busca evitar que los violentadores accedan a los cargos de representación; combatir las violencias de género desde el ejercicio de los derechos políticos, coadyuvar con la transformación cultural que implica desterrar la misoginia y discriminación de la estructura social y el reto que supone salvaguardar el derecho humano a la participación política de las mujeres.

El OPL en Jalisco, incluyó en el formato «3 de 3 contra la violencia», el supuesto de no haber sido persona condenada o sancionada mediante resolución firme por violencia política, derivado de la armonización legislativa que se incluye en la constitución local, este como requisito para poder registrar una candidatura a cualquier cargo de elección popular.

Cultura patriarcal y machista

La dominación patriarcal expresada en la misoginia, el rechazo hacia la femineidad, la idea de que las mujeres son «naturalmente inferiores», ha teñido la historia de la humanidad desde sus orígenes (García Beadoux, 2017: 103).

La cultura patriarcal es considerada la forma de organización social donde los hombres han sido los que toman las decisiones y concentran el poder, por

ejemplo: en las instituciones, en el parlamento, las empresas y en donde la figura de autoridad es el padre, el esposo, el hermano o el compañero, siendo las mujeres limitadas al trabajo doméstico y al cuidado de hijos e hijas, enfermos y adultos mayores como su función primordial.

A estas alturas del siglo XXI, la visión androcéntrica del mundo sigue presente en todas las sociedades imponiendo un orden jerárquico, discriminatorio y la causa de las desigualdades. Si nos preguntamos cuál ha sido el éxito y permanencia del sistema patriarcal ello reside en que aún es visto como «natural» y normal. (Clacso-Fundación Juan Vives, 2010: 15)

Dicha dominación se ha expresado culturalmente de muchas maneras. Siguiendo los hallazgos de Simone de Beauvoir (1949: 135), en la historia los hombres siempre han ejercido todos los poderes concretos. Desde la forma suave y condescendiente, haciendo brillar a los ojos de las mujeres supuestos paraísos de ociosidad y delicias en el matrimonio: el contrato sexual al que más tarde se refirió Pateman (1995: 15), instrumento que pudieron suscribir, pero en realidad como objeto del mismo, ya que carecían de capacidad legal; y que les fue autorizado por ser el vehículo mediante el cual los hombres transformaron la idea de su derecho natural sobre la mujer en la seguridad del derecho civil patriarcal.

La llamada teoría de género a partir de la cual se establece la perspectiva de género para el análisis de los fenómenos socio-políticos (Alanís, 2019: 9; Medina, 2020: 7), ha dado importantes aportes en el tema, al demostrar que la exclusión de las mujeres del espacio público en lo general y de los ámbitos políticos y electorales en particular, se debe a una construcción social jerarquizada, basada en el sexo, con procesos culturales de socialización, internalización y reforzamiento de estereotipos como mecanismos de subordinación ante los hombres. En tal sentido, ha sido posible develar que la asignación de roles no se encuentra basada en un orden natural, sino que es totalmente arbitraria, sólo explicable como artificio para la imposición de un grupo social sobre otro.

El feminismo ha sido una de las contribuciones determinantes para el avance civilizatorio, ya que desde la teoría de género se logra responder a la pregunta sobre las razones de la discriminación hacia las mujeres, como un

fenómeno cultural que es por tanto modificable para construir nuevos paradigmas de lo humano. En ese sentido, habría que situar los avances en las olas del feminismo que heredaron a las mujeres derechos civiles, sexuales, reproductivos y también derechos políticos con el reconocimiento de la ciudadanía a través de la cual pudieron votar y participar en el espacio público a través del ejercicio de cargos de representación (Alanís, 2019).

No obstante, pese a los avances en materia normativa y de estrategias para la implementación de programas y políticas públicas para el empoderamiento político y económico de las mujeres, a la luz de los tratados y convenciones internacionales impulsados desde los organismos internacionales ratificados por los Estados parte para garantizar sociedades más libres y democráticas, entre los que se encuentra nuestro país, aún se encuentran reductos de resistencia y tensiones culturales que se expresan en comportamientos violentos, dominantes y desigualitarios, pero también como micromachismos o sutiles conductas discriminatorias que minan el acceso de las mujeres a las oportunidades en igualdad de condiciones con los hombres.

Los microMachismos (mM)

Los micromachismos son actitudes de dominación «suave» o de «bajísima intensidad» que los varones ejecutan permanentemente (Bonino, 2020). Hábiles artes de dominio, comportamientos sutiles o insidiosos, reiterativos y casi invisibles. Formas de abuso e imposición que se dan tanto en la vida cotidiana como en el espacio laboral y en el ejercicio de lo público y la política; ya sea en los medios, en los partidos o en órganos de representación entre pares, constitutivas de violencia por razón de género. Conviene destacar, señala, que el prefijo micro no se refiere a que sean pequeños, sino porque son imperceptibles y normalizados, pero «no irrelevantes ni banales». De tal forma que pasan inadvertidos, perpetuando la asimetría en las relaciones de género en favor de los hombres.

Y es que ahora que las «grandes» violencias y dominaciones masculinas se están deslegitimando socialmente cada vez más, probablemente sean ahora las armas más frecuentes que los varones utilizan para ejercer su «autori-

dad», a través de los cuales buscan reforzar las creencias relativas a una esencia masculina superior, y continuar deslegitimando a las mujeres para la toma de decisiones en el ámbito personal y público como ha sido desde la antigüedad. (Bonino, 2020; García Beadoux, 2017: 103).

Victoria Ferrer *et al.* (2008: 341-352), identifican los micromachismos coercitivos (o directos) como aquellos en los que el hombre usa la fuerza moral, psíquica, económica o de su personalidad, para intentar doblegar a la mujer y convencerla de que la razón no está de su parte; y los encubiertos (o indirectos), a través de los cuales le impiden el pensamiento y la acción eficaz, llevándola a la dirección elegida por el hombre.

Se han clasificado varios tipos de micromachismos o actitudes, comunicación y lenguaje que perpetúan la disminución, desventajas, discriminación y violencia en contra de las mujeres, destacando el denominado *mansplaining* u «hombre que explica» en el cual cuando un hombre explica algo a una mujer, lo hace de manera condescendiente, porque, con independencia de cuánto sepa sobre el tema, siempre asume que sabe más que ella.

Rebeca Solnit (2015: 12-14), en *Los hombres me explican cosas*, escribió desde su propia vivencia el silenciamiento de un hombre que primero le pregunta sobre su última obra, a lo que ella responde; sin embargo, al momento el hombre deja de escucharla para referirse a otro libro de un autor «realmente importante» sobre el tema y procede a explicarle de que trata. Ella trata de aclararle que precisamente ella es la autora y que se lo había mencionado al inicio de la conversación. Por ello el término también se ha traducido como «machoexplicación».

Otro es el denominado *manterrupting* u «hombre que interrumpe» y es aquella práctica de interrumpir el discurso de una mujer de forma constante, innecesaria e irrespetuosa y por lo general, cambia el sentido de la conversación y se centra en el punto argumentativo del hombre que interrumpe.

También está el *bropropriating* o «apropiarse de la colega» que es la apropiación del producto del esfuerzo mental de una mujer, sin su consentimiento por parte de un hombre, robándose las ideas de la mujer y recibiendo crédito por ello.

Y el *gaslighting* o «iluminación de gas» o «gaseo» que implica un abuso emocional, una manipulación para dudar de las percepciones propias, para terminar provocando desconfianza, ansiedad y depresión, haciendo creer que la mujer exagera las cosas, está loca o imagina cosas, siendo ridiculizados sus comentarios o preguntas. El punto coincidente en todos ellos, es que el hombre puede minimizar a la mujer, sin que en apariencia ejerza una actitud abiertamente machista o de violencia física.

Las categorías referidas, sólo son algunas entre otras muchas formas de violencia de «baja intensidad», que nos permiten identificar y desmontar las sutiles formas de control y dominación que atentan, quizás con mayor gravedad que lo que la violencia cruda representa, contra el principio de igualdad que debe prevalecer entre hombres y mujeres.

Es importante identificarlas para reaccionar antes de que logren su objetivo de provocar un sentimiento de derrota posterior a ser expuestas a ellas, evitando la pérdida, ineficacia o falta de fuerza y capacidad para defender las propias decisiones o razones, que a la postre pueden generar en las mujeres inhibición, desconfianza en sí mismas y en sus propios criterios, así como disminución de la autoestima para participar en la esfera pública desarrollando su capacidad de liderazgo en los partidos políticos o como precandidatas, candidatas y en el ejercicio de un cargo de representación.

Encuesta 2021: AMCEE-CIDE

Para el proceso electoral del 2021, la Asociación Mexicana de Consejeras Electorales AMCEE y el Centro de Investigación y Docencia Económica CIDE, suscribieron un convenio de colaboración para llevar a cabo una encuesta sobre las experiencias de participación entre candidatas a los distintos cargos de elección de gubernaturas, diputaciones y presidencias municipales que estuvieron en juego en las 32 entidades del país, a fin de hacer un análisis descriptivo, a partir de las respuestas a un cuestionario que permitió establecer hasta que punto experimentaron violencia psicológica (digital y simbólica), física, económica, patrimonial y sexual (digital y simbólica) durante sus campañas.

El diseño de las preguntas se construyó con base en testimonios recopila-

dos en artículos académicos y con perspectiva interseccional. El proceso de implementación del ejercicio se inició el 5 de julio de 2021, a un mes de finalizada la elección, sobre cinco manifestaciones de violencia: psicológica (violencia digital y simbólica), física, económica, patrimonial y sexual (violencia digital y simbólica).

Los hallazgos de las 801 encuestas completadas por candidatas con un promedio de edad de 39 años (de entre 18 y 75 años), son por demás ilustrativos de las diversas formas de violencia política por razón de género perpetrada contra éstas a lo largo del periodo de campañas. Una cuestión a destacar es que al inicio de la encuesta, 40% manifestaba haber sufrido violencia en razón de género. Sin embargo, una vez que la contestaron, resultó que 83% de las candidatas sufrió por lo menos alguna experiencia de violencia.

Entre las respuestas más emblemáticas y reveladoras de una situación observada persistentemente, son las que se refieren al apoyo que les brindaron sus partidos, donde 69.4% señaló estar insatisfechas en un rango de algo a nada satisfechas; y sólo 30.6% muy satisfechas.

En cuanto a situaciones vividas, 43.1% recibió comentarios ofensivos o descalificaciones en algún mitin, reunión o acto de campaña; 41.7% comentarios de falta de experiencia, perfil inadecuado o escolaridad insuficiente para el cargo; 39.3% fue ignorada en cuanto a sus ideas en alguna reunión o acto de campaña; 37.7% fue ofendida y/o humillada por el hecho de ser mujer; 37.1% fue difamada; 36.8% recibió insultos a través del celular, correo electrónico, o redes sociales; a 18.9% le cancelaron o negaron apoyo para reuniones o actos de campaña; 17.5% recibió presiones para que no aceptara la candidatura; a 15.7% le dijeron que ganó la candidatura porque tiene influencias familiares o de su entorno cercano; 14.6% recibió amenazas a ellas o sus familias a fin de que renunciara a la candidatura; a 11.5% le dijeron que se ganó la candidatura porque tuvo relaciones sexuales con alguien del partido, o que es la esposa o amante de alguien; y 6% recibió ofensas por su color de piel en algún mitin o acto de campaña por parte de algún compañero (a) de su partido, un candidato (a) opositor (a), asesor (a), un (a) votante, de alguien vinculado a su partido político, o el crimen organizado.

Es de observar que del universo de mujeres encuestadas sólo 11.8% denunció ante alguna instancia por no considerar —en su momento— que el evento tuviera relevancia (46.2%); por miedo a sufrir represalias (22%); porque no sabía como hacerlo (13.9%); o por no tener el apoyo político del partido (9.2%).

El movimiento amplio de mujeres para la defensa de los derechos humanos

Las mujeres han tenido que articularse de distintas formas para hacer valer sus derechos. Los avances formales por la igualdad alcanzados con las adecuaciones a la legislación no han resultado suficientes para superar las resistencias que impiden que los derechos humanos de las mujeres sean reconocidos y garantizados de manera sustantiva. Si bien, la constante revisión y ajuste a la normatividad es una tarea permanente, están tomando prioridad las agenda que van más allá y que promueven acciones a favor de alcanzar una transformación más profunda de la cultura política (Llanos, 2019).

El movimiento feminista y amplio de mujeres por los derechos políticos y electorales, se ha convertido en un espacio estratégico reconocido por las agencias internacionales y en un medio de confluencia de todas las agendas feministas (derechos sexuales, violencia, trata etcétera) por su capacidad de desarrollar alianzas a favor de la generación de sinergias para impulsar desde los cargos públicos iniciativas de reformas reglamentarias, presupuestos y acciones para mejorar las condiciones de acceso al ejercicio de derechos.

Está ampliamente documentado que en la región latinoamericana el feminismo ha tenido un papel crucial, y que ha permitido a las mujeres adquirir una amplia experiencia. Su activismo ha servido de instrumento de legitimación para poder irrumpir en el escenario político y plantear sus demandas de presencia y participación activa en política (ONU Mujeres, 2014: 34). Las mujeres se han articulado principalmente de las formas siguientes:

- Bancadas parlamentarias de mujeres: creadas con la intención de sumar para influir en el legislativo a través de la formación de grupos de «masa crítica» que facilitan la superación de las barreras ideológicas entre las legisladoras y generar concesos interpartidistas a favor de las agendas por la

igualdad y transversalidad de la perspectiva de género en el trabajo congresual.

- Redes para la defensa y articulación de alianzas entre mujeres en los ámbitos locales: con el propósito de incrementar su participación en los órganos de representación política y en los espacios de toma de decisión municipales; estas redes en varios países han permitido visibilizar a las mujeres en el ejercicio del cargo.
- Redes de mujeres líderes indígenas: para fomentar desde una perspectiva de interculturalidad su participación política, visibilizarlas a ellas y a los jóvenes como actores protagonistas para la defensa y el ejercicio pleno de sus derechos, la defensa de sus comunidades, así como para la superación de barreras provocadas por la marginación, desigualdades y rezago histórico.
- Redes de mujeres rurales: integradas para facilitar los procesos de empoderamiento, articulación e incidencia, sus agendas han versado en torno a la tierra, producción, el trabajo, agua, violencia, derechos y participación; así como la comunicación y las TIC en zonas rurales.
- Redes de asociaciones promotoras de los derechos de las mujeres en situación de discapacidad: comprometidas en buscar el cumplimiento de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.

Como parte de las recomendaciones y acciones para mejorar el ejercicio de los derechos políticos de las mujeres, ONU Mujeres propone seguir generando alianzas, potenciando el uso de tecnologías para difundir conocimientos y buenas prácticas, así como para fortalecer las redes existentes a nivel nacional, conectarlas a nivel regional y lograr la construcción de redes que permitan la articulación de los movimientos de mujeres, legisladoras y legisladores, personas académicas, mujeres en el ejercicio de los cargos públicos y privados, medios de comunicación, etcétera, que puedan acompañar activamente las acciones de cambio; de igual forma, se propone acercarse a los movimientos de mujeres que tienen nuevas formas de participación para posicionar sus demandas en la agenda pública y; generar alianzas con los hombres para la construcción de nuevas masculinidades (Llanos, 2019: 13).

En la escena nacional, el papel que ha jugado el colectivo Mujeres en Plural por su activismo y logros para ampliar el ejercicio de los derechos político electorales de las mujeres con el litigio estratégico de la histórica sentencia 12624, mejor conocida como «Adiós a las Juanitas» resuelta por la Sala Superior de Tribunal Electoral de Poder Judicial de la Federación en 2011, representó un parteaguas: La paridad de género estaba en marcha.

De manera posterior, este colectivo logra construir el consenso de todas las fuerzas políticas del Congreso del Unión para aprobar las iniciativas de reformas en materia de paridad, paridad transversal y violencia política contra las mujeres en razón de género entre los años 2014 y 2020, las dos últimas por unanimidad. El nuevo andamiaje normativo ha posicionado a México en la escena internacional como uno de los países más progresistas en la materia.

En voz de Patricia Mercado, integrante de Mujeres en Plural se define como un «grupo plural, diverso, conformado por mujeres que habitamos en distintos estados de México, que provenimos de distintos ámbitos profesionales, tenemos diferentes creencias, ideologías, formas de pensar y de ver la vida. Nos une la decisión de trabajar por los derechos políticos de las mujeres, en especial por construir paridad, convencidas de que es una condición para erradicar la exclusión estructural de las mujeres» (Mercado, 2019: 79).

Existe la coincidencia entre las activistas y políticas feministas, para que las mujeres que lleguen a los cargos, se activen a favor de la agenda para el adelanto de las mujeres en el ámbito de su competencia, pues resulta esencial tener conciencia feminista para evitar reproducir en el ejercicio del cargo y la práctica política, estereotipos de género perpetuados por el patriarcado que no transforman el orden estructural de la sociedad.

Sin embargo, no se puede asumir que, por ser mujer va a apoyar la agenda; algunas investigaciones consideran que el vínculo entre la representación descriptiva y sustantiva no existe de manera automática, el argumento se centra en la manera en que el contexto las condiciona. En el Poder Legislativo, la representación sustantiva de las mujeres supone que deben de mostrar al menos tres conductas: votar a favor de las iniciativas por los derechos humanos de las mujeres, presentar en los debates parlamentarios temas o posturas políticas

que sean de interés de la agenda feminista de las mujeres y por supuesto, la de presentar iniciativas de ley que busquen atender los intereses y demandas de las mujeres.

Una red nacional que se replicó en todas las entidades federativas fue la Red Nacional de Candidatas a un Cargo de Elección Popular en el Ámbito Estatal para dar Seguimiento a los casos de Violencia Política contra las Mujeres en Razón de Género en el proceso electoral 2020-2021, promovida por la Asociación Mexicana de Consejeras y Exconsejeras Electorales (AMCEE) con el acompañamiento del INE. En el ámbito local, desde el Instituto Electoral y el de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco (IEPC), se implementó el capítulo de dicho estado.

La red de candidatas se planteó como objetivo apoyar a las mujeres postuladas a los distintos cargos de elección popular, mediante la socialización de información, el acompañamiento y orientación en caso de sufrir violencia política en razón de género, con la implementación de acciones concretas para combatirla y erradicarla. También, se propuso llevar el registro de los casos e integrar informes periódicos para generar estadísticas que permitieran observar la problemática. Dada la situación de violencia política registrada, al término del proceso electoral la AMCEE determinó formar la Red Nacional de Mujer Electas para acompañar a las mujeres en el ejercicio del cargo.

El movimiento amplio de mujeres que articula Mujeres en Plural, la Red de Candidatas y otras redes y colectivos diversos con presencia nacional y estatal, han logrado tener incidencia para impulsar una agenda estratégica de reformas en el legislativo y en el diseño de políticas públicas por la igualdad; además de una labor importante para impulsar procesos para el empoderamiento y desarrollo de liderazgos políticos, así como, para brindar acompañamiento a mujeres violentadas.

La cooperación entre las actoras para estos fines, por momentos se ha visto tensionada, dificultando la toma de acuerdos; en este sentido, resulta estratégico para el fortalecimiento del movimiento amplio de mujeres y organizaciones que ahí convergen, trabajar en mecanismos que faciliten una actuación más efectiva y que les permita desarrollar una perspectiva crítica para el análisis

sis de los problemas que aquejan a las mujeres para el ejercicio de sus derechos y el planteamiento de acciones

El movimiento amplio de mujeres para la defensa de los derechos humanos

Los derechos humanos se han convertido en pieza angular y fundamento de cualquier lucha por la igualdad de oportunidades y ha cobrado especial relevancia cuando hablamos de la igualdad política entre mujeres y hombres. El derecho a la participación política se ha resignificado, evolucionado y fortalecido, al igual que el conjunto de derechos civiles y políticos de la primera generación; y en la actualidad es considerado un derecho humano, resultado de un proceso de largos años de lucha por el reconocimiento de la dignidad de las personas (Escapa y Martínez, 2008: 28).

El derecho humano a la participación se puede analizar desde diversas vertientes innovadoras para superar las barreras.

Conclusiones

En su dimensión histórica y conceptual, el derecho humano a la participación política de las mujeres, a desarrollar sus liderazgos y ocupar espacios de toma de decisión y representación en paridad con los hombres, fue paulatinamente reconocido gracias a las luchas libradas históricamente desde el feminismo.

En nuestros días, la construcción de una cultura de paz y desarrollo sostenible representa uno de los objetivos principales del mandato de la Organización de las Naciones Unidas, al considerar prioritario comprometer a los Estados parte, entre los que se encuentra nuestro país, a luchar por la erradicación de la violencia de género en todos los ámbitos de la vida, educando desde la niñez en los principios de igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, desarrollando nuevas nociones sobre la masculinidad.

Sin duda, bajo el favorable influjo del contexto internacional en materia de derechos humanos, pero también gracias al empuje de la incidencia organizada de las mujeres desde la sociedad civil, la academia, y los medios; aunado a la contribución de las instituciones electorales al juzgar con perspectiva de género, que habían venido sentando criterios y jurisprudencias relevantes para

el ejercicio de sus derechos, positivamente se generaron condiciones de alianza interpartidista mujeres legisladoras al interior del Congreso de la Unión, para que en 2014 se materializara un trascendental avance normativo al elevarse a rango constitucional el principio de paridad en candidaturas en nuestro país; principio que se robustecería con la reforma de #ParidadEnTodo de 2019, ampliándose el marco de tutela a la integración de los gabinetes y demás espacios de designación al interior de las administraciones de los poderes públicos.

Por su parte, la reforma en materia de violencia política en contra de las mujeres por razón de género de 13 de abril de 2020, se erige contra la resistencia patriarcal, ante la llegada acelerada de mujeres a los congresos y presidencias municipales, y el acceso a las gubernaturas, como ocurrió en 2021, y paulatinamente permitirá desmontar la idea de que la violencia es el costo a pagar para ocupar estos espacios.

Con todo ello, y sin menoscabo de los avances normativos y los logros materializados, la batalla por la erradicación de la violencia política contra las mujeres por razón de género, se libra aún en diversos frentes y múltiples aristas; por ello trabajar en la construcción de una cultura de paz constituye hoy, el eje de acción fundamental para garantizar a plenitud el ejercicio de los derechos para todas y todos.

Referencias

- Alanís, Ma. del Carmen (2019). *La igualdad de género como derecho humano*. Colección Género y Democracia. México: Instituto Electoral de la Ciudad de México (IECM).
- Albaine, L. (2014). *Violencia contra las mujeres en política: hoja de ruta para prevenirla, monitorearla, sancionarla y erradicarla*. PNUD-ONU Mujeres-IDEA organismos reunidos en la iniciativa ATENEA [<https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2021/03/hoja%20de%20ruta%20vcmp%20-%20atenea-web.pdf?la=es&vs=150>].
- Bonino, Luis (2020). «Los micromachismos». En Perseo. Programa Universitario de Derechos Humanos, núm. 86, abril. México: Universidad Nacional Autónoma de México [<http://www.pudh.unam.mx/perseo/los-micromachismos/>].

- CNDH (2020). «La participación política de las mujeres». Programa de Asuntos de la Mujer y de la Igualdad entre Mujeres y Hombres (PAMIMH). [https://igualdaddegenero.cndh.org.mx/Content/doc/Publicaciones/Participacion_Mujeres.pdf]
- Clacso-Fundación Juan Vives (2010). *Lentes de género: lecturas para desarmar el patriarcado*. Serie Derechos Humanos. Género y Derechos de las Mujeres [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170104031339/pdf_138.pdf].
- Elizondo, R. (2017). *Violencia política contra la mujer una realidad en México*. México: Porrúa.
- Escapa, R. Martínez, L. (2008). Guía de formación para la participación política y social de las mujeres. Cuarta edición: Ayuntamiento de Fuenlabrada. Concejalía de Igualdad y Empleo, España.
- Ferrer Pérez, V.; Esperanza Bosch; Capilla Navarro; M. Carmen Ramis y M. Esther García (2008). «Los micromachismos o microviolencias en la relación de pareja: Una aproximación empírica». En *Anales de Psicología*, vol 24, núm. 2, diciembre. España: Universidad de Murcia.
- García Beadoux, V. (2017). «De techos, suelos, laberintos y precipicios. Estereotipos de género, barreras y desafíos de las mujeres políticas». En *Cuando hacer política te cuesta la vida*. Flavia Freidenberg y Gabriela del Valle (eds.). México: UNAM-Tribunal Electoral de la Ciudad de México.
- Lamas, Marta (2015). «¿Mujeres juntas...? Reflexiones sobre las relaciones conflictivas entre compañeras y los retos para alcanzar acuerdos políticos». México: Instituto Nacional de las Mujeres INMUJERES.
- Llanos, B. (2019). *Surcando olas y contra-olas una mirada paritaria a los derechos políticos de las mujeres en América Latina*. PNUD-ONU Mujeres-IDEA organismos reunidos en la iniciativa ATENEA [<file:///C:/Users/G%C3%A9nero/Downloads/PNUD-surcando-olas-20201028-4.pdf>].
- Llanos, B. Martínez, M. Peña, B. Samqui, E. (2016). «La democracia paritaria en América Latina: los casos de México y Nicaragua». Organización de los Estados Americanos (OEA), Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) [<https://www.oas.org/en/cim/docs/DemocraciaParitar3ia-MexNic-ES.pdf>].
- Medina, I., Medina, A. (2020). «Feminicidios y violencias contra las mujeres». En *Co-*

- lección *Grandes problemas de Jalisco: retos y posibles soluciones*, núm. 6. México: Colegio de Jalisco.
- Mercado, P. (2019). «De las cuotas a la paridad: la importancia de alianzas plurales». En *Democracia y Política: una mirada desde la generación de igualdad sustantiva*. Castañeda, C. (coord.). México: Movimiento Ciudadano.
- Patiño Fierro, Martha Patricia y César Alejandro Giles Navarro (2019). «Elementos conceptuales básicos para un debate informado y actualizado sobre la igualdad de género». En *Cuaderno de Investigación*, núm. 1. México: Dirección General de Difusión y Publicaciones/Instituto Belisario Domínguez.
- Peschard, J. (2003). «Medio siglo de participación política de la mujer en México». En *Revista Mexicana de Estudios Electorales*, núm. 2, julio-diciembre. México: Sociedad Mexicana de Estudios Electorales
- Solnit, Rebeca (2015). *Los hombres me explican cosas*. Chicago, Illinois: Haymarket books.
- Tagle, M. y F. Loya (2021). *A 25 años de la Declaración de Beijing. Las Mujeres, ¿en dónde estamos?* México: LXIV Legislatura de la Cámara de Diputados, Grupo parlamentario de Movimiento Ciudadano / Instituto Mexicano de Estudios sobre el Poder Legislativo.
- ONU Mujeres (2014). *Guía estratégica. Empoderamiento político de las mujeres: Marco para una acción estratégica*. América Latina y el Caribe 2014-2017 [<https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2014/EMPODERAMIENTO%20POLITICO%20DE%20LAS%20MUJERES%20LAC%202014-17%20UNWOMEN.pdf>].
- ONU Mujeres-Parlatino (2016). *Norma Marco para Consolidar la Democracia Paritaria* [<https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2016/06/marco-paritario>].
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. México: Anthropos/UAM.
- Simone de Beauvoir (1949). *El segundo sexo*. Serie DEBOLSILLO Contemporánea. Reimpresión (2013) México: Litográfica Ingramex.
- Zaremborg, G. (2013). *El género en las políticas públicas. Redes, reglas y recursos*. México: Flacso.

Discriminación, derechos humanos y cultura de paz

ROSA ROJAS PAREDES

Introducción

El objetivo de este trabajo es examinar la discriminación como un problema social de carácter estructural en nuestro país y que tiene múltiples manifestaciones relacionadas con el color de piel, la manera de vestir, las preferencias sexuales, el origen étnico, el género, las creencias religiosas, entre otras. Todas ellas, son expresiones que afectan a personas y grupos de personas lastimando su dignidad y vulnerando sus derechos humanos. La discriminación se ejerce en diversos ámbitos en los que las personas se desenvuelven, siendo los espacios laborales y las áreas públicas y de servicios las más recurrentes. La discriminación es un problema en el que participan diversos actores sociales y aunque puede afectar a cualquier individuo, hay grupos que históricamente han sido afectados por ella.

En este trabajo analizaremos la discriminación que se ejerce hacia dos segmentos de la población: los indígenas y los adultos mayores. Se eligieron estos grupos por considerar que representan discriminación estructural de dos tipos: histórica y emergente. La que se ejerce hacia la población indígena es histórica y es emergente la dirigida hacia los adultos mayores, misma que se ha hecho visible en razón de la tendencia al envejecimiento de la población mexicana.

Son varias las interrogantes que guían este análisis, ¿Por qué se da la discriminación? ¿Qué le da origen? ¿Cuáles son sus resortes internos? ¿Qué ha-

cer para combatirla y paulatinamente irla erradicando? ¿Qué podemos hacer desde el ámbito universitario? ¿Qué papel juega la educación para la paz y el respeto a los derechos humanos?

Para responder estos cuestionamientos el ensayo está organizado en tres partes; en la primera, analizaremos el fenómeno de la discriminación y sus efectos sociales, particularmente enfocado a la población indígena y a los adultos mayores; en la segunda, reflexionamos sobre la importancia de la vigencia de los derechos humanos y el papel de la cultura de paz y en la tercera abordaremos una serie de reflexiones y propuestas encaminadas al fortalecimiento de una cultura democrática basada en el respeto a los derechos humanos y la no discriminación.

La discriminación y sus efectos sociales

La discriminación es toda distinción, exclusión o restricción que, por acción u omisión, tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir o menoscabar el reconocimiento o goce de los derechos humanos y libertades, la Ley Nacional para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la define como:

... toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades, cuando se base en uno o más de los siguientes motivos: el origen étnico o nacional, el color de piel, la cultura, el sexo, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, económica, de salud o jurídica, la religión, la apariencia física, las características genéticas, la situación migratoria, el embarazo, la lengua, las opiniones, las preferencias sexuales, la identidad o filiación política, el estado civil, la situación familiar, las responsabilidades familiares, el idioma, los antecedentes penales o cualquier otro motivo; También se entenderá como discriminación la homofobia, misoginia, cualquier manifestación de xenofobia, segregación racial, antisemitismo, así como la discriminación racial y otras formas conexas de intolerancia (Congreso de la Unión, 2018).

A los mexicanos nos cuesta reconocer que una parte importante de la sociedad tiene actitudes discriminatorias relacionadas con el color de piel, nivel socioeconómico, rasgos étnicos, preferencias sexuales, creencias religiosas y diferencias de género; entre otros elementos. Consideramos que otras sociedades son discriminatorias; pero no examinamos críticamente las manifestaciones propias, excluyentes o francamente prejuiciosas, que se expresan en el lenguaje, los chistes, bromas y acciones que denigran a determinados individuos o grupos de personas.

En la sociedad mexicana persisten estereotipos que desembocan en discriminación y exclusión social, un ejemplo paradójico es el sentirnos orgullosos del indio muerto y de nuestro pasado indígena, aquel que construyó las grandes pirámides y monumentos arqueológicos, que hoy son considerados patrimonio de la humanidad y avergonzarnos del indio vivo. Los prejuicios y los estereotipos son base para la discriminación. El prejuicio es la declaración de una opinión o creencia que va acompañada de actitudes de desprecio y o repudio. El estereotipo hace referencia a imágenes y creencias que caracterizan a miembros o grupos sociales que pueden ser positivas o negativas. En muchas ocasiones el estereotipo, el prejuicio y la discriminación caminan juntos. La discriminación lesiona la dignidad de las personas y vulnera sus derechos humanos

El prejuicio y el estereotipo van de la mano y están referidos a una serie de creencias y de ideas difundidas en la sociedad que van de boca en boca, de generación en generación y que se expresan en diversos ámbitos, generando un efecto negativo en el desarrollo social y la convivencia ciudadana. Es por eso, que entendemos la discriminación como una actitud con raíces culturales profundas y ampliamente desarrollada que no puede minimizarse considerándola como actos individuales o apreciaciones personales, «Su lógica de funcionamiento se halla en la expresión sistemática de desprecio hacia determinados grupos a los que los prejuicios o los estigmas (ambos socialmente contruidos, pero no defendibles racionalmente) han individualizado, separado y señalado» (Rodríguez Zepeda, 2006: 26).

En la actualidad muchos mexicanos discriminan a los indígenas por su color de piel, por su nivel educativo y por su condición económica; desconociendo

o haciendo caso omiso de la exclusión económica, social y educativa que históricamente han sufrido y que los mantiene en la pobreza.

Otros ejemplos de la discriminación son los que se ejercen hacia las personas con preferencias sexuales diferentes; manifiesta en los estereotipos afeminados o masculinizadas y en los chistes y bromas soeces y denigrantes hacia los adultos mayores a los que se considera una carga para la familia por inútiles; a quienes pertenecen a minorías religiosas por considerarlos raros y en muchas ocasiones catalogados como herejes; a las personas con discapacidad que son vistas como una carga vergonzante y las mujeres a quienes se les considera inferiores y dedicadas a las labores reproductivas sin mayores opciones de desarrollo; por señalar algunos.

La discriminación afecta la autoestima de los individuos y subestima a los grupos sobre los que se ejerce, se afecta su dignidad y se violentan sus derechos humanos; a su vez toda la sociedad es afectada por el clima de intolerancia que va generándose al deteriorarse la convivencia social y la vida democrática.

Por diversos medios los actores sociales difunden prejuicio y estereotipos «ocasionando en no pocas ocasiones, efectos dañinos en la formación de los niños y jóvenes; diversos estudios señalan que los estereotipos se afianzan de manera nociva alrededor de los 10 años, al inicio de la adolescencia» (Rojas Paredes, 2019: 61). Modificar actitudes y desterrar los prejuicios que nutren la discriminación no es sencillo y requiere de una educación desde la temprana edad, a partir del seno familiar, del sistema educativo nacional, la comunidad y con el apoyo de los medios masivos de comunicación; es una tarea del Estado y de la sociedad en su conjunto.

En mayo del 2005, la percepción promedio de la sociedad mexicana sufrió una fuerte sacudida, cuando el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), dio a conocer los resultados de la Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. En la que se informa que:

En promedio nueve de cada diez mujeres, discapacitados, indígenas, homosexuales, adultos mayores y pertenecientes a minorías religiosas opina que existe discriminación por su condición.

Prácticamente una de cada tres personas pertenecientes a estos grupos dice haber sufrido discriminación por su condición, en el último año 30.4%

Una de cada tres personas pertenecientes a estos grupos ha sido discriminado en el trabajo por su condición (Conapred, 2005: 8)

En la encuesta se señala que para el mexicano promedio, «discriminar significa principalmente tratar diferente o negativamente a las personas» con esa base observamos que son las mujeres, los indígenas, los discapacitados, los adultos mayores, los homosexuales y los pertenecientes a minorías religiosas los que se sienten más discriminados.

Gráfica 1 Discriminación de grupos por su condición



Fuente: Conapred (2005). Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México. Extraído de: https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Resultados_Generales_por_Modulo.pdf

Es sorprendente ver que en la discriminación de grupos por su condición, sean los adultos mayores, el cuarto grupo que sufre discriminación, después de homosexuales, discapacitados e indígenas; tal fenómeno es una manifestación de la crisis de valores sociales, en la que las personas, en especial los familiares, no aprecian a las generaciones que les antecedieron y que trabajaron, en su momento, para el bienestar de su familia. Por supuesto que también influye la precariedad económica en que viven más de la mitad de los mexicanos y la carencia de seguridad social.

Generar información sobre el fenómeno de la discriminación en México ha sido un avance importante que nos ha permitido entender las causas históricas y estructurales de los prejuicios imperantes hacia una persona o grupo social determinado. A partir del ejercicio mencionado se ha venido desarrollando y fortaleciendo la metodología para la recopilación de datos y la descripción más consistente sobre las formas de discriminación presentes en la sociedad. Así mismo Conapred ha establecido las alianzas para el fortalecimiento de la misma; así cabe señalar la encuesta del año 2010 realizada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación y el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) que aborda ampliamente la situación de la población mayor de 60 años. Lo mismo la del 2017 que informa de cambios importantes en las categorías de análisis que permiten observar con mayor detalle los efectos de la discriminación estructural y su relación con los derechos fundamentales de las y los mexicanos. En todos estos estudios realizados por INEGI; Conapred, Conapo, Coneval los resultados son importantes a la vez que no son nada alentadores, por el contrario, son muy preocupantes y obligan a la reflexión sobre cuáles deberían ser las estrategias para abatir la discriminación, que sin duda es un fenómeno estructural.

Las encuestas nacionales sobre la discriminación que se han realizado hasta la fecha, constituyen un avance importante en la agenda de investigación sobre la discriminación y las desigualdades sociales, no obstante es un campo de investigación que está en proceso de construcción, a nivel nacional e internacional, sobre todo cuando se examinan los resultados de la medición de la discriminación con otras variables de tipo socioeconómico y cultural; o con la eficiencia y desempeño de los programas sociales para abatir brechas y o promover los derechos humanos.

Los ejercicios nacionales de medición y el análisis de las manifestaciones discriminatorias y excluyentes hay que llevarlos a los ámbitos estatales, regionales, institucionales y comunitarios; para así, conocer de manera concreta el déficit en la vigencia de derechos, los efectos sociales de la exclusión y las diferentes brechas y limitaciones en las oportunidades de desarrollo asociadas a la discriminación. También es importante promover los estudios e investigacio-

nes de tipo cualitativo sobre las actitudes de grupo y prácticas organizacionales de las instituciones gubernamentales, empresariales y educativas. Un campo importante de estudio es la influencia en la constitución identitaria de las personas y colectivos, de los elementos culturales, religiosos y políticos que pone en juego la discriminación; además de educar para una cultura de paz.

Señalaré un ejemplo de la utilidad de los estudios locales en esta materia. En una investigación realizada por Indeso AC en 2006 para conocer las expresiones de la discriminación a las mujeres indígenas que viven en la Zona Metropolitana de Guadalajara, encontramos que

la discriminación se vive cotidianamente por pertenecer a una comunidad indígena. Enriqueta¹ mujer indígena purépecha, la vive no sólo con sus vecinos, sino con los servidores públicos y la población mestiza en general. En una entrevista señala «que los policías y los trabajadores del ayuntamiento son violentos con ellos, aunque tengan el permiso para vender en la vía pública su mercancía, en la mayoría de los casos se los prohíben, no sólo los agreden verbalmente diciéndoles «indios» o «huicholes», sino que les quitan sus mercancías» (Gonzalez y Rojas. P, 2016: 107)

Lo primero que resalta en lo narrado es que hay una discriminación cruzada, por ser indígena, por ser pobre y por ser mujer, también observamos el desconocimiento social de la diversidad cultural y étnica; ya que Enriqueta es purépecha y todos la consideran «india huichola» en sentido peyorativo, además de una precariedad laboral, vive de la venta ambulante en los espacios públicos de la ciudad y finalmente el abuso de poder de la policía y la violación de sus derechos. Los resultados del estudio permitieron emprender, un conjunto de gestiones ante el ayuntamiento de Zapopán demandando el respeto a los derechos humanos de la población indígena que habita en las colonias marginadas del municipio, solicitar espacios de venta en los mercados y permisos para

¹ Enriqueta es un nombre imaginario para una de las mujeres indígenas entrevistadas en el estudio «Fortalecimiento de la Organización y de las Capacidades de Gestión de los Indígenas Migrantes de Jalisco», desarrollado por Indeso AC en 2016.

vender sus productos en los espacios públicos. Además de diseñar un proceso de capacitación a mujeres y hombres indígenas sobre sus derechos humanos y promover la organización para su defensa y empoderamiento.

A partir de las premisas planteadas en los segmentos anteriores, se abordarán lo referente a la discriminación a los indígenas y a los adultos mayores; dos casos llenos de claroscuros de violencia estructural.

Población indígena: exclusión y discriminación

La Organización de las Naciones Unidas, destaca que en el mundo hay una gran diversidad de pueblos indígenas, que existen más de cinco mil grupos distintos distribuidos en unos noventa países y que hablan aproximadamente siete mil lenguas del mundo; muchas están en peligro de extinción. Están constituidos por 370 millones de personas aproximadamente, es decir, más de cinco por ciento de la población mundial y, sin embargo, se encuentran entre las poblaciones más desfavorecidas y vulnerables, representando 15% de los más pobres.²

El Censo Nacional de Población y Vivienda 2020, informa que en México residen 126 014 024 millones de personas, de ellas 7 364 645 que hablan alguna lengua indígena, (6.1% de la población total); de las cuales 3 581 198 son hombres y 3 783 447 son mujeres; en comparación con 2010, el número de hablantes de lengua indígena se incrementó en 451 mil personas. Sin embargo, en términos porcentuales, las personas que hablan lengua indígena disminuyeron de 6.6 a 6.1%.

Por su parte, de acuerdo con su cultura,³ historia y tradiciones, 2 576 213 de personas se consideran afrodescendientes o afromexicanas y representan 2.0% de la población total. De ellos, 7.4% habla alguna lengua indígena (*cfr.*

² <https://news.un.org/es/node/1451141/date/2021-02-21>.

³ La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece en su artículo 2do, párrafo I, que «La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quienes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas».

INEGI, 2020). Las lenguas indígenas que se hablan en el país son 68, ello coloca a México entre las diez primeras naciones con más lenguas originarias y el segundo en América Latina; el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (Inali) agrupa a estas lenguas, en once familias lingüísticas indoamericanas, las más habladas son el náhuatl, el maya y el tseltal.

Hasta el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2000 de INEGI, solamente se utilizaba el indicador de hablante de lengua indígena (HLI) que dejaba fuera a la población que siendo indígena había perdido el uso de su lengua materna; a partir de esta edición, en el 2015 y 2020 se ha incorporado la pregunta de autoidentificación⁴ ¿De acuerdo con su cultura ...se considera indígena? Que proporciona información valiosa para comprender la etnicidad desde un enfoque dinámico y complejo. La pregunta la encontramos en el cuestionario ampliado, dirigido a una muestra probabilística con resultados de validez estadística hasta el nivel municipal. Con estos datos la población indígena por condición de autoadscripción asciende a 23 229 089 millones de persona; el 11.9% de la población mexicana. El otro dato importante es el de hogares con población indígena, que asciende a 11 979 483, el 9.5% de la población total. Los datos anteriores nos muestran que está decreciendo el uso de la lengua materna; varias razones lo explican, una de ellas es el impacto de las políticas educativas integracionistas y asimilacionistas que el estado mexicano implementó por décadas, y que privilegiaron la enseñanza del español en la educación bá-

⁴ La autoidentificación está relacionada con el principio de autoadscripción plasmado en la reforma constitucional sobre derechos de los pueblos indígenas del 2001. La autoadscripción es el criterio para determinar si una persona es indígena, pues la definición de lo indígena no corresponde al Estado. Es prerrogativa de quienes tienen conciencia de pertenecer a un pueblo o comunidad indígena definirse como tales (*Cfr.* Ley Nacional sobre Derechos y Cultura de los Pueblos Indígenas 2001, Acuerdo del Consejo General del Instituto Nacional Electoral, por el que se acata la sentencia SG-JDC-153/2018 dictada por la Sala Regional Guadalajara del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación [https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=557560&fecha=11/04/2019#gsc.tab=0].

sica y otra no menos importante, la discriminación por motivos lingüísticos, un amplio sector de la población señala peyorativamente al hablante de lengua indígena y estos prefieren sólo hablar en español para no ser catalogados como personas raras y o atrasadas prefiriendo negar su origen étnico y no hablar su lengua, además la migración indígena a las zonas urbanas del país favorece el que los padres no transmitan su idioma a sus hijos, al quedar desligados del territorio de sus comunidades originales y de la vida comunitaria.

Las lenguas desempeñan un papel de primera importancia en la vida cotidiana de los pueblos, como medio de comunicación, de interacción social, de educación, de las actividades productivas y de desarrollo y sobre todo por ser las depositarias de identidad, cultura y tradiciones colectivas e individuales; son un indiscutible aporte a la diversidad cultural del país. Cada lengua que se pierde afecta el patrimonio cultural de la humanidad.

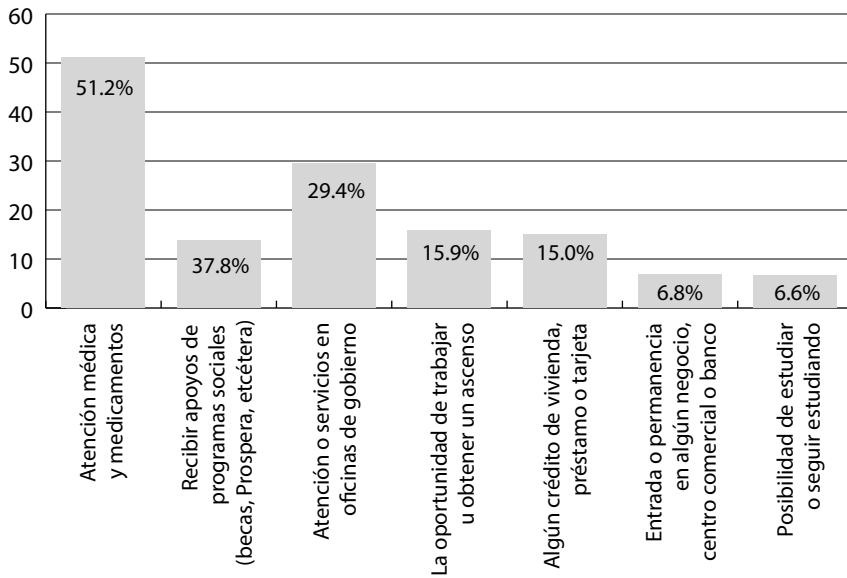
Esta breve numeralía nos habla de la importante presencia indígena en la vida nacional, no obstante, los indígenas no están incorporados a ella, en las mismas condiciones de la población no indígena; son los más pobres de la población mexicana y en muchas ocasiones sufren discriminación por su condición étnica.

La discriminación a la población indígena es un problema social de carácter estructural, las manifestaciones discriminatorias las encontramos en diversos ámbitos y van desde la negación de derechos a los actos que vulneran su dignidad, libertad, autonomía y libre determinación. Los ámbitos más recurrentes de la discriminación son los servicios médicos, el transporte público, la calle, la escuela, el trabajo, las oficinas de gobierno, los centros comerciales y los bancos, un ámbito emergente de la discriminación son el internet y las redes sociales.

La citada Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017, señala detalles acerca de la discriminación por peso y estatura, manera de hablar, color de piel, por ser mujer, por la forma de vestir.

La discriminación igualmente ocurre cuando proviene de los individuos, es decir de todos nosotros. Cuando damos un trato desigual a una persona o comunidad indígena, estamos violentando su dignidad y sus derechos huma-

Gráfica 2 Porcentaje de la población indígena de 12 años y más que declaró que sus derechos le fueron negados de manera injustificada en los últimos cinco años, por tipo de derecho 2017



Nota: La suma de los porcentajes por motivo de discriminación excede 100%, debido a que una persona pudo haber declarado más de un derecho negado.

Fuente: INEGI. Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017.

nos, el respetar a los otros es una responsabilidad ciudadana. El siguiente caso ilustra la discriminación ejercida por personas en la vida cotidiana.

A fin de preparar una reunión de los líderes wixaritari con autoridades del gobierno de Jalisco, nos dimos cita con ellos, quien esto escribe y un abogado indigenista; la cita era en un conocido restaurante de la ZMG. Llegamos a las 10 de la mañana a esperar su arribo; los wixaritari después de once horas de camino por carretera tenían que desayunar y estar listos para ir a palacio de gobierno a las 12:30 horas. Para nuestra sorpresa vimos como el personal del restaurant no les permitía la entrada, les parecía que su indumentaria no era propia del lugar y que no tenían por que ingresar y tener que darles el servicio; fue necesario hablar con el gerente del lugar y reclamarle el

comportamiento de los meseros. La situación se resolvió, pero quedó la indignación por el trato recibido.

Analizando el caso, observamos un desconocimiento de la cultura de los indígenas originarios del norte de Jalisco, su vestimenta y lengua son motivo de orgullo y no de rechazo; por otro lado, el personal del restaurant consideró que no tenían dinero para pagar sus alimentos y que no eran clientes a la altura del lugar. Observamos que las personas indígenas son poco valoradas por la población no indígena y que los consideran personas con escasos recursos económicos, de ahí que no puedan pagar el costo de su desayuno. Estas situaciones son expresiones de violencia y atentan la dignidad de las personas.

Una reflexión más en este apartado, hay sin duda tensiones y contradicciones entre los derechos colectivos de las comunidades indígenas y sus derechos individuales como ciudadanos; por ello, hay que tener en cuenta el principio jurídico de que ninguna costumbre o tradición está por encima de los derechos humanos.

La combinación de derechos de las poblaciones indígenas con los derechos humanos genera confusiones y conflictos, por ello es importante reconocer en los primeros su carácter colectivo y en los segundos el papel del individuo como sujeto de derechos.

Adultos mayores y discriminación

México atraviesa una transición demográfica con tendencia al envejecimiento progresivo durante los próximos treinta años. Los indicadores elaborados por el Consejo Nacional de Población (Conapo 2018) estiman que para 2050, habitarán el país cerca de 150 837 517 millones de personas, de las cuales 21.5% (32.4 millones) tendrán de 60 años en adelante. La mayor porción de ese grupo etario serán mujeres con 56.1%, en contraste con los hombres con 43.9%, la esperanza de vida de las primeras se habrá incrementado a 81.60 años mientras que la de los segundos a 77.34 años.

Una esperanza de vida alta se asocia a un mayor desarrollo económico y social en la población, representa a la vez, un triunfo y un reto para la especie

humana; en consecuencia, las exigencias y demandas cambian y requieren con urgencia que los Estados diseñen e implementen políticas y estrategias que aborden integralmente a este sector de la población, considerando la diversidad de procesos de transición que enfrentan, como lo es la jubilación, el aumento de riesgos por enfermedades, el descenso de capacidades mentales y físicas, la acumulación de afecciones y la muerte (*cf.* OMS, 2018: 66).

Las personas mayores al igual que cualquier ser humano tienen necesidades básicas que cubrir, la diferencia está en que no todos los adultos mayores cuentan con alguna persona que esté al cuidado de ellos puesto que usualmente es algún familiar (hijos, nietos, etcétera) quienes están al pendiente; es por ello que los adultos que no cuentan con ayuda buscan tener acceso a los servicios sociales que tengan asistencia de enfermería o cuidados personales, servicios de alojamiento o asilos para la tercera edad donde aparte de cubrir sus necesidades, realicen actividades de integración social para evitar el aislamiento y establecer una convivencia necesaria y saludable.

El envejecimiento o vejez, es la última etapa por la que los seres humanos atravesamos si es que no se interrumpe este proceso biológico antes con alguna enfermedad terminal o un accidente. La Organización Mundial de la Salud (2018) establece que actualmente, la pauta de envejecimiento de la población es mucho más rápida que en el pasado, por lo que resalta la necesidad de reforzar los sistemas sociales y sanitarios a fin de preparar a los países para afrontar el cambio demográfico de los próximos años.

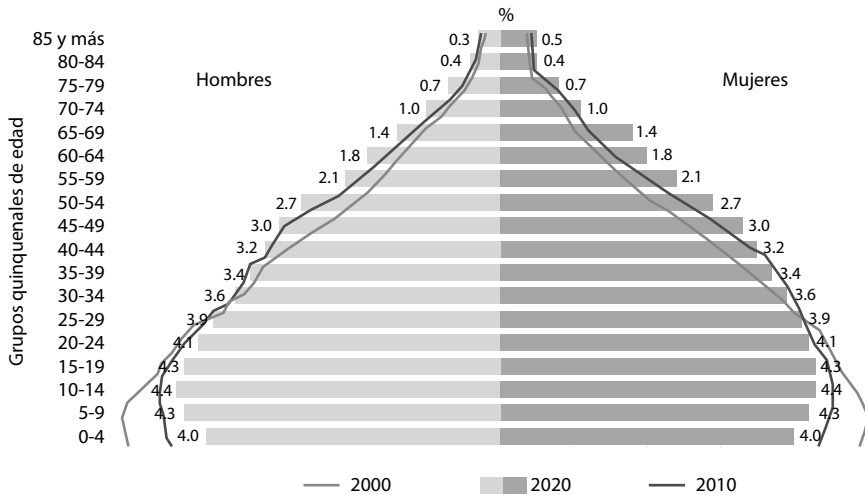
Población mayor de 60 años: panorama demográfico al 2020

En México de acuerdo al Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI tenemos 15 142 976 adultos mayores contando a partir de los 60 años y más; de los cuales 6 997 882 son hombres y 8 139 094 mujeres. Por todo el país se encuentran distribuidas las personas mayores de 60, sin embargo, los cuatro principales estados donde se concentran son: el Estado de México con 12.6%, la Ciudad de México con 9.85%, Veracruz con 7.5% y Jalisco con 6.6%; que representa 36.5% de la población total.

El envejecimiento de la población implica un reto importante tanto para el

Figura 1

Pirámide de población en México



Nota: los porcentajes pueden no sumar 100%, debido al redondeo que genera diferencias poco significativas.

Fuente: INEGI Censo de Población y Vivienda 2020.

gobierno como para la sociedad en general, con el aumento de las complicaciones y enfermedades propias de una edad avanzada.

El escenario social y demográfico de nuestro país remite a uno de los cuestionamientos iniciales ¿Cuáles son las políticas públicas con las que se está atendiendo a este segmento de la población? Y si estas son suficientes y eficaces.

No es raro ver en nuestro país a personas de la tercera edad en empleos irregulares, es común verlas pidiendo limosna por las calles y es frecuente escuchar que hay ancianos que sufren maltrato de parte de sus hijos y familiares cercanos. Frente a ello uno se pregunta; ¿Qué hemos hecho como sociedad por aquellos que pasaron su vida trabajando y contribuyendo al desarrollo de sus familias y del país? ¿Qué ha hecho y hace el Estado para atender sus necesidades y demandas?

Atender los derechos humanos de las personas de edad avanzada implicaría una visión integral que tenga en cuenta el ingreso, la salud, el acceso a los recursos educativos, culturales y recreativos para su autorrealización y una

vida digna. Considerarlos inactivos y como una carga es falso, muchos de ellos se mantienen activos dentro de sus comunidades y aportan trabajo en el seno de sus familias.

Muchas personas mayores de 60 años dependen de ingresos inestables que reciben de empleos informales, precarios o mal pagados; un ejemplo son los que trabajan en supermercados empacando las compras y que viven de las propinas o dádivas de los clientes de dichas empresas, o los que cuidan espacios públicos de estacionamiento; por dar dos ejemplos.

También se les considera incapaces e inútiles, cosa que es falsa y discriminatoria. Ya señalamos en párrafos anteriores que la primera Encuesta Nacional contra la Discriminación en México, realizada en el año 2005 por la Comisión Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred); documentó que los adultos mayores son el cuarto grupo que sufre mayor discriminación, situación que desafortunadamente se mantiene.

Según el Coneval (2020), el porcentaje de la población mexicana en situación de pobreza a nivel nacional aumentó, pasó de 43.2% a 43.9%. Este cambio representa un aumento de 3.5 millones, al pasar de 52.2 a 55.7 millones de personas. Chiapas (75.5), Guerrero(66.4), Veracruz (60.2), Puebla (62.4), Tabasco (56.4), Campeche (50.5), son las entidades que concentran los mayores porcentajes de personas en situación de pobreza.

Los datos analizados dejan en evidencia que pobreza, exclusión social y prejuicios son fenómenos de carácter estructural que fomentan la discriminación.

Adultos mayores y discriminación

Desafortunadamente en México uno de los segmentos de la población que más sufre discriminación son los adultos mayores, los problemas más graves asociados a la discriminación son la dependencia económica, pocas oportunidades laborales y la mala atención médica; además, estudios en la ciudad de México nos dicen que siete de cada diez adultos mayores sufre algún tipo de violencia; hecho que pocas veces es denunciado. La discriminación estructural hacia este sector es causa de dicha pobreza, pero al mismo tiempo la acentúa. Se sabe que los ingresos derivados de un trabajo bien remunerado son la forma más

efectiva para salir de la pobreza, sin embargo, las personas mayores no tienen muchas posibilidades de acceder a un empleo porque empresas y la administración pública las consideran poco productivas (Conapred).

En la Encuesta Nacional de Envejecimiento 2015 quedó registrado que 82% de los entrevistados siente que su situación económica perjudica su experiencia diaria; mientras que sólo 16% señaló el deterioro mental como un factor relevante. El 70% de las personas jubiladas quisiera seguir trabajando después de su retiro formal; sin embargo, el límite de contratación de las empresas suele oscilar entre los 40 y los 45 años de edad. Una vía para resolver la cuestión, sería regular legalmente el trato que merecen las personas mayores (*idem*).

Una de las características de la discriminación es que actúa como un ciclo: las personas mayores reciben un trato violento (por ejemplo, son excluidas de actividades remuneradas o no reciben la atención médica adecuada) y se vuelven dependientes de sus seres cercanos, lo que refuerza las falsas creencias en torno a su incapacidad para valerse por sí mismos.

La desigualdad en el ingreso provoca que haya ciertos sectores de la población con mayor incidencia de pobreza, por ejemplo, quienes no reciben ingresos de pensión por jubilación. Las mujeres en edad avanzada ameritan especial atención, ya que son más propensas a carecer de pensión por jubilación y depender de los apoyos de pensión vía programas sociales (Coneval 2018). El panorama se complica por la ausencia de una política de cuidados integral y de largo plazo por parte del Estado mexicano; Alejandra Haas, presidenta del Conapred advirtió «que los cuidados en México para los grupos dependientes están en una situación «lamentable», pues no sólo hay carencias sino también enormes diferencias entre los distintos grupos de población, en lugar de que la carga sea proporcional para ayudar más a los que menos tienen, es inverso, lo que fomenta la discriminación y desigualdad». (Colmex, 2021)

En México las principales Instituciones Gubernamentales que brindan apoyos y servicios a los adultos mayores son: el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social (Sibiso), el Institu-

to Mexicano de Seguridad Social (IMSS), el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), el Instituto para la Atención de los Adultos Mayores de la ciudad de México (IAAM) y la Secretaría de Bienestar. Un problema que enfrentan estas instituciones es la fragmentación de programas y apoyos, por lo que se reduce la eficacia y eficiencia de sus acciones.

Estas dependencias gubernamentales son un pilar fundamental para la aplicación de lo dispuesto en el marco legal mexicano. La Secretaría de Bienestar, anteriormente Secretaría de Desarrollo Social, es la instancia encargada de trabajar para el establecimiento de un estado de derecho para la población, especialmente la más vulnerable como lo son las personas de la tercera edad, con el objetivo de incrementar su nivel de bienestar, reducir las brechas de desigualdad socioeconómica y promover la reconstrucción del tejido social (Secretaría de Bienestar, 2021). Para lograr lo anteriormente descrito es necesaria la articulación de políticas públicas integrales, lo que nos lleva a cuestionarnos si los esfuerzos han sido suficientes o si ha existido históricamente algo cercano a la política social que se pretende alcanzar.

En este contexto normativo, desde 2007 se ha venido desarrollando el Programa de Apoyo a los Adultos Mayores (PAM) a cargo de la Secretaría de Bienestar. En el actual gobierno se le conoce como «Programa de pensión para el bienestar de las personas adultas mayores» que es uno de los programas estrella del Ejecutivo federal, el objetivo de este programa es mejorar la situación de protección social de la población adulta mayor a través de un apoyo monetario mensual y el reconocimiento de sus derechos, el programa está contemplado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, concretamente en el eje de política social (Secretaría de Bienestar, 2019).

El planteamiento es que el programa sea universal para finales del actual sexenio. Sin duda que al PAM, se le han destinado recursos importantes, lo que se refleja en el incremento de los beneficiarios del programa y en el incremento monetario de la beca. Actualmente otorgan bimensualmente 3 850.00 pesos, (mensualmente 1 925.00 pesos) lo que no le alcanza a una persona, que sólo tiene ese ingreso, para cubrir los gastos de la canasta básica que le permitan vivir decorosamente. La página oficial del programa informa que hay 10.5 mi-

llones de beneficiarios.⁵ El problema es su carácter remedial y el uso clientelar y político que se hace de él.

A pesar de la ampliación de la cobertura del Programa de Atención a Adultos Mayores, la pobreza entre los mayores de 65 años continua. El Coneval en la Medición de la Pobreza 2020, señala

entre 2016 y 2020, el porcentaje de la población en situación de pobreza a nivel nacional pasó de 43.2% a 43.9%. Este cambio representa un aumento de 3.5 millones de personas al pasar de 52.2 a 55.7 millones de personas. Mientras que para 2018 y 2020, el porcentaje de la población en situación de pobreza a nivel nacional pasó de 41.9% a 43.9%. Este cambio representa un aumento de 3.8 millones de personas al pasar de 51.9 a 55.7 millones de personas [...] y que [...] La pobreza se redujo entre la población de 65 años o más. Pasó de 43.2% a 37.9%. No obstante, esto representa el mismo número de personas adultas mayores en situación de pobreza entre 2018 y 2020, el cual es de 4.5 millones de personas (Coneval, 2022).

Este panorama nos lleva a reflexionar si realmente son las políticas públicas implementadas para este sector de población las más adecuadas y eficaces y que pasaría si el programa es cancelado o limitado su funcionamiento. Considero que el PAM no da respuestas integrales a las necesidades de las y los adultos mayores y que lo que se requiere es contar con un sistema de seguridad social amplio e incluyente. El reto es muy grande y definir cómo abordarlo «Dado el vínculo de la seguridad social con el empleo, es necesario procurar la creación de empleos formales o bien transitar hacia un sistema de seguridad social no contributivo, integral y universal» (GNCD, 2021). Estamos frente a retos que no es posible abordar con las actuales políticas sociales y económicas vigentes.

Derechos humanos y cultura de paz

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo del fenómeno de la discriminación

⁵ Ver: <https://www.gob.mx/bienestar/prensa/del-1-al-15-de-agosto-registro-a-la-pension-para-el-bienestar-de-las-personas-adultas-mayores>

y la violación de los derechos humanos de la población indígena y de los adultos mayores he abordado algunos elementos que explican el fenómeno; trataré en este apartado de centrarme en lo que considero debemos hacer desde el ámbito universitario y como ciudadanos para combatirla y paulatinamente erradicarla; en particular lo que las IES pueden aportar a mejorar las políticas públicas destinadas a estos segmentos de población.

Los segmentos poblacionales seleccionados nos muestran dos dimensiones de la discriminación: una histórica y la otra emergente; la histórica atañe a los pueblos y comunidades indígenas; la emergente y cada vez más visibles es la que aqueja a los adultos mayores; ambas son de carácter estructural y comparten varios factores característicos de la desigualdad social; como son la precariedad en el ingreso, la vivienda, la educación y sobre todo en la ausencia de seguridad social. Martha C. Nussbaum señala que «La dignidad de los seres humanos merece apoyo y respeto; las condiciones de miseria y sufrimiento son una ofensa a esa dignidad» (2021: 63), de ahí que resulte preocupante que México sea uno de los países más desiguales de América Latina y que más del cincuenta por ciento de los mexicanos viva en la pobreza y no pueda cubrir los mínimos de bienestar social.

La desigualdad social que afecta a los pueblos indígenas de nuestro país, está íntimamente relacionada con el reconocimiento y respeto de sus derechos colectivos, principalmente con el ser reconocidos como sujetos de derechos. Un avance importante es que se reconoce el derecho de los pueblos y las comunidades a la libre determinación y, en consecuencia a la autonomía para decidir sobre sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural; como son conservar su lengua, su cultura y gobierno tradicional, reforzar sus propias instituciones y decidir sobre sus estrategias de desarrollo, conservar y mejorar su hábitat y preservar la integridad de sus tierras, así como acceder a las diversas formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra, sujetándose a los principios generales de la CPEUM. Manteniendo a su vez, el derecho a participar económica, social, cultural y políticamente en la vida de la nación y el Estado mexicano.

Para ello, se cuenta con una serie de herramientas jurídicas nacionales e in-

ternacionales que es necesario normen el quehacer cotidiano del gobierno y de la sociedad en general; ordenamientos jurídicos que hay que mejorar, pero sobre todo exigir que dejen de ser leyes y normas sólo en el papel y se conviertan en rectoras de las relaciones cotidianas del Estado con los pueblos indígenas y de estos con la sociedad.

La población indígena enfrenta mayores dificultades para exigir el cumplimiento de sus derechos, las condiciones de marginación y precariedad en que viven las convierte en muchas ocasiones en objeto de discriminación, más aún cuando se combinan con el hecho de ser indígena, pobre, adulto mayor o mujer.

El otro elemento asociado a la desigualdad y la discriminación tiene que ver con sus mínimos de bienestar y brechas económicas, salariales, educativas, de género, de vivienda, salud y de seguridad social, entre otras, brechas generadas a partir de una cultura del privilegio y de concentración de la riqueza. La concentración de recursos económicos y distribución desigual del ingreso, se remonta a la época colonial y tiene expresiones lacerantes en el modelo económico de mercado imperante en la actualidad, en el que la población indígena está sobre representada en los segmentos de mayor pobreza e ingresos. Cerrar estas brechas sociales de tipo estructural requiere un cambio sustancial en las políticas para el desarrollo social, asegurar la pertinencia de estas políticas requiere de un proceso participativo en el que la voz de los indígenas sea tomada en cuenta, respetando su derecho a la consulta previa e informada.

Considerando lo anterior, podemos establecer que los ámbitos principales de los derechos de los pueblos y comunidades indígenas son: el derecho a la libre determinación y autonomía de sus formas organizativas sociales, culturales y de gobierno tradicional, al desarrollo y el bienestar social, a la no discriminación, a la propiedad, acceso, uso y control de sus tierras, territorios y recursos naturales que no sean estratégicos para la nación, y al consentimiento libre, previo e informado, así como a la participación política.

Un comentario final en este tema, un desarrollo social pertinente y eficaz debe diseñarse con un enfoque de derechos humanos en donde los derechos sociales de: alimentación, bienestar económico, ambiente sano, salud, seguridad social, trabajo y vivienda sean atendidos de manera integral y con visión

de largo plazo. Los actuales programas sociales están desarticulados y no hay armonización en sus objetivos y sus reglas de operación llegan incluso a contraponerse.

Si bien los derechos sociales y de bienestar son para todas y todos los mexicanos, estos deben diseñarse e implementarse atendiendo las particularidades socioculturales y geográficas de los pueblos y comunidades indígenas

El envejecimiento creciente de la población en el país, es un reto importante para el Estado que deberá diseñar e implementar políticas públicas que garanticen a los adultos mayores el derecho a vivir de forma saludable, independientes y con recursos para su alimentación, recreación y participación social activa.

Para esto es necesario avanzar en una política armónica para los adultos mayores que contemple una adecuada política de cuidados. El dilema económico, social y político que se desglosa a partir de los cambios demográficos anteriormente descritos con el incremento de la población de adultos mayores, representa un debate mayor cuando se analiza desde el sector de los cuidados. Abordando las necesidades asistenciales y procurando la seguridad social, las labores de cuidado se posicionan como factor fundamental para mantener la calidad de vida, especialmente en la etapa de la vejez. Rosario Aguirre en su trabajo *Los cuidados familiares como problema público y objeto de políticas* «sostiene que los cuidados familiares —que se distinguen del trabajo doméstico— constituyen un campo de actuación de las políticas hacia las familias, en tanto conforman un ámbito con sus propios actores e instituciones. La preocupación fundamental es contribuir a la construcción del tema del cuidado como problema público objeto de políticas. Se aspira a que adquiera visibilidad y se valore por su aporte al bienestar social mediante la producción de conocimientos y la discusión y difusión de argumentaciones y propuestas» (Aguirre, 2007: 188) en palabras de la autora se trata de desprivatizar el tema.

En cuanto a la protección de la salud, la alimentación y la familia; los adultos mayores tienen derecho a tener acceso a alimentos, bienes, servicios y condiciones humanas o materiales para su atención integral; y las familias tendrán derecho a recibir el apoyo subsidiario de las instituciones públicas para el cuidado y atención de las personas adultas mayores.

Respecto al trabajo y sus capacidades económicas, es su derecho gozar de igualdad de oportunidades en el acceso al trabajo o de otras opciones que les permitan un ingreso propio y desempeñarse en forma productiva tanto tiempo como lo deseen, así como a recibir protección de las disposiciones de la Ley Federal del Trabajo y de otros ordenamientos de carácter laboral.

En relación a la asistencia social, por derecho son sujetos de programas de asistencia social en caso de desempleo, discapacidad o pérdida de sus medios de subsistencia. A ser sujetos de programas para contar con una vivienda digna y adaptada a sus necesidades o a una casa hogar o albergue, u otras alternativas de atención integral, si se encuentran en situación de riesgo o desamparo.

Por ello, es importante establecer políticas públicas integrales, que incluyan una estrategia de cuidados que abarque acciones referidas a la organización social y económica del trabajo para garantizar el bienestar de las y los ciudadanos en algún nivel de dependencia, como es el caso de los adultos mayores indígenas y no indígenas, donde se debe considerar tanto a las personas que reciben los cuidados, como a las personas encargadas de proveer estos servicios, sopesando la diversidad de vínculos y contextos en el escenario del cuidado. Los trabajos de cuidado comprenden además del plano económico y social, el plano moral y emocional (*cf.* Batthyany Dighiero, 2015).

Es una visión compartida, por muchos analistas de organismos internacionales y estudiosas de la perspectiva de género, el que las mujeres son quienes mayoritariamente contribuyen al bienestar social y a los cuidados de personas en situación de dependencia a través del trabajo no remunerado, por lo que el debate se orienta hacia promover la construcción de alternativas integrales y políticas sólidas que reconfiguran el reparto de los cuidados y contemplan la amplia gama de necesidades sociales, así como la calidad de los servicios y las estrategias para abordarlas.

Es necesario resaltar que es una grave omisión del Estado mexicano no contar con una política integral de cuidados con apego a los derechos humanos que permita atender a las personas teniendo en cuenta su condición de edad: niñez y adolescencia; juventud, adultas y adultos mayores; la condición de dis-

capacidad, la condición de pobreza y de vulnerabilidad. Como lo señalan analistas de la Universidad Nacional Autónoma de México «Un sistema de bienestar incluyente se funda en el derecho humano a la protección social, con políticas e instituciones enfocadas a reducir y prevenir la vulnerabilidad y la pobreza a lo largo de todo el ciclo de vida. Sus grandes componentes deben ser, al menos: sistema de salud de cobertura universal de calidad, ingreso básico universal garantizado, seguro de desempleo financiado con contribuciones tripartitas, sistema de pensiones mixto, contributivo por un lado y compensado con el ingreso básico garantizado; política y programas de cuidados con acciones públicas para garantizar el bienestar cotidiano de las personas dependientes, red de asistencia social, pública y privada; protección jurídica eficiente para hacer efectivos los derechos, la protección de las víctimas y la reparación de daños, y una estrategia de ordenamiento territorial» (GNCD, 2021: 7)

Estos planteamientos se ven reforzados por lo planteado por la Alianza Global por los Cuidados que propone ocho operaciones claves: acciones para desarrollar y aumentar los servicios de cuidados; políticas públicas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral; inversión en infraestructuras de atención social y física; financiación gradual y progresiva de un sistema de cuidados; derechos de las personas proveedoras y receptoras de cuidados; generación de datos y evidencias; banco de buenas prácticas; campañas de sensibilización para desterrar estereotipos (*cf.* ONU Mujeres, 2021)

Es necesario reconocer que durante la pandemia producto del covid-19, se puso en evidencia la fragilidad del sistema de salud que afectó a millones de mexicanos, a los que les fue vulnerado su derecho a la salud, por las limitaciones y saturación del servicio y por las malas decisiones políticas para enfrentar la pandemia.

Durante el periodo de confinamiento por la pandemia se han profundizado las desigualdades que afectan a los indígenas y a los adultos mayores, en especial a las mujeres que dedican entre tres y diez veces más de tiempo que los hombres a realizar el trabajo de cuidados, los efectos de la crisis sanitaria derivados de la pandemia que no termina, han reafirmado la centralidad de los cuidados y la necesidad urgente de contar con políticas públicas sistémicas e

integrales para los adultos mayores, basadas en el respeto a los derechos humanos y la igualdad de género.

Reflexiones finales

La cultura de los mexicanos en relación a los derechos humanos (D.D.H.H.) es incipiente, como incipiente es la vida democrática que experimentamos día con día. No hemos logrado consolidar un auténtico sistema de partidos que compitan civilizadamente y que debatan sobre el destino del país, en base a propuestas fundamentadas y mucho menos hemos construido una agenda política nacional consensada, que permita avanzar a sociedad y gobierno en temas de prioridad nacional. De ahí que sea importante promover una ciudadanía plena y democrática, en la que estén representadas todas las voces, los intereses y demandas de una sociedad diversa, compleja y plural.

Este ideal político social, pasa por restablecer pautas de diálogo y respeto entre todos los sectores de la población. Nos preguntamos ante la inmensidad de la tarea. ¿Por dónde empezar? En la lógica discursiva de este trabajo, una vertiente es por la difusión y conocimiento de los D.D.H.H. y la cultura de paz.

El contexto en el que viven la población indígena y la de la tercera edad esta caracterizado por la inseguridad social, el crecimiento de la pobreza, la violencia de género y una precaria cultura en relación a sus derechos humanos.

Los programas destinados a mejorar sus condiciones de vida tienen logros muy limitados y no van a la raíz del problema, el recibir más apoyos de parte de las dependencias gubernamentales no logra impactar en las desigualdades sociales, políticas, culturales y de género; a pesar del discurso actual del cambio la política del estado mexicano no ha cambiado en su carácter coyuntural y clientelar, sin cambiar radicalmente la situación actual.

También cabe preguntarnos si en la situación económica del país caracterizada por un lento crecimiento hay los recursos financieros necesarios para implementar cambios estructurales. La respuesta es, por supuesto negativa. Requerimos un cambio de rumbo en el modelo económico del país, pensado y diseñado con apoyo del conocimiento económico-social y analizado participativamente (GNCD, 2021) y con el conjunto de los actores sociales, no producto

de ocurrencias y buenas intenciones sin fundamento. Para iniciar requerimos de una reforma fiscal que amplíe su base contributiva y grave gradual y proporcionalmente el ingreso para que el Estado mexicano cuente con recursos que hoy no tiene.

Garantizar la vigencia de los derechos humanos de los mexicanos cuesta. Hay que contar con personal capacitados en la materia, programas de apoyo, infraestructura, organización, materiales, entre otros; y el Estado tiene que invertir gradual y sistemáticamente para lograr que dejen de ser derechos aspiracionistas y se conviertan en derechos plenos. Hay que invertir en educación, capacitación y difusión de los derechos humanos y la cultura de la no discriminación, mediante amplios programas de educación para la paz; en el establecimiento de unidades especializadas sobre los derechos humanos y la cultura de paz en las dependencias gubernamentales, en la formación de los funcionarios públicos, además de incorporar la perspectiva de los derechos humanos y la no discriminación en todos los niveles del sistema educativo nacional. La filósofa norteamericana Martha Nussbaum señala que:

Para fomentar la justicia se precisa ayuda material. Todo ordenamiento político y legal que pretenda proteger a las personas de la tortura, la violación y la crueldad tiene que contar con un apoyo material. Se necesitan abogados, tribunales, policías, funcionarios administrativos, etcétera, y todos ellos tendrán que ser sostenidos (se supone) mediante un sistema impositivo [...] Tampoco la libertad política es gratuita: el dinero de los impuestos sostiene las estructuras institucionales que hacen que las libertades de expresión, asociación y conciencia sean algo más que buenas palabras (2021: 51).

Y de manera preferencial invertir financiamiento público en un desarrollo social integral, que permita ir abatiendo las enormes desigualdades en empleo, salud, educación, vivienda, alimentación y seguridad social. Así estaríamos atendiendo las causas estructurales de la discriminación y la desigualdad social; el sólo hacer transferencias monetarias no condicionadas no va al fondo del problema, si bien es cierto, apoya de momento a los beneficiarios. La autora señalada nos dice «Es evidente que la pobreza y la falta de bienes sociales y

económicos como la sanidad y la educación deforman las vidas humanas tanto como puede deformarlas la ausencia de libertades políticas, y que las privaciones de uno y otro tipo están interconectadas por múltiples vías» (*Ibid.*: 31) Teniendo en cuenta estos argumentos es que considero que hay una violación sistemática de los derechos humanos y que es necesario mayor trabajo de análisis del cómo avanzar en la solución de los graves problemas nacionales que generan la desigualdad social y la discriminación.

Las instituciones de educación superior deberían promover con mayor intensidad las investigaciones de esta naturaleza, difundir sus resultados y promover políticas públicas basadas en el respeto a los derechos humanos y la no discriminación.⁶

A la intolerancia y la discriminación las separa una línea muy delgada con los discursos de odio⁷ y en muchas ocasiones dan pie a expresiones de violencia individuales y colectivas; de ahí la importancia de salvaguardar los derechos humanos individuales y colectivos de las diferentes personas y comunidades.

⁶ La Universidad de Guadalajara es sede de la Cátedra UNESCO Igualdad y no Discriminación; su página web señala que «El programa de la cátedra se enmarca en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades y sus objetivos coinciden con las funciones sustantivas de la Universidad de Guadalajara. Asimismo, el objeto de la cátedra responde a los objetivos y función del Conapred, en tanto órgano del Estado mexicano encargado de impulsar políticas y medidas tendientes a contribuir al desarrollo cultural y social, avanzar en la inclusión social y garantizar el derecho a la igualdad de todos los mexicanos.

Crear capacidades, generar conocimientos y realizar acciones de difusión en torno al fenómeno de la desigualdad de trato en el país y el derecho humano a la no discriminación para contribuir a la construcción de una cultura ciudadana incluyente, en consonancia con los programas auspiciados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) [<http://www.catedraunesco.cucsh.udg.mx/>].

⁷ Coincido con lo planteado por Jesús Rodríguez Zepeda en su ensayo *El peso de las palabras: libre expresión, no discriminación y discursos de odio*, en el reconocimiento de la

Educación para una cultura de paz basada en el respeto a los DD.HH. es una prioridad para la vigencia de la democracia en el país.

La educación para la paz desarrolla habilidades de pensamiento abierto y crítico, genera aptitudes y desarrolla valores para comprender y transformar el mundo en que vivimos, promueve la cooperación en lugar de la confrontación y convierte al individuo y a los colectivos en potenciales entes transformadores de su entorno social. La educación para la paz, los derechos humanos y la democracia es fundamental.

La educación para la paz se caracteriza por ser un proceso dinámico y permanente que pretende crear las bases de una nueva cultura: La cultura de la paz como expresión de las prácticas surgidas de aprender a pensar y actuar de otra manera, permitiendo un desarrollo equilibrado y armónico de las personas y las sociedades consigo mismas, con los demás y con el entorno natural (Loera Ochoa y Loera Ochoa, 2017: 203)

Conocer los fundamentos de los DD.HH. y la importancia de respetar la dignidad humana nos permitirá ser más sensibles ante las múltiples brechas de la desigualdad, debemos recordar que por el solo hecho de nacer, tenemos los mismos derechos sin discriminación alguna.

Los derechos humanos son derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles y están basados en el principio de reconocimiento de la dignidad humana. «Todos los seres hu-

tensión que se crea entre el derecho a la libre expresión y las expresiones que descalifican y discriminan a determinados sectores de la población por lo que en palabras del autor «puede defenderse la necesidad de que en México se legisle para precisar tanto la definición misma de los discursos de odio como los límites a su expresión. Tal marco legislativo podría establecer obligaciones o límites de expresión para quienes son capaces de emitir discursos de odio sobre la base de alguna forma de autoridad o dominio, públicos o no públicos, pero de alcance y efectos sociales» (2018).

manos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros» nos dice el Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A partir de su aprobación en el año de 1948 se han convertido en una brújula y en un ideal a alcanzar; hay avances, pero falta un largo camino por recorrer para su plena vigencia.

Formar en el conocimiento de los DD.HH. es dar a conocer su legado histórico, establecer estándares mínimos de bienestar para que las personas tengan una vida digna y posibilidades de desarrollo. Es promover la democracia como la mejor forma de convivencia y organización política; es también dar herramientas para la vida en comunidad al proponer el diálogo como método para la solución de los conflictos e impulsar la protección de los más vulnerables.

Los campos de aplicación de los DD.HH. se convierten en áreas de investigación para las instituciones de educación superior: las políticas públicas, los procesos penales, las relaciones internacionales, la igualdad sustantiva y la diversidad sexual, las violaciones graves a los derechos, los derechos de las víctimas y reparación del daño; etnicidad y diversidad cultural, los sistemas normativos internacionales y nacionales, por señalar algunos. Todos ellos requieren de investigación, de difusión y formación de recursos humanos en los niveles, técnico, de licenciatura y posgrado.

Para concluir, la responsabilidad social de las instituciones de educación superior es la de investigar con todo rigor desde lo académico a la comprensión del problema y a contribuir a su solución. Es importante desarrollar investigaciones multidisciplinarias que analicen las raíces del prejuicio, del racismo y de los discursos del odio y que sus hallazgos permitan la formulación de políticas públicas para contrarrestar sus efectos y contribuir a combatirlos. También es importante generar metodologías para una eficaz educación para la paz con enfoque intercultural y de género y desarrollar programas de formación con valor curricular, lo mismo que acciones de intervención social comunitarias, la promoción de la cultura de paz apoya el mejoramiento y convivencia social tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

Es importante educar a los jóvenes universitarios como ciudadanos de una

sociedad plural y multicultural, que respeten la diversidad política y cultural de la sociedad mexicana y que sean capaces de emprender acciones de solidaridad e interacción social con los grupos vulnerables; que privilegien el diálogo como método para la solución de conflictos y que actúen de manera responsable e informada ante los problemas sociales y ambientales que se viven cotidianamente. La responsabilidad del sistema educativo es contribuir al desarrollo de la vida democrática del país a través de la formación de ciudadanos plenos, democráticos y solidarios con los grupos más vulnerables de la sociedad como son los adultos mayores y los indígenas, entre otros, y por esa vía contribuir con esa práctica y conocimientos, a formular permanentemente y para cada caso concreto, propuestas que coadyuven con las instituciones sociales, empresariales y por supuesto, públicas a resolver problemas diariamente, ahí donde se producen y contribuir, igualmente, a la organización social para el desarrollo.

Referencias

- Aguirre, R. (2007). «Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros». En I. Arriagada, *Familias y políticas públicas en América Latina* (pp. 187-198). Santiago de Chile: CEPAL.
- Arroyo Rueda, M. C. (2015). «Envejecimiento, cuidados y política social. Continuidades y cambios en Argentina y México». En *América Latina Hoy* (71), 37-60. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Batthyany Dighiero, K. (2015). *Las políticas y el cuidado en América Latina. Una mirada a las experiencias regionales*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CNDH (Comisión Nacional de Derechos Humanos) (2019). *Informe especial sobre la situación de los derechos humanos de las personas mayores en México*. México: CND.
- Conapred (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (Mayo de 2005). *Primera Encuesta Nacional sobre Discriminación en México*. México: Sedesol.
- (2011). *Encuesta Nacional sobre Discriminación en México 2010. Resultados sobre personas adultas mayores*. México: Conapred/Inapam.
- (2017). *Resultados de la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 y panorama general de la discriminación en México*. México: Segob/CONAPRED.

- Coneval (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social) (2022). *Medición multidimensional de la pobreza en México, 2016-2020*. México: Coneval.
- Congreso de la Unión. (18 de 06 de 2018). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. *Decreto Ley*. México: DOF.
- Grupo Nuevo Curso de Desarrollo (GNCD) (2021). *Renovar políticas para un nuevo curso de desarrollo en México*. Rolando Cordera (coord.) México: UNAM.
- González, F. y Rosa Rojas Paredes (2007). *Fortalecimiento de las organizaciones y de las capacidades de gestión de los indígenas migrantes de Jalisco*. Guadalajara: Indeso.
- (2016). *Las viejas y las nuevas historias. Violencia y exclusión femenina en comunidades y grupos indígenas de Jalisco*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2022). *Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual y Género*. México: INEGI.
- Loera Ochoa, E. y T. Loera Ochoa (2017). «Un desafío para México: la cultura de la paz». En *Misión Jurídica*, 190-208.
- Nussbaum C., M. (2021). *La tradición cosmopolita. Un noble e imperfecto ideal*. México: Paidós.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (16 agosto 2022 de agosto de 2018). *Envejecimiento y Salud* [<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>].
- Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México: Conapred.
- Rojas Paredes, R. (2019). «Los estereotipos de género, impedimentos para una ciudadanía plena». En *Democracia y política: una mirada desde la generación de igualdad sustantiva* (59-76). México: MC.

LAS MARCHAS DE JUNIO EN GUADALAJARA ¿CAPTURA O RUPTURA DESDE EL CUIDADO DE SÍ?

DAVID CORONADO

ROMARIO NÚÑEZ LÓPEZ ARAIZA

HOIRUS OSWALDO LUNA ORTIZ*

Introducción

En el relato de Borges los sujetos que aceptan el pacto lo hacen, parece, movidos por un anhelo de transformación personal, persuadidos de que una nueva investidura mnémica les permitirá mudar de alma y de persona, dejar de ser mercenarios de un imperio descentralizado que los reescribe sin cesar y convertirse en genios expresivos, es decir, en señores y dueños de su propia historia.

Julián Jiménez Heffernan

El cuerpo de la escritura

Los primeros días de junio, Guadalajara rejuveneció a la luz de una valiente protesta. Juventud en pie de lucha, demandando el exiguo bien de la justicia en favor de Giovanni López, asesinado por elementos policiacos de Ixtlahuacán de los Membrillos, municipio perteneciente al Área Metropolitana de Guadalajara. Giovanni, de oficio albañil, fue detenido por no portar cubrebocas, según

* Alumno de la licenciatura en sociología de octavo semestre con un promedio de 95.17. Miembro activo del Centro de Estudios de la Violencia cómo prestador de servicio social con interés particular en temas de desigualdad y represión del Estado.

expresaron sus familiares; y la violencia contra él ejercida, actualizó el significado latente del enunciado *mantener el orden*.

A lo largo del 4, 5 y 6 de junio, las y los manifestantes fueron reprimidos. En contestación, crearon redes, articulaciones entre asociaciones e invitaron a la sociedad civil a movilizarse. Y entre miedos y cuidados obligados por la pandemia, crearon infinidad de líneas de fuga imposibles de contener, vigilar y, mucho menos, controlar.

Las invitaciones tuvieron muy buena recepción, quizá por el hartazgo provocado por un manejo autoritario de la pandemia, la crisis económica, las cifras récord de las desapariciones forzadas de personas, y el incremento del crimen y la violencia general. Aunque el principal resorte continuó siendo la impunidad policiaca en el caso Giovanni, especialmente porque después de un largo mes, la administración de justicia no había hecho nada y el caso fue tipificado, por la Comisión Estatal de Derechos Humanos en Jalisco, como una ejecución extrajudicial.

El oscuro procedimiento fue discutido en las redes sociales y una gran cantidad de jóvenes optó por tomar las calles, abriendo, cual oculta caja de Pandora, su verdadera razón de Estado. Tras el aparente éxito de la primera marcha, la del siguiente día fue especialmente castigada por los elementos de seguridad del estado, quienes, siguiendo su vocación, el 5 de junio realizaron detenciones arbitrarias, desapariciones forzadas momentáneas, golpeando y amenazando a diestra y siniestra a toda aquella persona cercana a los puntos de concentración. Tras su detención, quienes asistieron fueron liberadas y liberados en zonas de alto riesgo, en las periferias de la ciudad. Todo operado por policías vestidos de civil y sin identificación. Su argumento fue la necesidad de reestablecer el orden tras las expresiones violentas de la juventud en la marcha del día anterior.

Y, de nueva cuenta, convocaron a un nuevo recorrido para el sábado 6 de junio. Ahora, sumadas a la injusticia del caso Giovanni estaban las múltiples denuncias acumuladas contra la autoridad por el ejercicio de la violencia. Ese mismo día, alrededor de las diez de la noche, fueron detenidos seis jóvenes más, afuera del Palacio de Gobierno del Estado, acusados de vandalismo. Final-

mente, la tarde del 9 de junio, intentando cerrar las heridas, el gobernador los excarceló (Daen, 2020).

Este es el contexto de un acontecimiento que, mirándolo desde la perspectiva de Deleuze, filósofo francés creador junto a Guatarri del esquizoanálisis, expresó una potencia cargada de nuevos flujos y valores distintos a los convocados por el orden para su reproducción. En este sentido, el objetivo del artículo es señalar que la participación de los y las manifestantes, rebasando su intencionalidad inicial, produjo resonancias tendientes al establecimiento de relaciones horizontales, bajo el presupuesto de la aparición de una subjetividad existencial, basada en el cuidado de sí y diferente a las relaciones verticales hegemónicas. Aunque, aquí surgió la sombra inquietante de la pregunta de si, al final del día, no contribuyó sino a reconstituir las estructuras de dominio, fortaleciendo, a contrapelo, aquello que enfrentaba.

Buscando recuperar los signos en los testimonios que nos explicaran qué es lo que realmente sucedió, en calidad de rescatar las voces de las personas atravesadas por el acontecimiento, optamos por revisar las narraciones como base epistemológica/metodológica del artículo. Desde esta óptica, los signos y las cadenas de signos rebasan el contenido del lenguaje, mostrando que también contienen elementos de vida, realidad y del cuerpo mismo que narran sus experiencias. La forma de expresión incorpora lo corpóreo, rompiendo los límites del contenido y enfatizando la potencia desde la multiplicidad y el paisaje a alcanzar, gracias a un elemento compartido que se desea: la justicia social.

Se recuperaron y sistematizaron testimonios de las víctimas de las diferentes expresiones de violencia sociopolítica en los días 4, 5 y 6 de junio en Guadalajara. Se vinculó con redes sociales (Facebook), de donde se tomaron publicaciones escritas, videos narrando la experiencia en primera persona y videos en los que se entrevistaba a la víctima de manera anónima. Además de esto, se obtuvieron artículos de medios independientes que contenían crónicas y entrevistas transcritas sobre la vivencia de víctimas, y redes de colectivos y organizaciones que acompañaron los eventos desencadenados en las movilizaciones.

Una vez recuperados, fueron transcritos y sistematizados, realizando un

análisis de contenido para recuperar los signos que se generaron, con los que se acuñaron categorías según compartían características propias de esos elementos; tras lo cual fueron agrupadas en tres dimensiones para abordar los distintos momentos de la protesta: 1. Desterritorialización: las expectativas y posibilidades que buscaban los participantes. 2. Reterritorialización/Captura: el sometimiento y la violencia política de las cuales fueron sujetos. 3. Articulaciones/Ensamblajes: las resonancias que hubo con otros movimientos y organizaciones feministas y de protección de los derechos humanos, así como prácticas de creación, de pensar y de cuidado de sí, en términos colectivos. Finalmente, se realiza un análisis de las narraciones desde planteamientos teóricos, así triangulando las voces de las víctimas, con la metodología de los investigadores y la lectura teórica de los fenómenos presentes.

Metodología

Este acontecimiento ha sido analizado para recuperar e interpretar, de manera diferenciada, las intensidades de las experiencias que, con diversas voces, las víctimas expresaron en testimonios hablados y escritos. Los recuperamos bajo el supuesto de que son narraciones vitales, contradictoriamente temporalizadas, aunque en su globalidad dejan ver esquemas con relaciones causales (Leal, 2008). Partimos de la noción de que sintaxis y temporalización causal son parte sustancial de las narraciones, pero, la intencionalidad de este artículo implica aprehender eso que Sloterdijk llama un mundo sincrónico (Sloterdijk, citado por Jiménez Heffernan, 2010: 308), que, a diferencia del diacrónico, «no siempre garantiza [...] una transmisión potencialmente informativa y formativa de contenidos narrativos» (id.), es decir que el «contenido sincrónico es un contenido no sintáctico» (id.).

Esta aporía entre lo diacrónico y lo sincrónico, implica que la transmisión de «mensajes múltiples, sincrónicos, globales... no garantiza en absoluto su mayor información, mucho menos su más sofisticada formación» (*ibidem*: 309) —que nos recuerda inmediatamente las innumerables transmisiones telemáticas, especialmente en esta época del covid—. Esta aporía se clarifica desde la propuesta de Rolnik (2006), aunque lo hace desde el arte. Esta autora, con

base en los aportes de las neurociencias, afirma que cada uno de los sentidos transporta una capacidad cortical y otra subcortical. La primera está «asociada al tiempo, a la historia del sujeto y al lenguaje» (Rolnik, 2006: 3). Con ella se desdoblán los contornos de sujeto y objeto, aunque en una relación de exterioridad. La segunda es la capacidad vibrátil que implica dimensiones no expresables con representaciones, son vivencias en estado puro, es el cuerpo vibrátil.

Con esa segunda capacidad subcortical se aprehende al mundo «en su condición de los campos de fuerzas que nos afectan y se nos hacen presentes en el cuerpo bajo la forma de sensaciones» (Rolnik, 2006: 3). Esta capacidad, al igual que la sincronía en Sloterdijk, desvincula al sujeto del lenguaje y lo convierte en presencia viva, por lo que una persona es parte de uno y una. Es la capacidad de los sentidos que permite:

integrar en nuestro cuerpo los signos que el mundo nos señala y, a través de su expresión, los incorporamos a nuestros territorios existenciales. En esta operación se restablece un mapa de referencias compartido con nuevos contornos. Movidos por esta paradoja, somos continuamente forzados y forzadas a pensar/crear de acuerdo con lo que ya se ha sugerido. El ejercicio de pensamiento/creación tiene por tanto un poder de interferencia en la realidad y de participación en la orientación de su destino, constituyendo así un instrumento esencial de transformación del paisaje subjetivo y objetivo (Rolnik, 2006: 4 y 5).

Ese cuerpo vibrátil es capaz de crear constantes líneas de fuga, excedentes que van más allá de lo establecido, es, en pocas palabras, la existencia misma de la juventud. Por lo que constantemente está creando formas de expresión para todo tipo de alteridad que afecta su cuerpo vibrátil; y es con el que establece diferentes intensidades de contacto con los problemas sociales de su entorno. En sí misma, esa aporía no tiene solución. Para encontrar una salida es indispensable pensar en el telos o en el horizonte cultural contemporáneo. Y, gracias al apoyo de la noción de deseo deleuziana, es posible captar la hegemonía del mercado y poder como hegemonías plasmadas en el deseo, pero también «que las líneas de fuga son las determinaciones primeras, dado que el deseo dispo-

ne el campo social, son más bien los dispositivos de poder los que, al mismo tiempo, son producidos por estas disposiciones, y las aplastan o las taponan» (Deleuze, 1995: 12). Entonces, el deseo produce, simultáneamente, líneas de fuga reconstituyentes de lo social al tiempo que plantean rupturas, desterritorializaciones. Y, en este sentido, enclavamos el tema de las marchas del 4, 5 y 6 de junio, realizando la pregunta: ¿plantearon rupturas, aunque fuera momentáneas, en el orden social o lo reconstituyeron?

Finalmente, sólo resta señalar que siguiendo con la idea de captar vivencias y narraciones simultáneamente, el origen del análisis recayó en los significados que provienen de los signos, afirmación sustentada en Foucault (2011), para quien las subjetividades están sustentadas en interpretaciones resultantes de signos. Este argumento circular, encuentra su explicación desde dos vertientes. La primera surge al voltear hacia los significantes prevalentes que orientan a los regímenes de signos (Deleuze y Guatarri, 2012), porque permiten captar al calor de narraciones y experiencias, la génesis de una subjetividad que contiene elementos contradictorios entre sí, aunque siempre bajo la hegemonía de flujos funcionales al sistema, que tienden a su reconstitución; lo que no excluye la posibilidad de crear líneas de fuga capaces de establecer otro tipo de relaciones entre los participantes de las marchas. La segunda proviene del mismo Foucault (2016 y 2019), cuando señala que la subjetividad proviene no tanto de que «haya reforzado el código y se hayan reprimido más estrictamente las relaciones sexuales; lo que ocurrió, poco a poco, fue la formación de otro tipo de experiencia» (Foucault, 2019: 69). Lo que significa que otros formatos de experiencias tensan los códigos existentes y son corporeizados de manera diferente, creando la posibilidad recursiva de nuevas experiencias. Deseo, líneas de fuga y experiencias están en el mismo horizonte en la creación de nuevas subjetividades.

Retomando las narraciones, los signos los localizamos en quince testimonios, diez escritos y cinco grabados, extraídos de publicaciones escritas y videos en redes sociales (Facebook) así como de artículos y entrevistas de cuatro medios de noticias independientes (véase el Cuadro 1). Inicialmente localizamos noventa diferentes códigos abiertos, con la intencionalidad de romper

Cuadro 1.

Testimonios de víctimas del 4, 5 y 6 de junio

| Categoría: Publicaciones en redes sociales | | | | |
|---|------------------------|--|--------------------------------|-------------------------|
| No. | Medio | Forma | Relator/a | Día que hace referencia |
| Testimonio 1 | Facebook | Redacción/ post en red social | Víctima | 5 de junio |
| Testimonio 2 | Facebook | Redacción/ post en red social | Víctima | 5 de junio |
| Testimonio 3 | Facebook | Redacción/ post en red social | Activista/ Org. Social | 5 de junio |
| Testimonio 4 | Facebook | Video | Colectivo/ Org. Social | 6 de junio |
| Testimonio 5 | — | — | Víctima | 5 de junio |
| Testimonio 6 | Facebook | Video | Víctima en anonimato | 5 de junio |
| Testimonio 7 | Facebook | Video | Víctima | 5 de junio |
| Testimonio 8 | Facebook | Redacción/ post en red social | Víctima | 5 de junio |
| Testimonio 9 | Facebook | Video | Víctima | 5 de junio |
| Testimonio 10 | Facebook | Video | Miembro de org. estudiantil | 5 de junio |
| Categoría: Noticias/ Artículos en medios independientes | | | | |
| Testimonio 11 | <i>Animal Político</i> | Nota periodística. Entrevista redactada | Medio/Víctima en anonimato | 5 de Junio |
| Testimonio 12 | — | Entrevista redactada | Víctima | 5 de Junio |
| Testimonio 13 | <i>Territorio Mx</i> | Artículo en medio independiente | Medio/Colectivo | 4, 5 y 6 de Junio |
| Testimonio 14 | <i>Animal Político</i> | Nota periodística. Entrevista redactada | Medio/Víctima | 4, 5 y 6 de Junio |
| Testimonio 15 | <i>Infobae</i> | Nota periodística. Entrevista redactada | Medio/Víctima | 5 de Junio |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada

las narraciones de los actores (Strauss y Corbin, 2002: 116). Posteriormente los agrupamos en nueve categorías o codificaciones axiales (*ibidem*: 135), en tanto representaciones diferenciadas de la realidad: posibilidades, expectati-

vas, violencia extrema, captura, instituido, ensamblajes y rupturas. Aunque, al momento de construir las tres dimensiones, es decir la codificación selectiva (*ibidem*: 157), como formato inicial para establecer el diálogo con los conceptos, las redujimos a seis, bajo la siguiente clasificación: desterritorialización: posibilidades y expectativas; Reterritorialización: violencia extrema, captura, instituido; Articulación: ensamblajes y rupturas. Reagrupar en dimensiones los códigos abiertos extraídos directamente de los entrevistados, nos otorgó la posibilidad de potenciarlas con las conceptualizaciones teóricas. Este proceso, que partió desde la llamada teoría fundamentada, lo concluimos con un análisis de las narraciones para obtener las intensidades de las experiencias, no por vía de su variabilidad, sino por intensidades, ritmos, movimientos, fluidez y continuidad de los procesos.

La participación de los cuerpos vibrátiles deja ver la posibilidad de instaurar otro tipo de valores alternos a los hegemónicos, habla de la aparición de una subjetividad existencial, de un cuidado de sí que movilizó a las personas participantes. Estas son configuradas a través de los diferentes flujos presentes, fungiendo como operadores semióticos en conflicto para instaurar la realidad narrada con sus signos puestos en juego en esa experiencia. Lo que se desarrollará en el tercer apartado.

Finalmente, sólo restan dos reflexiones. La primera, es que la razón de Estado corre en el sentido de mantener el orden, como elemento axial para permitir, en palabras de Guattari y Deleuze, que la máquina capitalística desarrolle modos de subjetivación, es decir, de vivir y relacionarse entre sí y con el mundo, en función de permitir el flujo e intercambio del capital, asegurándose de su buen funcionamiento como máquina social. Como Navarro Fuentes (2018) los citaría: «En ello es que existe una relación entre producción capitalística, producción deseante y producción subjetiva».

En segundo lugar, encontramos el flujo de la apuesta colectiva a la transformación social de la protesta, expresión de los agenciamientos y líneas de fuga, que optan por la búsqueda de paisajes rizomáticos (no conformes con la dominación y estructura vertical que utiliza el estado): nuevas maneras de relacionarnos desde la horizontalidad y no centralización, repensando la figura

del Estado, «otras formas, sentidos, rupturas y singularidades; flujos que están presentes para producir rupturas, dislocar contenidos semióticos que conlleven mutaciones, interrupciones de las serializaciones existentes, para que nuevas formas de subjetividad emerjan» (*ibidem*). Fugas que el Estado deja como excedentes, y que desde sus límites emergen como la esperanza revolucionaria en potencia. No obstante, que paradójicamente tales derrames pasen por el tamiz de las relaciones entre narración, tiempo e identidad.

Ambos flujos, reconstitución social y ruptura en los flujos experienciales, están presentes contradictoriamente en los signos y experiencias que habitan las interacciones, formas de vivir y el lenguaje con el que se expresa cada persona, pudiendo ser recuperados en los discursos de las víctimas para detallar su vivencia. Valorando esto es que se optó por abordarlo desde ese marco conceptual.

Desterritorialización

Pues precisamente por eso fui, porque hay personas que son privadas de su libertad injustamente o te terminan matando por cualquier nimiedad. No todas las personas van por tendencias partidistas o porque quieren quemar policías. La enorme mayoría van porque quiere un cambio, quieren mejores acciones, quieren ser escuchados y escuchadas para lograr un mundo mejor...

Testimonio 8

Atrás de la construcción de cada categoría, de las tres dimensiones, está el proceso de transubstanciación de la realidad en signos, signo de autenticidad y confianza (Duque, 2015: 60), capaz de reconducir a los sujetos hacia una interpretación de la marcha como signo de inconformidad y expresión de ruptura. Lo que le daría la validez de signo dominante y no sería otra cosa que el deseo articulado en agenciamientos que proponen un camino hacia relaciones horizontales o, en sentido contrario, que no estaría sino reconstituyendo a la sociedad, paradoja propia de cualquier línea de fuga o deseo (Deleuze, 1995).

Temporalmente esta dimensión narra desde el camino de las y los participantes, en la marcha del 5 de junio, dirigidos hacia la manifestación, hasta el momento previo a su detención. Esta dimensión conlleva la esperanza, las ideas y las expectativas de la protesta de los tres días, los paisajes a acercarse.

Posibilidades y Expectativas

Como primera parte, las intenciones con las que se decidió asistir estaban determinadas por la falta de justicia y la impunidad propiciada por la administración de justicia. En este sentido, en segundo lugar, el discurso dejó ver el propósito de establecer relaciones horizontales, y mostró una configuración basada en la necesidad de justicia como elemento causal básico, capaz de darle forma a un esquema (Leal, 2008). Y la tercera categorización implica una ruptura epistemológica, en tanto que propone la creación de líneas de fuga como punto de partida, para algunos de los manifestantes de las acciones que se nombran y se viven a diario en el cotidiano del estado. Aquí, codificar, decodificar y recodificar, siguiendo Deleuze, serán mecanismos de subjetivación.

[...] porque así como fui hoy yo, mañana van a ser más y pasado fueron muchos más y hay gente muerta y desaparecida en manos de la policía y eso no se puede permitir, esto es lo que no se puede permitir, [...] es una discusión de que la policía está deteniendo gente arbitrariamente simplemente porque se sienten amenazados y porque sienten que están perdiendo el control de una ciudad, de un estado en general que ya no está de acuerdo con las políticas que se están adoptando en el gobierno y el gobierno tiene la obligación de escucharnos a los ciudadanos inconformes (01 Testimonio 9).

Un elemento más, la expresión, utilizada en los trabajos de Deleuze sobre Spinoza (2009) y en *Mil mesetas* (2012), conlleva la potencia para acercarse a esos paisajes. En ellos vienen los modos y atributos de la esperanza, y van en búsqueda de las nuevas posibilidades. El primer paso para encontrar justicia, sugieren algunos, y por lo menos justicia restaurativa, es nombrar a los responsables y causantes reales de la violencia contra la integridad de las y los manifestantes, será uno de los primeros pasos en camino a la justicia restaurativa y

para la reparación integral del daño. Nombrar a quién se tiene que hacer cargo y responsable, y no permitir que funcionen las estrategias de deslindarse y culpabilizar a mandos bajos, tal y como se hizo.

En el marco de la justicia restaurativa, la responsabilización del daño es el paso previo a la reparación integral de este, comprometiendo acciones que restauren las afecciones en su integralidad. La evasión de esta misma responsabilidad va más allá del no querer reparar el daño, sino evitar el significado que recae por haber cometido tales crímenes desde una institución de Estado, por lo que la culpa recae en la persona de menor mando de la cadena voraz del sistema. Pero, siguiendo con la misma dinámica, posteriormente fue liberado el mando medio involucrado en las detenciones del 5 de junio (Saldaña, 2020).

Aquí es indispensable reflexionar acerca de la banalidad del mal arendtiana, que es operada por personas cumpliendo órdenes y sin realizar ningún juicio moral que le inhiban su conducta (Arendt, 1999). Esto enmarca la prevalencia de la norma junto a su eficiencia funcional, como sometimiento al deber o como imperativo categórico, que oculta toda la carga de violencia destructiva y autodestructiva de su sometimiento (Coronado y Soto, 2021b). La banalidad del mal es la cotidiana operacionalización de los dispositivos de dominación, constituidos organizacional e institucionalmente, cuya única funcionalidad es la conservación o la reconstitución del orden.

Los discursos de algunos policías, desviando la responsabilidad y legitimando su actuar, provienen de que la violencia y las prácticas delictivas no son concebidas como una vía éticamente distópica, sino como estrategias al alcance de todos y todas para gestionar el uso de la violencia (Valencia, 2016) como herramientas para el fin elegido, en este caso el disciplinamiento y control. Con lo que se está creando esa subjetividad violenta que normaliza y puede ser operada, pero que, llevando el razonamiento aún más lejos, es una forma, si no acaso la única que lo maquínico les ha dejado, para expresar su vida (Coronado y Soto, 2021a).

A la difusión de los hechos de la marcha, que opacó las expectativas de los y las jóvenes, contribuyó eso que Martín-Baró (1990) ha llamado como la mentira institucionalizada, en tanto ocultamiento sistemático de la realidad que

trata de crear una versión oficial de los hechos desplegada por una campaña de propaganda, un silencio encubridor de las prácticas violatorias de derechos humanas que se han alcanzado a reconocer, y la persecución de quienes buscan nombrar la realidad o denunciar los atropellos: no importa que los hechos relatados sean reales o no, sino su nombramiento mismo.

A pesar de la enorme cantidad y carga de las informaciones acordes a aquella razón de Estado, como técnicas de reterritorialización, impusieron un discurso acorde a sus intereses; con la consiguiente captura del movimiento. Sin embargo, los signos emitidos por los y las manifestantes fueron contrarios a esta dinámica.

Reterritorialización

En 8 de julio y la calle 14 nos gritaron...: ¿A donde van hijos de su puta madre? Acto seguido, se nos dejaron ir a los golpes sin ningún tipo de motivo.

Testimonio 3

Violencia Extrema; Captura; Instituido

Violencia y orden son dos partes de una misma ecuación que busca restaurar las fronteras transgredidas por los movimientos sociales a través de la captura de flujos desterritorializados y de las líneas de fuga. Esta búsqueda de la reinstauración del orden utiliza como vía la violencia legítima, y deja como consecuencia los impactos en las subjetividades de las y los manifestantes y sus vínculos, así como la despolitización social; permea de miedo el ambiente e intenta inhibir los agenciamientos resultantes de la organización social.

Si el sueño de la economía es domesticar al mercado, es decir quitarle su arista anárquica, el del Estado es el sueño ilusorio de garantizar la seguridad social y la de la confluencia de los factores productivos, en santa armonía, por lo que, con variadas formas y ángulos, así con dispositivos diversos, son utilizados como mecanismos de captura, es decir, como máquinas de guerra cuya finalidad es dominar y disciplinar (Foucault, 1975); aunque también incluye a las disposiciones de deseo que están tras esos dispositivos, por lo que es indis-

pensable pensar a una máquina de guerra que domina y disciplina, al tiempo que controla y sujeta (Deleuze, 2005 y 2012).

La expresión de reterritorialización, es decir la captura por parte del estado de las y los participantes en la protesta, abarca desde su represión por parte de los elementos policiales, su detención y su desaparición, hasta su liberación en las periferias de la ciudad. Esto incluye todos los atentados contra la integridad y dignidad que posteriormente narraron: violencia física, verbal, tortura psicológica, amenazas, burlas, actos ilícitos y atentados contra los derechos humanos.

Un grupo de encapuchados de la fiscalía nos agredieron con palos, bates, y tubos de metal [...] algunos fueron sometidos en el momento, otros más alcanzamos a correr, sin embargo, en la calle 8 de Julio, una camioneta de la fiscalía del estado repleta de hombres armados (con armas blancas, y armas de fuego) nos detuvieron de manera arbitraria, fuimos golpeados, y electrocutados (Testimonio 2).

[...] cuando me secuestraron, porque también quiero hacer énfasis en eso, también fue un secuestro, fue una privación ilegal de la libertad, a mí se me detuvo, no hice nada más que exigir que no golpearan a una muchacha, se me detuvo, se me secuestró, no se me detuvo, se me secuestró; se me privó ilegalmente de la libertad, me agarraron, me robaron mis bicicletas, la mía y la de mi esposa, nuestras bicicletas, sí quiero hacer énfasis, fueron robos (Testimonio 6).

S y sus compañeros fueron llevados a una zona abandonada a las afueras de la Guadalajara, donde vio dos camiones llenos de hombres armados. Ya ahí sus captores les ordenaron que comenzaran a correr. «Pensé que íbamos a morir», relató (Testimonio 15).

Si el mantenimiento del orden y la garantía de la seguridad para el encuentro de los flujos económicos y políticos son la columna vertebral de la razón de Estado, las estrategias a utilizar dependerán de la correlación de fuerzas entre los grupos y la fortaleza de las fronteras sociales, para garantizar los valores y mitos originarios. Desde la necropolítica, Mbembe (2006) regresa a la

capacidad soberana original que tenía el Estado, de dejar vivir y hacer morir a los sujetos, según su cercanía o lejanía de los procesos funcionales. Para Sa-yak Valencia (2016), la perspectiva del capitalismo gore implica capturar cualquier flujo con la única finalidad de valorizar al capital, incluida la muerte y, por supuesto, el miedo (Hobbes, 1980). Así la necropolítica sostiene un carácter múltiple, en el sentido en que es igualmente ejercida por los actores ilegítimos (crimen organizado, bandas de narcotráfico, sicarios) como aquellos legítimos de la biopolítica (el gobierno, el Estado, el discurso), y que se legitima a través de ellos (Valencia, 2016). Será así como, a fin de cubrir las fisuras de la protesta, el Estado usa la violencia extrema y formas de tortura para decidir quién vive o no, según su ajuste al orden buscado.

Adentro nos agredieron de nuevo, y nos amenazaron de muerte, nos dijeron que nadie sabía de nuestro paradero, y que nos iban a desaparecer (Testimonio 2).

Ahora bien, cualquier intento de ruptura, si no es articulado con otros flujos, lo más seguro es que sea capturado. En efecto, para Sofsky (2009) es indispensable crear ensamblajes de contrapoder, para resistir represiones y seducciones, en sus propias palabras «mientras la protesta no cristalice en contrapoder político, las acciones son esporádicas y casi siempre estériles» (*Ibid.*: 198). Bajo esta propuesta de pensamiento, cualquier línea de fuga está expuesta a ser institucionalizada, incorporada y legitimada, desde Butler (2008) «lo ilegal trabaja fuera de la ley, pero al servicio del poder, del poder de la ley, del poder y la ley de la economía, reelaborando el esquema del poder y reproduciéndolo».

Yo le dije que eso era ilegal lo que estaban haciendo, que además el artículo 16 de la constitución me garantizaba el desplazarme de un lugar a otro y que además pues yo quería saber hasta que esa persona estuviera bien (Testimonio 6).

No fue como tal una detención, esto sí lo quiero aclarar porque en ningún momento nos pidieron identificaciones, no nos pidieron nuestros nombres, no fue un proceso en ningún sentido (Testimonio 7).

El Estado no tolera espacios sociales y simbólicos no regulados. Es indispensable formar organizaciones políticas (Žižek, 2004) que garanticen la articulación constante de los agenciamientos.

Nos dejaron muy en claro que eso nos estaba pasando por meternos con el gobernador y que si nos volvían a agarrar ya no nos iban a regresar (Testimonio 1).

Por otra parte, los golpes, maltratos físicos y demás formas que usaron para violentar el cuerpo, tal como lo expone Valencia (2016), son signos de vulneración y reescritura de la cartografía personal para emitir un mensaje. A través de los golpes y el maltrato, se inscribe en la piel el texto sobre su vulneración, y la amenaza física permanente si vuelve a atreverse a dar pasos sobre lo disruptivo. Estas inscripciones tienen el papel de dar una advertencia directa, porque «todos entendemos el mensaje, lo escrito en la carne» (Saviano, 2008: 145). Para los especialistas en violencia del capitalismo gore, el desgarrar y la vulneración del cuerpo es el mensaje.

Uno de ellos [...] me dio un golpe aquí (a la altura de la barbilla y la boca) muy fuerte, me duele todavía la cabeza, tengo un dolor aquí (la nariz), de hecho, yo creo que me fracturó. No he podido ir a hacer el parte médico porque desconfío de todas las instituciones en este momento, las cruz verde, las cruz roja son del gobierno y en estos momentos no confié en nadie absolutamente, en ninguna institución, menos del gobierno y estoy asustado (Testimonio 6).

Y pude escuchar brutalmente golpizas, como brutalmente a muchos chicos estaban golpeando, donde a mí me tenían, a un lado había un chico que le habían destrozado la nariz, tenía mucha sangre (Testimonio 6).

Para Segato (2010 y 2013) la violencia expresiva es la utilizada por el crimen organizado para enviar mensajes, con la única finalidad de provocar miedo y mantener sometida a la ciudadanía. Mientras que la persona, con la capacidad de decodificar estos mensajes, reaccionará de acuerdo a sus contenidos. Lo que

proponemos es que además de ser un comunicado, también provoca una subjetividad violenta, que es la que posibilita el uso de cualquier tipo de violencia para solucionar cualquier problema. La violencia expresiva también es el ámbito utilizado como medio para exponer la propia vida y su cultura.

Entonces, las prácticas violentas utilizadas por elementos de la policía en estos tres días están incluidas en esa misma lógica, equiparándose y compartiendo la subjetividad violenta en la que vive el crimen organizado. Aun sabiéndose que Estado y narcotráfico han estado relacionados históricamente (Tilly, 2007), se demuestra en este prototipo de las marchas del 4, 5 y 6 de junio en Guadalajara, donde el Estado reproduce estructuras y prácticas de dominación y disciplinamiento, pero también de control y sujeción, basadas en tecnologías sanguinarias, cuyo uso y monopolio son fundamentales para conservar el orden y, por tanto, el poder. Evidenciando que el problema del Estado, y de lo maquínico en general, no es el ejercicio de la violencia, tampoco que pretenda tener su monopolio, ahora claramente compartido con el crimen organizado, sino que su ejercicio es exigencia del orden, donde la violencia es requisito para el establecimiento y reconstitución del orden. Orden y violencia caminan tomados de la mano.

Lo que me causó mucho pavor fue cuando entró una persona encapuchada y corpulenta y dijo que nos calláramos, que no dijéramos nada porque si no nos iban a descuartizar, en estos tiempos es muy fácil hacerlo y que nos desaparecen y nadie se da cuenta, así es que si no nos callábamos eso es lo que nos iban a hacer (Testimonio 8).

El relato se repite, los subieron a golpes por personas encapuchadas, a vehículos no oficiales, personas de civil armadas con palos largos y bates, los golpearon y torturaron psicológicamente (Testimonio 3).

En este sentido, al seguir su vocación de Estado, otorgando estabilidad y seguridad para la valorización del capital, simultáneamente crea espacios simbólicos (Bourdieu, 2014), capaces de provocar reconstituciones y espacios gri-

ses, plagados por sombras que pueden caer sobre cualquier persona que infrinja las fronteras establecidas, pero son bordes constantemente transgredidos por la juventud.

La mayoría de los que yo vi a mi lado traían el dibujo de las botas en la cara. Muchos estaban llorando, y los polis aún nos decían que nos iban a desaparecer. Durante horas fue una violencia psicológica muy pesada, como la que se ve en las series de narcos (Testimonio 14).

Las condiciones por las que pasó la juventud protestante y las amenazas verbales hechas por los elementos policiales no eran ajenas a las realidades que vive Guadalajara. En sus narrativas remitían a la similitud de su experiencia con las historias diarias de personas desaparecidas, asesinadas o torturadas.

Luego se escuchó un camino de terracería y ahí vuelves a pensar lo peor: cuantas veces hemos leído sobre fosas o cuerpos que fueron encontrados muertos en caminos como ese. Miedo otra vez (Testimonio 8).

Las dos patrullas que salieron antes de mí esas fueron las ordenes «Mátenlos y aviéntenlos a la barranca» (Testimonio 5)

En este entramado de violencia, las amenazas verbales de los elementos policiales son secuencias de signos formando cadenas de signos, que representan en las interpretaciones sociales todas las consecuencias (impunidad, afectaciones en padres y madres, búsqueda permanente) que conlleva para la familia y la persona, ser perseguida, asesinada o desaparecida por el Estado.

Nos decían cosas como «mira lo que les hiciste a tus papás, ahora van a tener que andar de cuerpo en cuerpo a ver si te encuentran (Testimonio 1)»

Con las cadenas de signos, pletóricos de violencia, las víctimas sabían lo que implica ser un desaparecido para sus familias; pero también los policías

estaban hablando el mismo código, con el ánimo de infundir miedo con ese tipo de mensajes. Una semiótica de la violencia, donde los mensajes en este contexto son claros y representan las expresiones e intensidades de una ciudad permeada por la violencia.

El desarrollo y ejercicio de la violencia sobreespecializada hunde sus raíces en una historia más global: en la historia de las tecnologías del Estado para disciplinar el cuerpo. [...] Ahora bien, estas tecnologías de meticulosidad sanguiñaria instauran un código de lectura dentro del entramado de la violencia, creando así una semiótica de ésta a través de la lectura de los mensajes enviados por medio de la aplicación de técnicas específicas de tortura y modalidades de asesinato (Sayak, 2016: 122)

Impactos en la subjetividad

La violencia no es abarcada con un análisis descriptivo sobre la agresión, sino que es necesario verla desde una mirada que enfatice los rastros que deja en quienes fueron víctimas, pero también en quienes son partícipes de la resonancia de esa violencia —familiares, amigos y personas sensibles—. Aquí, Martín Baró (1988) describe el trauma psicosocial como una huella desfavorable que queda en las personas expuestas a la violencia política, una herida de naturaleza dialéctica entre los rastros individuales y sociales. Lo que, visto desde la creación de una subjetividad violenta implica la manera como la juventud ha sido reprimida en Guadalajara, pero también cómo se anexa con nuevos signos y normaliza la violencia e incluso crea eso que hemos llamado una subjetividad violenta (Coronado y Soto, 2021b) y que, además de imbricarse en todas las áreas de su vida, es utilizada como el formato *ad hoc* para expresar su vida ante el mundo. Son los impactos asimilados y creadores de nuevas subjetividades dinamizadas en los flujos reterritorializantes, horizontes culturales recortados por el mercado, configuradores de los modos de vivir y habitarse, con rastros de miedo, terror y consumo.

Es así como desde Aluna (2015), organización que realiza acompañamiento psicosocial a víctimas de violencia sociopolítica y personas defensoras de derechos humanos, recupera algunos procesos desencadenados por el miedo en

situaciones de violencia política como la sensación de vulnerabilidad, el estado exacerbado de alerta, el sentimiento de impotencia y pérdida del control sobre la vida. «Una alteración de sentido de la realidad que hace imposible validar objetivamente» las propias experiencias y conocimientos al no corresponder con las narrativas de los hechos oficiales emitidas por el Estado o los medios. (Martín-Baró, 1988). Hecho importante, porque quiere recuperar ese cuerpo vibrátil y crear una nueva subjetividad existencial.

Es en las narrativas experienciales de las víctimas donde encontramos todos los impactos de la violencia institucional y los afectos en sus vidas y en las de sus familiares y amigos, abriendo un parteaguas entre el antes y el después de la represión, agresión y desaparición. Entre estos se nombraron el miedo, insomnio, crisis, temor a quedarse solo, encierro «voluntario», colapso emocional, pensamientos sobre la muerte, intenciones en contra de la propia vida, desconfianza a las instancias públicas, cansancio/pesadez, horror, terror, parálisis, shock, somatización (dolores de cabeza), enojo, temblor, decepción, llanto, miedo a represalias.

Y a mí me dio mucho miedo, yo estaba aterrorizado, no sabía lo que pasaba. Ahí me tuvieron alrededor de 15-20 minutos, no recuerdo muy bien el tiempo porque estaba en shock, no entendía lo que pasaba (Testimonio 6).

Desde que fue liberada la noche del viernes, dice que no ha podido dormir, ni quedarse sola en su domicilio, por temor a que alguien le toque la puerta y tras ella aparezca un uniformado con el rostro tapado (Testimonio 11).

S. estuvo al borde del colapso emocional, de desmayarse. Como el resto de los jóvenes que los agentes llevaban amagados para que no alzaran la mirada, dice que, a medida que el vehículo avanzaba [...] por su mente comenzaron a pasar todo tipo de pensamientos sombríos. «Pensaba que nos iban a desaparecer y que mis padres ya no volverían a saber de mí», asegura la joven, que, incluso, quiso aventarse de la camioneta en marcha (Testimonio 11).

Es determinante también nombrar la naturaleza social de la herida, puesto que la marca permanente en la persona visibiliza la dependencia de su carácter de reparación y sanación social, y no individual como un trastorno, despatologizando a la persona y sus respuestas las cuales cobran un total sentido social, político y subjetivo ante el vivir un evento con tal magnitud de violencia. Es que,

[...] la herida que afecta a las personas ha sido producida socialmente, es decir que sus raíces no se encuentran en el individuo sino en su sociedad, y que su misma naturaleza se alimenta y mantiene en la relación entre el individuo y la sociedad, a través de diversas mediaciones institucionales, grupales e incluso individuales (Martín Baró, 1988: 136).

Es entender también que su subjetividad proviene de la violencia estatal, institucional, por lo que tiene que ser reparada desde ahí y abarcando medidas que cuiden de todos los aspectos afectados de la persona.

Así mismo, el miedo juega un papel fundamental en los casos de represión, que, si bien se produce inicialmente en el acto que atenta contra la integridad de la persona y sus derechos humanos, la mayoría de las veces se extiende a todas las esferas de la vida de la persona y su familia a causa de la impunidad y la persecución que sufren las víctimas durante el proceso de búsqueda de justicia (Correa, 2011). El miedo, como emoción en los casos de violencia política, no solo previene y alerta, sino que también paraliza la protesta y aísla a las personas (Aluna, 2015):

Su temor es tal, asegura que, pese a su activismo como feminista y en pro de los derechos humanos, ha tomado la decisión de quedarse encerrada en su casa, al menos por un tiempo. «Lo lograron: ahora tengo miedo a salir a la calle a exigir que se respeten mis derechos y a pedir justicia», dice. [...] Me estoy tomando muy en serio la amenaza de los policías. Me causaron mucho miedo» (Testimonio 11).

El terror expresado con toda la agresión y violencia extrema recibida por las personas en la manifestación va más allá del miedo e implica una amenaza latente en contra de los valores humanos más esenciales: vida, integridad y libertad. Terror producto de una amenaza que demostró la capacidad real de un Estado cuya vocación oculta dejó al descubierto para enfrentar la transgresión de los y las jóvenes manifestantes. Si el terror inhibe y destruye articulaciones, entonces la operación de la máquina de guerra estatal representó mensajes claros no sólo para los transgresores del orden sino para todos quienes estaban a su alrededor, para todos aquellos que formaban parte de sus redes de apoyo.

También este miedo se busca perpetuar después del acontecimiento, la intención del gobernador y sus elementos de ir a verificar que estén en sus casas las personas desaparecidas, sumado a las llamadas por teléfono en la madrugada a sus familiares y amistades, no son otras cosas mas que hostigamiento y refuerzo de la amenaza.

Los mismos policías que la secuestraron son los mismos que, horas después, recibieron la instrucción de la fiscalía jalisciense para comprobar, casa por casa, que los manifestantes que organizaciones civiles denunciaron en redes sociales que estaban desaparecidos tras las detenciones ilegales del viernes, ya estuvieran localizados y a salvo. «Es algo absurdo, lamenta V. ¡Los que me secuestraron y me amenazaron con desaparecerme son los mismos que vendrán a mi casa para ver si estoy bien!» (Testimonio 11).

Finalmente, todos los impactos en la subjetividad de los manifestantes, el miedo y el terror utilizados estatalmente como mensajes intencionados de dominación, disciplinamiento, sujeción y control para mantener el orden, la estructura sociopolítica y el flujo del capital (Aluna, 2015), vulneraron la integridad y el tejido social, crearon una percepción de imposibilidad del cambio, imposibilidad de crear líneas de fuga emergentes de las manifestaciones.

Instituido

Para Lourau (1970), lo instituido es entendido como lo instaurado de manera

estructural, formal, legal, lo que está normado. Lo instituido es una construcción humana y tiene como correlato lo instituyente, lo que aún está por venir. Lo instituyente está en movimiento, son las luchas, las uniones, los consensos, las alianzas, lo que se está gestando para destituir el orden establecido y reemplazarlo por un nuevo orden con nuevas ideas y nuevos valores, creando nuevos modos y dinámicas diferentes para relacionarse. Lo instituyente si llega en algún momento a instaurarse, una vez instituido, pasará por un proceso de institucionalización y se convertirá en la nueva regla, norma, ley. Llegará a burocratizarse y a formar parte de lo institucional, legal, estatal, y entonces, se olvida, se reprime la lucha fundacional, las negociaciones que lo llevaron a convertirse en lo instituido, se olvida también del poder originario que tiene el colectivo instituyente para fundar un orden nuevo.

Y, en muchas ocasiones, esto es lo que sucede con las líneas de fuga. Así observamos, entonces, que lo instituido fue alguna vez instituyente y lo instituyente al instaurarse, será inexorablemente institucionalizado, llegando a formar parte de lo instituido, constituyéndose en un nuevo instituido que será reemplazado por un nuevo instituyente en una lógica dialéctica *ad infinitum*.

La institución está simbólicamente presente-ausente. Del mismo modo que el signo o el Estado, la institución no es unívoca, a excepción de las circunstancias particulares en que se presenta como únicamente permisiva o únicamente represiva —aunque desde nuestra lógica, siempre existen significantes que orientan a los signos y a las cadenas de signos—. Y, desde la lógica de Lourau, esto sucedería con cualquier proceso instituyente. Sin embargo, gracias a los excedentes y a las resonancias nos parecen pasibles de ser establecidas relaciones horizontales, fundamentalmente por su capacidad de querer hacer presentes las ausencias sociales, como el caso de la justicia para Giovanni López. La relación presente-ausente y ausente-presente, contiene un núcleo que, a diferencia de Lourau, tiene un poder disruptivo, utópico y esperanzador.

Para comprender cómo surge la fuerza instituyente, es fundamental revisar las aportaciones de Spinoza (Deleuze, 2000), con las nociones de *afección*, *conatus* y *potencia*. Para Spinoza, el individuo se define por cierta proporción entre movimiento y reposo. La posibilidad de pasar del reposo al movimiento

o del movimiento al reposo, variable en su magnitud o intensidad para que sea llevado a cabo, es lo que este autor denomina como potencia y se expresa en todos los hechos de la vida. Para complementar la cualidad de la potencia, Spinoza incorpora el término *conatus*, que significa prepararse, alistarse para hacer algo, disponerse a emprender una acción. Por su parte, la *afección* es la posibilidad de ser afectado, son las pasiones humanas moduladas por los afectos, es decir los sentimientos. La *afección* incide directamente y determina el modo en que se da, ya sea el aumento o la disminución de la potencia de actuar (Deleuze, 2009).

Para entender de qué manera los signos de la experiencia transforman las subjetividades, partimos de las narraciones de las y los sujetos en relación con la *afección-potencia*, realizado con la interpretación de los signos creadores de subjetividades, citado líneas arriba (Foucault, 2011). Así como también, con los elementos aportados por Deleuze (2012), acerca de las subjetividades en tanto percepciones y cogniciones organizadas socialmente, que constituyen el estado de las cosas, pero a las que es posible romper al crear líneas de fuga *-instituyentes*.

A partir de las narraciones, se ha observado el terror ante las detenciones como algo aún mayor a cualquier otro miedo. Esto es debido a que, señala Deleuze (2005) en su teoría de flujos, es un flujo no codificado que representa lo innombrable «el flujo que rompe la barrera de los códigos». Siguiéndolo, es la violencia que se manifiesta bajo códigos emergentes que aún se nos presentan como indescifrables.

Este planteamiento de los códigos emergentes, deja ver el poder originario que tiene el colectivo *instituyente* para fundar un orden nuevo, que es lo que se revisará en la última dimensión, donde tejieron una red «la indiferencia ante el peligro, el menosprecio de las virtudes femeninas y la afirmación de la autoridad en cualquier nivel» (cf. Monsiváis, 1981: 09). Las construcciones de género son de vital importancia, especialmente al retomar la inquietud de sí o el cuidado de sí (Foucault, 2009), especialmente como una postura valiente cuando fueron detenidos y detenidas por los policías vestidos de civil:

A la vez nos decían cosas como «es que esto les pasa por andar de revoltosas, ustedes están muy bonitas, que están haciendo aquí, consíganse un marido, váyanse a tener una buena vida y por qué están tan enojadas si nosotras las cuidamos» (Testimonio 7)

Los hombres sólo hicieron comentarios machistas de tipo «si mejor que se vayan a hacer el quehacer a su casa, qué andan haciendo aquí» (Testimonio 7)

Nos decían que si nos sentíamos muy machitos, que si a poco creíamos que se iban a quedar sin hacer nada (Testimonio 8).

La subjetividad violenta de los policías es la afirmación de la masculinidad violenta hegemónica, relacionada con las construcciones de género. La ejecución de la violencia es la ejecución de las funciones sociales, más allá la razón de Estado o de las construcciones de género, es la ejecución de la esencia del capitalismo, como sujeciones expresas para crear mayor ganancia, aunque concretado de manera funcionalmente diferenciada para los diferentes géneros, por lo que el uso de la violencia se traduce como una de las principales consignas a cumplir bajo los mandatos de potencia de la masculinidad hegemónica y el machismo patriarcal.

Articulaciones

Los integrantes de la red les aconsejaron que fuera toda la familia para ejercer mayor presión. Les sugirieron a las familias que se mantuvieran unidas, que las liberaciones solo se lograrán desde la colectividad, presionando juntas. V. no conocía a las otras familias y dudaba de la estrategia. «Es la primera vez que pasamos por todo eso» y pensábamos «cómo crees que vamos a hacer eso, pero funcionó para que llegara la presión hasta el gobernador».

Testimonio 13

La tercera dimensión incluye los regresos a casa, las medidas de cuidado entre la

juventud detenida, así como los colectivos, familiares y amistades que monitorean desde redes sociales a lo que se sumó la documentación desde los medios independientes, sobre las detenciones y desapariciones; quienes acompañaron familiares en los procesos legales para la liberación de sus detenidos, velaron por la alimentación y todas sus necesidades. Lo que generó agenciamientos y articulaciones como formas creativas que pusieron el énfasis en el cuidado de sí, en tanto acción colectivas para hacer frente a la violencia del Estado. Esto implica configurar otro tipo de subjetividad: la subjetividad existencial.

A estas prácticas de creación se añaden aquellas que surgen al identificar y detener una injusticia en la protesta. Exigir el motivo de la detención, arriesgar el cuerpo para impedir la violencia física hacia otras personas, o el seguimiento para ubicar a las amistades y familiares desaparecidos/as. Todos estos afectos, que en la propuesta de Deleuze (2009), se definen como elementos que desplazan hacia otros sitios, fracturas y líneas de fuga que permiten emerger nuevas posibilidades.

En varios grupos nos organizamos para buscar, documentar, registrar todos los casos de levantones, desapariciones de muchos jóvenes que se dirigían o estaban cercanos a la calle 14 Fiscalía de Jalisco (Testimonio 3).

Muchas gracias a F. que fue el primero de con los que logré comunicarme que supo que algo había pasado, que me estaba dando todo su apoyo, que me dijo que qué podía hacer por mí; gracias F, K, que estuviste hablando con mi mamá, a mis tíos que se preocuparon, que nos han estado buscando en la casa, ya está todo bien, no pasó a mayores (Testimonio 7).

Simplemente nos pedían que nos quitáramos de en medio para poderse llevar a L., cosa que yo no podía permitir, entonces yo no me quité de en medio y mi hermana le dijo que ella era menor de edad para que por lo menos lo detuviera un poco el golpearla o el hacerle algo, entonces a nosotras no nos golpearon, yo recibí golpes más bien por tratar de proteger a L. con los brazos y recibí algunos raspones y moretones, no fue grave (Testimonio 7).

D. se acerca en bicicleta a auxiliar a la joven, que se encontraba «muy asustada» ante la revisión de los policías. Les cuestiona que «bajo qué criterios» están esculcando las pertenencias de los viandantes (Testimonio 14).

Ensamblajes y rupturas; Cuidado y acción colectiva

Los eventos de los tres días son acontecimientos que expresan la potencia para instaurar nuevos valores, sobre cómo es que la juventud exige justicia y una manera digna de ser escuchada y atendida; que permite escapar flujos evocados por el deseo, en paisajes distintos a las maneras de articularse el Estado y la sociedad, y que crearon y ensamblaron dinámicas contrapuestas a la racionalidad estatal; expresados en enunciaciones colectivas, que apostaron al cambio social, al igual que el delirio de un abrazo. Según dicen Deleuze y Guattari (2002), «hay fugas por todas partes, que renacen de los límites siempre desplazados por el capitalismo» (Deleuze y Guattari, 2002: 343). Y, bajo la misma línea, Navarro, un español estudioso de Deleuze y Guattari, señala que «hay que inventar nuevas formas de organización que no sean estatales. Construir nuevos mundos, significados y relaciones. Por eso el nómada es la figura revolucionaria que traza la máquina de guerra, el que abre caminos; lo importante es el camino, el medio, no la llegada ni la partida» (Navarro, 2018: 88).

Los agenciamientos, como articulaciones o ensamblajes de esos flujos presentes, con diferentes intensidades, multiplicidades y afectos, rompen con lo instituido y los mecanismos de captura. Estas rupturas con todo tipo de dispositivos, desde los institucionalizados hasta los gramaticales, dan paso a la creación de otro tipo de relaciones, donde la juventud provoca un mayor número de líneas de fugas y articulaciones entre procesos. Este accionar colectivo, apprehendido con la semiótica deleuziana, está construido con las narrativas y la experiencia, cuyo objetivo consistió en liberar a las personas detenidas en las jornadas, y regresar a todas las desaparecidas.

[...] La liberación de detenidos/as... fue gracias a la presión social que ejercimos todos, tanto la banda que siguió manifestándose, también gracias a los colectivos que estuvieron monitoreando y documentando todos los procesos como la red «Yo voy 8

de marzo», a los compañeros y compañeras de Cepad que estuvieron acompañando en el aspecto jurídico y social también y pues decirles que tenemos que seguir también apoyando a las colectivas [...] (Testimonio 4).

[...] la organización social, la presión en las plataformas de redes sociales y el trabajo de activistas y defensoras de derechos humanos fueron decisivas para que decenas de víctimas de los atropellos del estado estén hoy vivas y en sus casas (Testimonio 13).

Esas rupturas caracterizaron al acompañamiento y provocaron la aparición de ese cuidado de sí, promovido como práctica históricamente feminizada, en tanto espacio perteneciente a la reproducción de los y las proveedoras, posteriormente recuperado y potenciado como propuesta básica del feminismo, como práctica de interés, ya no sólo de las mujeres, sino humano que se proyecta hasta el cuidado de la tierra. Acompañamiento y cuidado de sí superan la noción de resistencia, al pasar de la división, aislamiento e individualización de las personas, hacia formas creativas de cuidado colectivo desde multiplicidades y agenciamientos.

Tras la primera concepción que desarrolla Foucault sobre la subjetividad, que descansa fundamentalmente en los dispositivos y en la constitución de la verdad, elabora otra que denomina estética de la vida (Foucault, 2009), con lo que coincide con la disposición del deseo deleuziana (Deleuze, 1995). Para ambos no es suficiente una subjetividad horizontal o la creación de subjetividades múltiples, sino que apelan a una escultura de sí, que por vías de la articulación establezca agenciamientos con otras experiencias grupales para crear una subjetividad existencial. Esto es lo que significa la noción del cuidado de sí.

Entonces, hablamos de creaciones de relaciones y modos de pensar que rebasan al mero presentismo, con diferentes ritmos e intensidades y que buscan rescatar esas ausencias para existir. Es crear el no ser en el ser (Anders, 2014). Todo crear es automáticamente resistencia, pero no toda resistencia es creación (Coronado, 2016), porque crear y pensar implican automáticamente asumir esa estética de la existencia o ese cuidado de sí, en articulación con otros cuerpos.

Este cuidado de sí lo enfocamos desde tres ópticas, analizadas a manera de un diálogo con los acontecimientos del 4, 5 y 6 de junio. Primero con Onfray (2009), cuando señala que es «aquél cuyo signo distintivo es la capacidad de inventar nuevas formas de existencia» (Onfray, 2009: 71). Lo que, en términos de las marchas, obliga a dejar los caminos institucionalizados que no conducen sino a respuestas sin rostros ni cuerpos; caminos balizados cuya finalidad es reiterar que no ha pasado nada excepto que transgredieron al orden.

Para Sloterdijk, por su parte, enfocándolo hacia la problemática que nos ocupa, parte del imperativo «has de cambiar tu vida», que «no hay en este momento ninguna información en el éter que no haya que relacionar, en el fondo de su estructura, con este imperativo absoluto» (2012: 563). Lo que, a manera de exigencia ante las detenciones y tortura a los y las jóvenes, implica

la irrupción de la diferencia ética en las formas de vida tradicionales: el hombre sólo avanza mientras busque su orientación en lo imposible. Los mandatos sensatos, las prescripciones racionales o las exigencias que han de cumplirse cada día presuponen ya, para poder realizarse, una tensión hiperbólica, que emana de una reclamación incumplible e inevitable (*Ibidem*).

En realidad, la exigencia de familiares, amigos y asociaciones para que libe-raran a las víctimas, hijos, hermanos, amigos, es una exigencia ética, que alcanza lo sublime, en cualquier tiempo y en cualquier espacio, porque «únicamente lo sublime es capaz de enarbolar esas exigencias desmedidas que hacen que los seres humanos zarpen rumbo a lo imposible» (*Ibidem*: 566). Y en las condiciones de las instituciones de gobierno, lo imposible debe ser perseguido desde lo sublime, convertido en imperativo ético.

Finalmente, desde Foucault, el cuidado de sí parte de la inquietud de sí, que

...define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no sólo en la historia de las representaciones, no sólo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia

misma de la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de la subjetividad (Foucault, 2009: 29).

Esta inquietud de sí deberá basarse en la «parreshia, que debe comprenderse groseramente como franqueza, apertura del corazón apertura del pensamiento» (*Ibidem*: 169), que deberá convertirse en una actitud general en la vida, en la vida misma, en la vida entera. La inquietud de sí es la dedicación, cuestionando las detenciones arbitrarias, a la ocupación más valiosa, a la que se está enfocada por elección, «a la podríamos estar dedicados al momento de morir» (p. 456). Lo que implica una vida dedicada a la experiencia de su liberación, donde la inquietud de sí, el cuidado de sí esté articulado y articulándose cotidianamente como prueba de existencia.

Y continuidad de esta inquietud de sí, está el abandono del cuidado de otros, feminizado, y que ahora adopta un imperativo universal. Lo que implica que al ser detenidos los y las manifestantes, expresará una reproducción de destrucción y muerte, antes que comunalidad y creatividad. Y para hacernos cargo del otro, cuidamos de nosotros mismos cuidando de otros (Garcés, 2013). Se rechaza la individualidad impuesta (Giraldo, 2008) y se reconoce la interdependencia con el otro para la condición ontológica de una intersubjetividad (Palazzani, 2008). Y al incluirla en las líneas de fuga, otorga la posibilidad de plantear el tejimiento de una subjetividad existencial que propone como principio el cuidado de sí. Las líneas de cuidado colectivo en la protesta justo responden a esa separación, a la individualidad impuesta y al reconocimiento de la potencia del cuidado para la creación de una subjetividad existencial.

Ya no siento miedo. Me siento apoyado por mi familia y por muchos de ustedes: amigos, amigas, maestros, maestras, profesionales del periodismo y personas comprometidas con el cambio social. Todo lo que pasó ayer y antier fue una brutalidad, un abuso [...]. No se sientan intocables ni se tomen a la ligera el hecho de que mañana ustedes puedan experimentar una injusticia. Ojalá no. Pero si pasa, haremos algo, denlo por hecho. Cuidense mucho. Cuidémonos y apoyémonos entre todas y todos, sólo así podemos hacer algo significativo (Testimonio 8)

[...] con otras compañeras de la red se acercaron a ella y a las familias de los otros detenidos para decirles que no estaban solas y que las acompañarían hasta el final del proceso. Para v, ese acompañamiento fue fundamental pues a veces hasta se les olvidaba comer y las chicas de la red se encargaban de llevarles comida (Testimonio 13).

Las respuestas de los ensamblajes van accionadas hacia el cuidado de la otra, y explicitan la necesidad de una narrativa que nos conciba en conjunto y en interdependencia: «Vivimos en un mundo cada vez más consciente de la realidad de la interdependencia y del precio que acarrea el aislamiento. Sabemos que la autonomía es ilusoria —las vidas de la gente están interrelacionadas» (Gilligan, 2013: 45). Así, el cuidado colectivo es representado en el estar atentas a las necesidades y preocupaciones, como una ética humana que, bajo el enfoque de la ética del cuidado, no puede existir sin una transformación social (*ibid.*), que se desprende de la posición subordinada y apunta hacia destacarse y buscar el cambio social.

Además, es indispensable enfatizarlo, el cuidado ha sido una tarea que históricamente ha sido feminizada, en la protesta las colectivas feministas y las madres son las primeras en procurar las necesidades de las víctimas y sus familiares, ya no instaurada como un signo de feminidad, sino como propuesta feminista de interés humano.

La red Yovoy8demarzo integra varias colectivas que trabajan en la defensa de los derechos de las mujeres, sin embargo, para ellas el feminismo no se limita a esto: su lucha es también por los derechos de «los cuerpos feminizados que son desechables al capital, es decir, las personas pobres, racializadas, que viven en las periferias», explica S. Por eso les parece tan importante acompañar a las familias de víctimas de desaparición o, en este caso, de detenciones ilegales u otras formas de opresión características del sistema que las feministas combaten. Por otro lado, «quienes están en la primera línea de batalla, de cuidados, de búsqueda y exigiendo justicia por los suyos son las mujeres», reflexiona S. Esta ocasión no fue la excepción: quienes estuvieron, principalmente, esperando la liberación de los detenidos fueron sus mamás, tías, hermanas o parejas (Testimonio 13).

La ruptura que implica el cuidado de sí está enfilada en contra de ese ser social que concibe a los cuerpos como desechables. En la creación de la subjetividad existencial es indispensable establecer prácticas de cuidado realizadas en agenciamientos y articulaciones, desbordando lo meramente individual, que abren la posibilidad de tejer más redes entre activismos (colectivos de familiares de desaparición forzada) contra-institucionales que velan por los derechos humanos, de las víctimas, de las mujeres, y por toda igualdad distinta. Resonancias en el sentido deleuziano, puntos de encuentro de flujos, flujos nómadas. Los ecos de la movilización con otras organizaciones y movimientos son ahora las fracturas, líneas de fuga desterritorializantes, que por excedentes y resonancias impactan en subjetividades existenciales, compuestas de materia heterogénea, que permiten rehacerse en la multiplicidad. Terminamos con dos citas, que pensamos, refuerzan la idea de solidaridad tan necesaria en nuestra época de proximidad con mucha distancia:

La solidaridad y la autonomía resultan claves para la lucha y el cambio social, pues aquí se entretrejen las posibilidades del reconocimiento común y el emprendimiento de procesos de subjetivación alternativos (Navarro, 2018: 94).

La solidaridad se basa en la proximidad territorial de los cuerpos (Guattari, 2014: 75).

Conclusiones

Ya no siento miedo. Me siento apoyado por mi familia y por muchos de ustedes: amigos, amigas, maestros, maestras, profesionales del periodismo y personas comprometidas con el cambio social. Todo lo que pasó ayer y antier fue una brutalidad, un abuso. Llevamos decenas de años donde cosas como estas quedan impunes. Merecemos sentirnos seguros. Merecemos ir hacia adelante.

Testimonio 8

Desde las tres dimensiones encontramos en las narrativas signos que nombran las nuevas posibilidades por construir, señalando ausencias evidentes en las

concepciones legales, pero también en los engranajes de la administración de justicia.

La primera dimensión muestra que las expectativas de los actores se vieron completamente rebasadas. Y que las consecuencias de la represión causaron sonorizaciones y excedentes en la sociedad civil. La segunda dimensión, dejó en claro que los dispositivos tecnológicos del Estado mostraron la faceta de utilizar cualquier medio para preservar el orden más allá de cualquier transgresión, que no es sino su propia razón de existir. Tras verse cuestionados por las exigencias de la sociedad civil, inmediatamente deslindaron responsabilidades, que recayeron en mandos medios y algunos de los agentes de policía que operaron la banalidad del mal, sin ningún asomo ético. Por otro lado, se dio la captura de este movimiento emergente, más allá de su alcance metafórico. Y de nueva cuenta, posterior al miedo y al terror experimentados durante su detención y estancia en los separos de la policía, surgieron esos excedentes que fueron apropiados por familiares, amistades y asociaciones civiles. Y la tercera dimensión que permitió responder afirmativamente al objetivo, en tanto que esta manifestación creó articulaciones suficientes para originar nuevas subjetividades existenciales. El flujo entre las tres dimensiones crea una circularidad en la que están presentes, rearticulándose, tensionándose y chocando constantemente entre sí. Aunque, creemos en que el cuidado de sí es un punto central para su reorientación creativa. Esto merece un comentario más.

El cuidado de sí, históricamente feminizado, rebasa una mera subjetividad horizontal o la creación de subjetividades múltiples, porque parte de una escultura de sí, que por vías de la articulación establece agenciamientos con otras experiencias grupales para crear una subjetividad existencial capaz de establecer el no ser en el ser. Lo que significa una ruptura con el telos social, con el horizonte cultural hegemonizado por el mercado. Esto es lo que significa la noción del cuidado de sí. Como resultado, por lo menos momentáneo, las articulaciones y agenciamientos como excedentes crearon espacios de lo posible, frutos de la organización y acción social colectiva, que fracturó el orden instituido. Lo momentáneo de las rupturas no hacen sino indicar que el cuidado sí sigue ese camino, como la lucha eterna de Sísifo contra el poder de los dioses

o la del moderno Prometeo. Sus flujos continúan presentes y en movimiento, abren un abanico de posibilidades a los próximos acontecimientos que surjan en búsqueda de esas ausencias que son existencia.

Referencias

- Aluna. Acompañamiento Psicosocial A. C. (2015). «Claves hacia el acompañamiento psicosocial». México: Rosa Luxemburg Stiftung.
- Anders, Gunther (2014). *Acerca de la libertad*. Valencia: Pre-Textos.
- Arendt, Hannah (1999). *Eichmann en Jerusalén*. Barcelona: Lumen
- Bourdieu, P. (2014) *Sobre el Estado*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith (2008). «Crítica, discrepancia y violencia». Conferencia impartida en Cendeac, Murcia, España. Mayo.
- Coronado, D. (2016). «Las ciencias sociales: argumentación, modelos y rupturas sociales». En Valencia Aguirre y Coronado (coord.) *Espacio, juventud y educación. Una compleja relación polifónica*. México: Universidad de Guadalajara (pp. 25-73).
- y Ruiz, K. (2019). «La diferencia del presente en la normalidad y la zombitud». *Espacio Abierto*. Cuaderno Venezolano de Sociología, vol. 28, núm. 4, octubre-diciembre: 10-35.
- (2020) «La razón de Estado». *Revista InterNaciones*, año 9, núm. 23, julio-diciembre. México: Universidad de Guadalajara (pp. 7-17).
- y Soto (2021a). «La violencia como signo de los tiempos. En Josefina Callicó (coord.) *La violencia en la juventud*, tomo II. México: Universidad de Guadalajara.
- y ——— (2021b). «La vida contra la agonía sempiterna de las desapariciones forzadas de personas». En Coronado (coord.) *Las desapariciones forzadas de personas. Entre la degradación y la indiferencia*. México. Universidad de Guadalajara. En editorial.
- Correa, Clemencia (2011). «El acompañamiento psicosocial: una construcción colectiva». Ponencia presentada en el encuentro «Las víctimas, testigos históricos sujetos de justicia», organizado por la Cátedra Internacional Ignacio Martín Baró de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Octubre.

- Daen, Arturo (2020). «Los golpearon hasta desmayarse: jóvenes sufrieron tortura policial el 6 de junio en Guadalajara». *Animal Político* [<https://www.animalpolitico.com/2020/06/tortura-detenido-guadalajara-5-junio-alfaro/>].
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Duque, Félix (2004). *Terror tras la postmodernidad*. Madrid: ABADA.
- (2015). *La comida del espíritu en la era tecnológica*. Madrid: ABADA
- Deleuze, Gilles (2005). *Derrames I, entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires. Cactus.
- (1995). *Deseo y placer*. Barcelona: Archipiélago.
- (2009). *Spinoza: Filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- y Félix Guattari (2002). *La isla desierta y otros textos (1953-1974)*, Valencia: Pre-Textos
- y ——— (2004). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. España: Paidós.
- y ——— (2012). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, Michel (1987). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.
- (1996). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. París: Gallimard.
- (2009). *La hermenéutica del sujeto*. México. FCE.
- (2016). *El origen de la hermenéutica de sí*. México: Siglo XXI.
- (2011). *Marx, Freud y Nietzsche* [<http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2011/10michel-foucault-marx-nietzsche-freud.html>].
- (2019). *Historia de la sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. México: Siglo XXI.
- Garcés, Luis y Conrado Giraldo (2013). «El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado». En *Discusiones Filosóficas*, año 14, núm. 22.
- Gilligan, Karol (2016). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Víctor Grífols iLucas.
- Giraldo, Reinaldo (2008). «La resistencia y la estética de la existencia en Michel Foucault». *Entramado*, vol. 4, núm. 2, julio-diciembre. Colombia: Universidad Libre (pp. 90-100).
- Guattari, Félix (2014). *La sublevación*. Ciudad de México: Surplus Ediciones.
- Hobbes, Thomas (1980). *Leviatán*. Madrid: Ed. Nacional.
- Jiménez Heffernan, Julián (2010). «El Cuerpo de la Escritura». En Aranzueque (ed.) *Ontología de la distancia*. Madrid: ABADA.

- Leal, Fernando (2008). «Los Modelos en Ciencias Sociales». En *Cómo se hacen las ciencias sociales. Una antología de ejemplos y preceptos en homenaje a Fernando Pozos*. México: Universidad de Guadalajara (347-411).
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martín-Baró, Ignacio (1988). «La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial en El Salvador». *Revista de Psicología*, vol. 2, núm. 29. El Salvador: UCA Editores.
- Mbembe, Achille (2006). *Necropolítica*. España: Melusina.
- Navarro Fuentes, Carlos Alberto (2018). «Capitalismo contemporáneo y producción de subjetividades desde la perspectiva de Deleuze». En *Devenires*, XIX, 38.
- Onfray, Michel (2009). *La escultura de sí. Por una moral estética*. Madrid: Errata Naturae-Universidad Autónoma de Madrid.
- Palazzani, Laura (2008). «La contribución de la bioética en femenino a la praxis del cuidado». En *Azafea Revista de Filosofía* (145-157).
- Rolnik, Suely (2006). «Geopolítica del chuleo». En <https://transversal.at/transversal/1106/rolnik/es>. Consultado 15 de septiembre, 2020.
- Saldaña, Henry (2020). «Liberan a mando policial involucrado en detenciones del 5 de junio» [<http://udgtv.com/noticias/liberan-mando-policial-involucrado-detenciones-5-junio/>].
- Saviano, Roberto (2008). *Gomorra*. España: Mondadori.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Buenos Aires: Tinta Limón ediciones.
- Sloterdijk, Peter (2012) *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Sofsky, Wolfgang (2009). *Defensa de lo privado*. Valencia: Pre-Textos.
- Strauss, Anselm y Juliet Corbin (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Tilly, Ch. (2007). *Violencia Colectiva*. Barcelona: Hacer Editorial.
- Valencia, Sayak (2016). *Capitalismo gore*. México: Paidós.
- Žižek, Slavoj (2004). *Repetir Lenin*. Madrid: Akal.
- (2013). *El resto indivisible*. Buenos Aires: Godot.

Resolución ética de dilemas laborales: una estrategia para la paz

CARLOS GERARDO TORRES CEBALLOS
MILDRED ALEJANDRA TEJEDA BECERRA*

Resolución ética de dilemas laborales: una estrategia para la paz

La paz se define como la reducción de conflictos mediante conductas eficientes de interacción y convivencia social como, por ejemplo, escuchar, reconocer, respetar y apreciar a los demás, mediante el diálogo, el entendimiento y el balance entre valores, creencias y estilos de vida (Organización de las Naciones Unidas, 2022). El estudio de la ética, desde la psicología científica, podría ayudar a entender dichos conflictos o dilemas y, en consecuencia, desarrollar estrategias para resolverlos en la práctica y en diferentes escenarios, siendo uno de los más urgentes, el ámbito laboral.

En promedio, 30% del tiempo de la vida humana se destina al trabajo. Específicamente, las y los mexicanos dedican 2 137 horas al año a sus empleos (41 horas a la semana) lo que ubica a México en el primer lugar de los 35 países que integran la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). Por tanto, los centros laborales son un espacio físico y psi-

*Estudiante de pregrado de la licenciatura en recursos humanos, con interés en el estudio de la conducta moral desde el análisis filosófico y la psicología conductual. Contempla hacer una maestría más cercana al ramo de la psicología y psicométricos. En 2018 recibió el tercer premio en la VII Olimpiada Mexicana de Filosofía en Lengua Extranjera. Practica la pintura al óleo.

cológico pertinente para moldear conductas de paz a partir de las cuales las organizaciones pueden generar condiciones sociales, políticas, ambientales y culturales inclusivas y justas.

Las conductas de paz en el trabajo dependen de la resolución ética, digna y pacífica de los conflictos y diferencias de valores entre quienes integran a las organizaciones, siendo los departamentos de gestión de talento humano (DGTH) los que se encuentran en primera línea de responsabilidad para resolver dichos dilemas laborales (Fundación Ideas para la Paz, 2022). En este sentido, un dilema ético laboral es una situación compleja en la cual se debe elegir entre dos o más alternativas de respuesta (normas, valores o principios morales) conflictuadas, contrapuestas y mutuamente excluyentes, que surgen durante la gestión de personal (Tota y Shehua, 2012).

El estudio científico de las variables que influyen en la resolución de dilemas éticos laborales es importante pues, a nivel mundial, únicamente 14% de empresas cuentan con una cultura ética sólida y, al menos, 46% de trabajadores incurre en conductas antiéticas al año (AE Business School, 2018; Ernst y Young Global Limited, 2016; Ethics y Compliance Initiative, 2022; Ruiz *et al.*, 2008). Además, en las empresas con prácticas antiéticas se generan conflictos, problemas motivacionales y fatiga entre sus empleados, así como bajo desempeño en sus equipos de trabajo (Feng y Guo, 2010; Lemmetty *et al.*, 2020; Pimienta, 2015).

En contraparte, las empresas que cuentan con mayor nivel de comportamiento ético obtienen mejor desempeño, mayor clientela, incremento en utilidades, diferenciación respecto a la competencia y retención de empleados altamente calificados. Más importante aún, auspician bienestar emocional, clima laboral positivo y compromiso laboral entre su personal (Bartels *et al.*, 1998; Huhtala *et al.*, 2011; Ríos Manríquez *et al.*, 2015; Ruiz Palomino y Martínez, 2011).

Dentro de las empresas, los DGTH son responsables de diseñar sistemas y procesos para socializar y dar seguimiento al comportamiento ético organizacional. Además, los departamentos interactúan directamente con los trabajadores, lo cual implica que sus decisiones éticas cotidianas impactan, de manera

negativa o positiva y a corto plazo, en el funcionamiento y la reputación de las organizaciones (Acosta, 2008; Chiavenato, 2011; Cordero, 2021; Cruz y Fontrodona, 2016).

En el mismo interior de los DGT H suelen presentarse dilemas éticos laborales de manera frecuente y cotidiana. Por ejemplo, el reclutamiento y selección puede traer consigo conflictos de interés y posible discriminación. La relación con el personal podría implicar conflictos cuando se toma una decisión sobre empleados con los que se tiene una relación personal, favoritismos cuando se manejan problemas entre trabajadores y desequilibrio respecto a sueldos, salarios y bonificaciones (Venyšová, 2015). Otros dilemas éticos reportados frecuentemente en el seno de los DGT H son los vinculados con temas de discriminación de género, favorecimiento de candidatos y adulteración de informes psicolaborales (Rodríguez Araneda *et al.*, 2017). Además de los dilemas internos, los DGT H deben atender entre el personal conductas como el consumo de drogas, robos, faltas de respeto entre empleados, conflictos raciales, abusos hacia la clientela, acoso sexual y deshonestidad (Stevens, 1999; Csillag, 2019; Erasmus, 2018; Pacholke, 2016).

Sin embargo, no existe suficiente investigación empírica específica respecto a las variables críticas que ayuden a la resolución, mediante la toma de decisiones, de dilemas éticos laborales en los DGT H y, aunque la psicología organizacional, la filosofía y la administración se han ocupado del tema, la línea de estudio aún es prematura (Díez Gómez, 2019; Winstanley *et al.*, 2000).

El paradigma metodológico típico utilizado hasta el momento se basa en cuestionarios diseñados *ex profeso* y entrevistas en las que se solicitan anécdotas sobre experiencias pasadas en dilemas éticos a una pequeña muestra de participantes (por lo general, personal de los DGT H en empresas de diferentes rubros) para posteriormente analizar los aspectos que intervienen durante su resolución.

Por ejemplo, Ortíz Elías (2017) encontró que elevados niveles de idealismo e intensidad moral facilitan la evaluación de la información de dilemas laborales y promueven juicios morales más éticos. Sin embargo, dicho efecto se presenta únicamente cuando se está en presencia de otra persona durante la

resolución del dilema. Brief *et al.*, (1991) encontraron que los valores personales individuales se relacionan con la manera de resolver un dilema ético; pero sus efectos desaparecen ante la presencia de otro individuo.

Enseguida, LaMontagne (2012) señala que las y los gerentes de los DGT H que resuelven exitosamente dilemas éticos son aquellos que incluyen a otras personas en el diálogo sobre la toma de decisiones y convienen en conjunto juicios racionales basados en evidencia, evitan decisiones precipitadas y, consideran las consecuencias tanto a corto como a largo plazo para las personas y la organización, considerando varias alternativas de respuesta. En este sentido, Erasmus (2019) encontró que la resolución individual de dilemas por parte de un solo profesional del DGT H promueve conductas antiéticas. Sucede lo contrario cuando el especialista resuelve el dilema en conjunto con otros colaboradores dentro de la organización.

Conforme a lo anterior, la literatura disponible sugiere que la resolución de dilemas éticos laborales da mejores resultados si se lleva a cabo de manera social (en compañía de al menos otra persona) que individual (una sola persona), lo que coincide con los hallazgos de estudios experimentales al respecto. Por ejemplo, se observó dicho efecto en tareas de armado de figuras en computadora (Rangel y Peña, 2016; Pulido, Rangel y Ortiz, 2013), casos hipotéticos de conflictos interpersonales (Atthowe, 1961), casos hipotéticos de negociaciones empresariales (Druckman, 1968), resolución de problemas lógicos (Castellaro *et al.*, 2020; Morguen *et al.*, 2020) y, pruebas de inteligencia (Pollio y Terán, 2018). Sin embargo, no hay estudios experimentales con tareas similares a las que se enfrentan los DGT H.

Por tanto, el presente estudio propone analizar sistemáticamente el tema y, en primera instancia, entender mejor los procesos conductuales y psicológicos implicados en la resolución de dilemas éticos en gestión de talento humano para que se puedan desarrollar estrategias que ayuden a las y los gestores de personal a tomar resoluciones óptimas ante los dilemas éticos en sus labores cotidianas contribuyendo de esta manera a la paz en los centros laborales y, por ende, en la comunidad.

Propósito del presente estudio

En el presente estudio se evaluaron los efectos de la resolución social (en díadas) de dilemas éticos laborales en estudiantes de una licenciatura en recursos humanos adscrita a una universidad pública de Jalisco, México. Se planteó la pregunta: ¿la resolución social (en díadas) de dilemas éticos laborales se ajusta más a los criterios de expertos que la resolución individual de dichos dilemas?, esperando que la resolución social (en díadas) se ajustara más. Se decidió continuar con la tendencia de investigaciones antecedentes que se basan en muestras pequeñas para un análisis a profundidad, además de que principalmente se pretendió dilucidar el efecto de la manipulación de una variable independiente.

Para tal finalidad, se introdujo como tarea experimental una serie de dilemas éticos laborales típicos en los DGTH, lo que representa una novedad respecto a los estudios previos en los que se utilizaron tareas con poca validez naturalista (por ejemplo, armado de objetos virtuales y completamiento de secuencias) o con escasa relevancia para la disciplina de la gestión de talento humano.

Otra diferencia es que se pretendió parametrizar más que cualificar las resoluciones de las y los participantes, en vías de establecer un paradigma metodológico para el análisis experimental del comportamiento ético laboral. Se controlaron en la medida de las posibilidades las variables extrañas del escenario y todos los participantes del grupo control y del grupo experimental resolvieron dilemas idénticos en igualdad de circunstancias físicas del entorno. Además, como otra aportación a los estudios psicológicos sobre ética laboral, se introdujo un criterio de ejecución para los grupos control y experimental, basado en las resoluciones de dilemas éticos laborales de jueces expertos con 4.50 o más años de experiencia en los DGTH.

Método

PARTICIPANTES

Fueron veinticuatro mujeres y cuatro hombres (edad promedio= 20.15 años) estudiantes de los semestres intermedios de la carrera en recursos humanos de una universidad pública de Jalisco, México. Por su participación voluntaria, recibieron puntos extra en una de sus asignaturas. Antes de iniciar el experi-

mento leyeron y, de aceptar, firmaron una carta de consentimiento informado que les explicó que el estudio no tenía como objetivo medir conocimientos, inteligencia, ni personalidad u otro aspecto evaluativo. También se les indicó la duración del experimento y que podrían negarse a participar o retirarse del mismo si así lo consideraban (sin ningún perjuicio), así como que sus datos serían confidenciales, anónimos y exclusivamente para fines de investigación científica.

Las y los expertos fueron cuatro mujeres y dos hombres (edad promedio= 30.66 años; experiencia promedio= 4.50 años) que laboraban en el momento del estudio en puestos de jefatura de DGTI en empresas de Jalisco. Su participación fue voluntaria y también se les presentó la carta de consentimiento informado.

ESCENARIO

El experimento se llevó cabo en un salón de clases de licenciatura, con iluminación natural y artificial, relativamente aislado de ruido externo. El aula se dividió en dos zonas: *a)* resolución individual, en la cual se dispusieron a los participantes del grupo control de manera solitaria e individual y; *b)* resolución diádica, en la cual se organizaron a los participantes del grupo experimental en diadas. La zona de resolución individual rodeó a la zona de resolución diádica (quedando la segunda en el centro) para evitar, en la medida de lo posible, que los individuos en solitario interactuaran entre ellos durante el experimento.

MATERIALES

Para la tarea experimental se utilizaron hojas de papel bond tamaño carta, carpetas y lápices. Como evidencia de los eventos se empleó una videocámara digital colocada en un tripié en un rincón del salón de clases (fuera del campo visual de los participantes).

DISEÑO

El diseño consistió en un grupo experimental ($n= 24$, distribuidos en doce diadas) y; un grupo control ($n= 4$), con medida post-tratamiento. Todos los

participantes fueron asignados al azar a uno de los dos grupos. Ambos grupos se expusieron en una sola ocasión a la misma tarea. En el caso del grupo experimental la tarea se resolvió en díadas y en el caso del grupo control se resolvió de manera solitaria e individual. Los expertos resolvieron el cuestionario de manera individual vía correo electrónico.

TAREA EXPERIMENTAL

La tarea se presentó impresa en las hojas de papel y consistió en resolver una serie con diez dilemas éticos laborales, que implicaban elegir, después de su lectura y deliberación (en el caso de las díadas del grupo experimental), una de dos alternativas de respuesta identificadas como Opción 1 y Opción 2. Los participantes debían responder indicando el número de la alternativa de respuesta de su elección en una columna correspondiente. Además, debían justificar su elección en otra columna contigua. En una prueba piloto previa, realizada con cuatro estudiantes de semestres intermedios de la misma carrera, se determinó que la redacción de las instrucciones y de los dilemas eran claras y que la tarea podía ser resuelta en un tiempo no mayor de diez minutos. Además, fue validada de manera previa por los seis expertos en gestión de talento humano, quienes corroboraron que los dilemas son representativos de los que enfrentan de manera habitual en sus labores cotidianas. Las instrucciones fueron las siguientes:

«A continuación, se presentan diez dilemas éticos por resolver en equipo. Con base en la información establecida en la columna «Dilema» deberán ponerse de acuerdo para seleccionar cuál de las dos opciones es la más apta. Indiquen la selección preferida en la columna de «Respuesta» escribiendo «1» o «2» según sea el número de opción elegida. En la columna de «Justificación», redacten un texto para justificar su selección. Recuerden antes de responder a cada caso, interactuar y dialogar sobre cuál de las dos opciones es la mejor».

Cabe subrayar que para el grupo control, de resolución individual solitaria, la redacción de las instrucciones anteriores se cambió a singular (véase Figura 1).

Figura 1

Formato para la tarea experimental

Instrucciones: A continuación, se presentan diez dilemas éticos por resolver en equipo. Con base en la información establecida en la columna "Dilema" deberán ponerse de acuerdo para seleccionar cuál de las dos opciones es la más apta. Indiquen la selección preferida en la columna de "Respuesta" escribiendo 1 o 2 según sea el número de opción elegida. En la columna de "Justificación", redacten un texto para justificar su selección. Recuerden antes de responder a cada caso, interactuar y dialogar sobre cuál de las dos opciones es la mejor:

| Dilema | ¿Qué harías? | | Respuesta | Justificación |
|--|--|--|-----------|---------------|
| | Opción 1 | Opción 2 | | |
| 1. Un compañero de trabajo con el cuál mantienes amistad desde hace diez años ha cometido una falta grave dentro de la organización y eres la única persona que lo sabe. ¿Qué harías?: 1) Informar a Recursos Humanos que mi amigo lo hizo; 2) Pasarle por alto y nunca informar a Recursos Humanos. | Informar a Recursos Humanos que mi amigo lo hizo | Pasarle por alto y nunca informar a Recursos Humanos | | |
| 2. Un trabajador lleva 45 años en la empresa y le faltan dos años para jubilarse. El nuevo director quiere despedirlo porque no le simpatiza y te da la indicación de iniciar el proceso. | Iniciar el proceso y despedirlo | Rehusarme a cumplir la indicación | | |
| 3. Debes contratar a una persona para un puesto de toma de decisiones. Uno de los candidatos tiene veinticinco años y estudios de posgrado y el otro tiene 49 años, pero no estudios de posgrado. | Contrato al de 49 años por su experiencia | Contrato al joven pues es más especializado | | |
| 4. Tienes a dos personas candidatas a un puesto. Una pertenece a la comunidad LGBT+ y se ajusta a lo requerido en 80%. La otra no pertenece a la comunidad LGBT+ y también se ajusta un 80%. | Contrato a la persona LGBT+ | Contrato a la persona que no es LGBT+ | | |

¿Qué harías?

| Dilema | Opción 1 | Opción 2 | Respuesta | Justificación |
|---|--|---|-----------|---------------|
| 5. Un trabajador fue transferido a otra ciudad y está resultando altamente eficiente. Sin embargo, ha comenzado a experimentar tristeza por estar lejos de su familia. ¿Qué harías?: 1) Lo dejo en la otra ciudad mientras su rendimiento sea alto; 2) Regresarlo a la ciudad con su familia. | Lo dejo en la otra ciudad mientras su rendimiento sea alto | Regresarlo a la ciudad con su familia | | |
| 6. Tu jefa es sobreexigente con los trabajadores, incluyéndote a ti, y ha bajado la moral entre tus compañeros. No estás de acuerdo con las demandas que hace. ¿Qué harías?: 1) Trato de cumplir con sus sobreexigencias; 2) Le indico que no es posible cubrir todos sus requerimientos. | Trato de cumplir con sus sobreexigencias | Le indico que no es posible cubrir todos sus requerimientos | | |
| 7. Trabajas en una empresa desde hace cinco años, disfrutas del empleo y guardas cariño a tus compañeros y jefes. Pero el dueño fue demandado y el caso es muy publicitado. Cualquiera persona vinculada es estigmatizada negativamente. ¿Qué harías?: 1) Me quedo en la empresa por mis compañeros y jefes; 2) Renuncio para no arriesgarme a que me estigmaticen. | Me quedo en la empresa por mis compañeros y jefes | Renuncio para no arriesgarme que me estigmaticen | | |
| 8. Tu jefe inmediato te pide que des de alta como trabajador a uno de sus mejores amigos. Al realizarle filtros de selección detectas que tiene antecedentes de robo. Le comentas a tu jefe, pero te dice que no importa y lo contrata. | Hago lo que me pide mi jefe y lo contrato | Me rehúso a contratarlo | | |

¿Qué harías?

| Dilema | Opción 1 | Opción 2 | Respuesta | Justificación |
|---|------------------------------------|---------------------------------|-----------|---------------|
| 9. Descubres a un trabajador de la cocina de la empresa robando productos y alimentos. Él te explica que está en una situación económica muy difícil por el momento y te ruega que no lo corras ni le digas a nadie lo que viste. | Mantengo el secreto del trabajador | Despido al trabajador por robar | | |
| 10. Un par de compañeros de trabajo tienen una relación de noviazgo. Aunque en las políticas no se menciona nada al respecto, sus problemas de pareja los están comenzando a desenfocar de sus labores y su productividad está bajando. | Separarlos de área de trabajo | Dejarlos en su área de trabajo | | |

PROCEDIMIENTO

Los experimentadores distribuyeron al azar a los participantes a un grupo control de resolución solitaria individual o; a un grupo experimental, de resolución social diádica. Repartieron las hojas impresas con la tarea experimental y señalaron a los estudiantes que tendrían un plazo máximo de treinta minutos para realizar la actividad. Posteriormente, leyeron oralmente las instrucciones frente a los grupos y preguntaron si había dudas y, al responder que no, dieron por iniciado el tiempo para la resolución de los dilemas activando un cronómetro digital. Conforme los participantes terminaban la tarea se les pedía que abandonaran del salón.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Las respuestas a cada dilema quedaron registradas por escrito en las hojas impresas. Posteriormente, se transcribieron para su análisis en hojas de cálculo del programa informático Excel. Por cada uno de los diez dilemas, se obtuvo el promedio de respuesta del grupo control, del grupo experimental y, del grupo de expertos. Lo anterior se calculó con base en el valor de la alternativa se-

Tabla 1 Comparación de medias grupales por dilema

| Dilema | Grupo | | | | |
|-------------------------|---------------------|----------------------|-------|-----------------------|-------|
| | Expertos (Criterio) | Control (Individuos) | d | Experimental (Díadas) | d |
| 1. De la amistad | 1.33 | 1.50 | -0.17 | 1.20 | 0.13 |
| 2. Del jubilado | 1.83 | 2.00 | -0.17 | 1.91 | -0.08 |
| 3. Del posgrado | 1.33 | 1.50 | -0.17 | 1.63 | -0.30 |
| 4. De la inclusión | 1.16 | 1.25 | -0.09 | 1.04 | 0.12 |
| 5. De la familia | 1.50 | 2.00 | -0.50 | 1.75 | -0.25 |
| 6. De la sobreexigencia | 1.41 | 1.50 | -0.09 | 2.00 | -0.59 |
| 7. Del estigma | 1.50 | 1.50 | 0.00 | 1.50 | 0.00 |
| 8. Del antecedente | 1.16 | 1.75 | -0.59 | 1.33 | -0.17 |
| 9. De la cocina | 1.83 | 1.25 | 0.58 | 1.66 | 0.17 |
| 10. Del noviazgo | 1.00 | 1.00 | 0.00 | 1.00 | 0.00 |

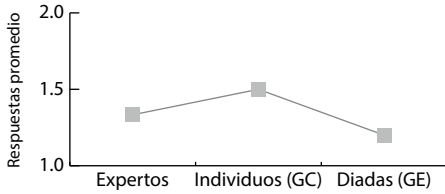
Nota. d= diferencia respecto a puntaje promedio de expertos (criterio de desempeño).

leccionada (1 o 2). Enseguida, se generaron tablas y figuras para mostrar las tendencias de respuesta y las diferencias entre los puntajes de los expertos y de ambos grupos para determinar cuál de los dos (control o experimental) se aproximó más al criterio de desempeño y responder así a la pregunta del estudio. En concreto, la decisión más ética se operacionalizó como la respuesta promedio del grupo de expertos.

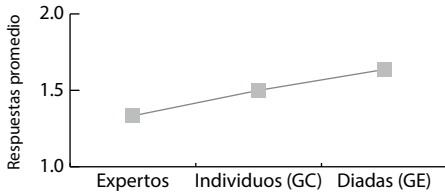
RESULTADOS

Conforme a la literatura, se esperaba encontrar que los puntajes promedio de las díadas (grupo experimental) en lugar de los individuos solitarios (grupo control) se ajustaran más a los puntajes promedio de los expertos (criterio de desempeño) en la mayoría de los ensayos. De esta manera, la resolución social de dilemas, en lugar de la resolución individual, se acercaría más a la respuesta experta. En la Figura 2 se muestran los diez dilemas con su respectivo planteamiento y sus alternativas particulares de respuesta junto con las tendencias de elección por cada grupo. En la Tabla 1, se presentan los puntajes promedio de

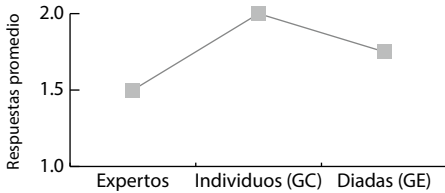
Figura 2



Dilema 1. Un compañero de trabajo con el cuál mantienes amistad desde hace diez años ha cometido una falta grave dentro de la organización y eres la única persona que lo sabe. ¿Qué harías?: (1) Informar a Recursos Humanos que mi amigo lo hizo; (2) Pasarlo por alto y nunca informar a Recursos Humanos.

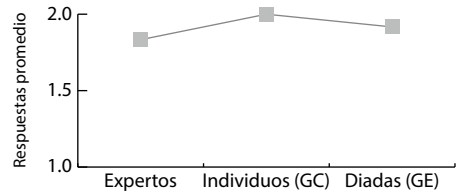


Dilema 3. Debes contratar a una persona para un puesto de toma de decisiones. Uno de los candidatos tiene veinticinco años y estudios de posgrado y el otro tiene 49 años, pero no estudios de posgrado. ¿Qué harías?: (1) Contrato al de 49 años por su experiencia; (2) Contrato al joven pues es más especializado.

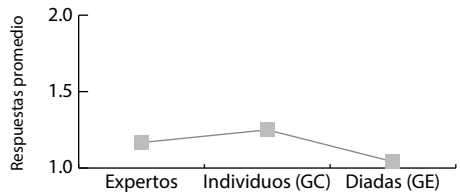


Dilema 5. Un trabajador fue transferido a otra ciudad y está resultando altamente eficiente. Sin embargo, ha comenzado a experimentar tristeza por estar lejos de su familia. ¿Qué harías?: (1) Lo dejo en la otra ciudad mientras su rendimiento sea alto; (2) Regresarlo a la ciudad con su familia.

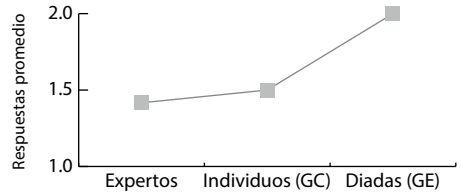
Resolución de dilemas por grupo



Dilema 2. Un trabajador lleva 45 años en la empresa y le faltan dos años para jubilarse. El nuevo director quiere despedirlo porque no le simpatiza y te da la indicación de iniciar el proceso. ¿Qué harías?: (1) Iniciar el proceso y despedirlo; (2) Rehusarme a cumplir la indicación.

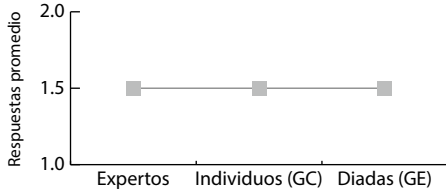


Dilema 4. Tienes a dos personas candidatas a un puesto. Una pertenece a la comunidad LGBTQ+ y se ajusta a lo requerido en 80%. La otra no pertenece a la comunidad LGBTQ+ y también se ajusta en 80%. ¿Qué harías?: (1) Contrato a la persona LGBTQ+; (2) Contrato a la persona que no es LGBTQ+.

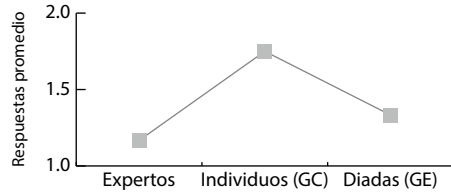


Dilema 6. Tu jefa es sobreexigente con los trabajadores, incluyéndote a ti, y ha bajado la moral entre tus compañeros. No estás de acuerdo con las demandas que hace. ¿Qué harías?: (1) Trato de cumplir con sus sobreexigencias; (2) Le indico que no es posible cubrir todos sus requerimientos.

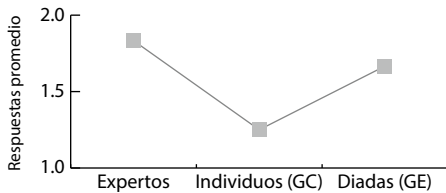
Continúa...



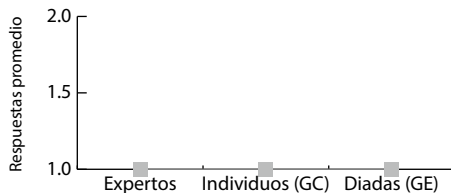
Dilema 7. Trabajas en una empresa desde hace cinco años, disfrutas del empleo y guardas cariño a tus compañeros y jefes. Pero el dueño fue demandado y el caso es muy publicitado. Cualquier persona vinculada es estigmatizada negativamente. ¿Qué harías?: (1) Me quedo en la empresa por mis compañeros y jefes; (2) Renuncio para no arriesgarme a que me estigmaticen.



Dilema 8. Tu jefe inmediato te pide que des de alta como trabajador a uno de sus mejores amigos. Al realizarle filtros de selección detectas que tiene antecedentes de robo. Le comentas a tu jefe, pero te dice que no importa y lo contrata. ¿Qué harías?: (1) Hago lo que me pide mi jefe y lo contrato; (2) Me rehúso a contratarlo.



Dilema 9. Descubres a un trabajador de la cocina de la empresa robando productos y alimentos. Él te explica que está en una situación económica muy difícil por el momento y te ruega que no lo corras ni le digas a nadie lo que viste. ¿Qué harías?: (1) Mantengo el secreto del trabajador; (2) Despido al trabajador por robar.



Dilema 10. Un par de compañeros de trabajo tienen una relación de noviazgo. Aunque en las políticas no se menciona nada al respecto, sus problemas de pareja los están comenzando a desenfocar de sus labores y su productividad está bajando. ¿Qué harías?: (1) Separarlos de área de trabajo; (2) Dejarlos en su área de trabajo.

Nota. GC= Grupo control; GE = Grupo experimental.

los expertos, del grupo control y del grupo experimental y, la diferencia entre estos para esclarecer el ajuste respecto al criterio de desempeño.

Con base en la Figura 2 y la Tabla 1 se puede establecer que en cinco dilemas (de la amistad, del jubilado, de la familia, del antecedente y, de la cocina) la resolución social en diadas (grupo experimental) se ajustó en mayor medida que la resolución individual solitaria (grupo control) a la resolución experta. En tres dilemas (del posgrado, de la inclusión y, de la sobreexigencia) el resultado fue a la inversa: la resolución individual solitaria se ajustó más a la resolución experta. En dos dilemas (del estigma y del noviazgo) hubo consenso en una sola de las opciones de respuesta. Particularmente, en el dilema del estigma los

tres grupos coincidieron en el punto de indecisión (1.5), lo que sugiere que este dilema fue el que generó el mayor conflicto entre los participantes.

De esta manera, el presente estudio sugiere que las resoluciones sociales diádicas de dilemas laborales, en lugar de las decisiones individuales solitarias, se ajustan más a la ética de expertos. Sin embargo, el efecto no es sistemático, es decir, únicamente se presentó en cinco de diez ensayos o dilemas. Por tanto, es pertinente analizar las decisiones de los grupos en cada uno de los casos.

Dilema 1 (de la amistad). Referente a una falta grave cometida por un amigo del trabajo que únicamente es del conocimiento de los participantes. La tendencia de los expertos y de las diádas fue informar sobre la falta cometida por el amigo en cuestión (Opción 1), aunque las diádas mostraron mayor intensidad hacia dicha alternativa. Por su parte, los individuos en solitario se mostraron indecisos para reportar dicha falta.

Dilema 2 (del jubilado). Relativo a la orden de despedir a un trabajador a punto de la jubilación, la tendencia tanto de los expertos, individuos solitarios y diádas fue rehusarse a cumplir con la indicación de la empresa (Opción 2). Sin embargo, los individuos mostraron la mayor intensidad en esa dirección, incluso más que el mismo grupo de expertos.

Dilema 3 (del posgrado). Plantea la decisión de contratar a un candidato con experiencia laboral o a un candidato con preparación académica de posgrado. La tendencia de respuesta se distribuyó entre las tres posibles: los expertos contratarían al candidato con experiencia (Opción 1), los individuos solitarios se mostraron indecisos y, las diádas se inclinaron más hacia la contratación del candidato con mayores estudios académicos (Opción 2). En este caso, los expertos y las diádas sociales se mostraron en desacuerdo.

Dilema 4 (de la inclusión). Propone elegir entre candidatos con calificaciones idénticas para ocupar el puesto vacante, pero identificados con diferentes grupos sociales. La tendencia fue la misma en los tres grupos: incluir en la empresa a la persona vinculada con grupos vulnerables (Opción 1). Sin embargo, las diádas mostraron mayor intensidad hacia dicha alternativa de respuesta seguidas de los expertos y de los individuos.

Dilema 5 (de la familia). Se basa en el caso de un trabajador eficiente que extraña a su familia en otra ciudad. La tendencia para los expertos fue la indecisión, pero los individuos y las díadas se inclinaron por regresarlo a la ciudad con su familia, siendo los individuos quienes mostraron mayor intensidad en dicha elección.

Dilema 6 (de la sobreexigencia). Presenta el caso de una jefa con liderazgo negativo. La tendencia de respuesta por parte de los expertos fue tratar de cumplir con las exigencias de la jefa, los individuos solitarios se mostraron indecisos y las díadas obtuvieron unanimidad para indicar a la jefa que no es posible cubrir todos sus requerimientos. Es decir, hubo un desacuerdo entre grupos.

Dilema 7 (del estigma). Presenta el caso de una empresa que genera bienestar al trabajador pero que tiene mala imagen pública por una demanda en curso. La tendencia de respuesta por parte de expertos, grupo control y grupo experimental fue idéntica, ya que se mostraron indecisos, lo que representa un caso particular en el presente estudio. Es posible que este caso se aproxime más a la definición de dilema pues fue el que más generó conflicto entre los tres grupos de participantes.

Dilema 8 (del antecedente). Plantea el caso de un candidato recomendado por el jefe cuya contratación estaría enturbiada por antecedentes de robo. La tendencia de respuesta por parte de los expertos y del grupo experimental en díadas fue contratar al candidato. En oposición, los individuos prefieren rehusarse a realizar la contratación.

Dilema 9 (de la cocina). Plantea el robo de alimentos por parte de personal que pasa por un momento económico difícil. La tendencia de respuesta por parte de los expertos y de las díadas fue despedir al trabajador, siendo los expertos los que mostraron mayor intensidad hacia dicha dirección. Por su parte, los individuos mostraron tendencia a mantener el secreto.

Dilema 10 (del noviazgo). Narra la situación de un par de colaboradores que mantienen una relación problemática de noviazgo. La tendencia de respuesta por parte de los expertos, individuos y díadas fue unánime e intensa: poner a los integrantes de la pareja en diferentes áreas de trabajo.

DISCUSIÓN

La resolución social en díadas de dilemas éticos laborales se aproximó en mayor medida que la resolución individual solitaria al criterio de expertos, es decir, de acuerdo con lo establecido en el presente trabajo, fue más ética. Esto podría atribuirse en primera instancia a que los niveles de idealismo e intensidad moral se incrementan en díadas al reducir y, posiblemente, anular los valores personales individuales de los participantes (Brief *et al.*, 1991; Ortiz Elías, 2017).

A su vez, este efecto de reducción de valores individuales podría vincularse con el fenómeno psicológico de la deseabilidad social que se refiere a que las personas tienden a comportarse de acuerdo a las normas sociales establecidas de una manera exagerada ante la presencia de los demás. El fenómeno implica sobredimensionar las actitudes y respuestas socialmente deseables y reducir las que son socialmente desaprobadas o menos deseables.

Se puede observar cuando los participantes escogen alternativas esperadas por la sociedad (pero poco frecuentes) en lugar de las menos esperadas (pero más comunes). También se refiere a comportarse de acuerdo a la conveniencia social de la respuesta, es decir, generar conductas que tengan mayor probabilidad de ser reforzadas socialmente. El efecto de deseabilidad social podría desaparecer cuando se resuelven dilemas éticos en soledad pues no hay requerimientos sociales configurados, ni consecuencias inmediatas como lo podría ser la aprobación o rechazo de otra persona en dicho momento de decisión.

Se ha detectado la influencia de la deseabilidad social en otros estudios dentro de la gestión de talento humano (Enríquez Jiménez y Rodríguez Espinosa, 2010) y, aunque el fenómeno de deseabilidad social se puede observar en otros experimentos (Torres, 2018), es posible que, al evaluarse la conducta moral (que por definición es la socialmente esperada), juegue un papel incluso más crítico en los resultados de la línea de estudio.

La deseabilidad social también podría ser auspiciada por la posibilidad de interacción verbal entre los integrantes de las díadas, la cual permite mayor objetividad en las consecuencias de las decisiones a corto, mediano y largo plazo, tanto para las personas como para la organización. Además, la interacción

verbal permite considerar más datos para decidir que en la resolución solitaria (LaMontagne, 2012).

Sin embargo, los hallazgos del estudio no fueron sistemáticos debido a que únicamente se presentó en 50% de los ensayos o dilemas, lo cual sugiere que cada dilema debería ser analizado por separado profundizando en las variables que podrían influir de manera específica en fenómenos como el nepotismo, discriminación, explotación laboral e identidad organizacional. Los siguientes estudios en el tema podrían manipular parámetros cuantitativos en el planteamiento de dichos dilemas como, por ejemplo, años de edad de los personajes, porcentajes de ajuste a puestos, años de experiencia y; aspectos cualitativos, por ejemplo, género, grupo social de los personajes y, tipo de empresa.

Los dilemas propuestos en el presente trabajo también podrían contrastarse con estudios en ética experimental basados en el dilema del tranvía (un paradigma en ética experimental) para contar con otro criterio de validación adicional al de los expertos. Posteriores trabajos podrían ser experimentos en línea con un tamaño muestral que permita realizar análisis estadísticos generalizables a la población. En estos se podrían comparar los resultados en función de variables como edad, género y experiencia de los participantes, así como vincularlos con cuestionarios de personalidad, estilos laborales, valores y creencias. También sería importante distinguir, a partir de resultados futuros, entre diferentes estilos de resolución de dilemas éticos laborales, tales como el utilitario y el eudemónico.

Reflexiones finales

La paz tiene varias definiciones, puede ser un concepto abstracto, ambiguo, subjetivo. Puede ser una «relación de armonía entre las personas, sin enfrentamientos ni conflictos» como lo define la Real Academia Española (2022), o puede ser el respeto al derecho ajeno, como célebremente la definió Benito Juárez. Entre las creencias populares, probablemente se refiera a un estado de tranquilidad, de prosperidad, una carencia de dilemas o problemáticas. La paz se puede experimentar dentro de cualquier ámbito de la vida.

En este sentido, en México el trabajador promedio laborará 91 800 horas

aproximadamente durante su existencia, la mayoría de estas, dentro de una organización. La paz organizacional es sumamente importante, la mayoría de las personas pasamos una cantidad de tiempo extraordinaria rodeados de nuestros compañeros de trabajo, jefes y colegas. Permanecer dentro de un ambiente laboral sin paz es detrimento no sólo para los trabajadores individuales sino para la empresa en sí. A esto, no puede haber paz sin ética. El ámbito laboral presenta una cantidad extensa y variada de problemáticas éticas y morales. Por tanto, es necesario para todas las organizaciones implementar estrategias de resolución de dilemas con la finalidad de proporcionar un ambiente laboral pacífico que, a su vez, también aporte a una comunidad armónica.

El análisis y entrenamiento en procesos psicológicos son herramientas pertinentes y prácticas para lograr este objetivo, dado que la ética y la moral son conducta. Si cada persona dentro de una organización es cada vez más competente para resolver dilemas éticos, mejorará la cultura de la paz, generalizándose más allá del espacio laboral.

Dentro de las organizaciones, los DGTH inherentemente se encuentran ante dilemas éticos. Al ser un área que trata directamente con las personas y su desarrollo, se presta a que los sesgos psicológicos afecten de alguna manera u otra a los integrantes de una organización. Los profesionales del DGTH frecuentemente se encuentran en situaciones difíciles al existir como intermediario entre empresa y trabajador: «enfrentar dilemas éticos o morales puede ser parte del curso para los profesionales de recursos humanos, que a veces también pueden sentir que están apretados entre lo que sus superiores quieren que hagan y lo que la ley requiere» (Ladika, 2021).

Además de las habilidades psicológicas, un rol crítico para la resolución de dilemas laborales lo juega la legislación. Sin embargo, no siempre se cumple. Por ejemplo, aunque la ley claramente estipula la prohibición de cualquier tipo de discriminación en el trabajo, se llegan a presentar casos discriminatorios basados en sesgos y prejuicios respecto a grupos sociales específicos, edad, género, creencias y estado civil (Autentia, 2020).

Lo mismo sucede con los códigos de ética que, aunque son la base para resolver dudas dentro del campo de gestión de talento humano, no siempre

ayudan como se espera. Por ejemplo, en países con códigos de ética bien establecidos y firmes continúan presentándose los siguientes problemas: favoritismo en decisiones de contratación, capacitación y promociones; inconsistencia en medidas disciplinarias; fallo en mantener confidencialidad de clientes o trabajadores; discriminación potencial en evaluaciones y asignación de recompensas monetarias y no monetarias; dificultad para mantener un ambiente laboral sano y saludable; conductas de subcontratación dentro del *outsourcing*; hostigamiento y *bullying* y; estereotipos generacionales (Carter, 2015).

Sin embargo, algunos de los diez dilemas hipotéticos presentados en el presente estudio podrían comenzar a resolverse consultando la legislación y códigos de ética vigentes (aunque cabe señalar que en México la existencia de un código de ética para la gestión de talento humano es incipiente y hay que recurrir a los de otras disciplinas vinculadas) pero otros quedan en zona gris en el sentido regulatorio y moral.

Por ejemplo, el dilema de la amistad podría dilucidarse mediante un reglamento interno de trabajo aunque también podría quedar en zona gris en función de lo que se considere una falta grave. El dilema del jubilado tendría las bases para su resolución en el Capítulo IV de la Ley Federal del Trabajo. El dilema del posgrado y el dilema de la inclusión se ubican en zona gris ante el criterio del DGTTH pero podría apoyarse en la normatividad legal estipulada en el Artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el Artículo 2 de la Ley Federal del Trabajo. En el caso del dilema de la familia se podría recurrir a la NOM-035-STPS-2018 Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención.

El dilema de la sobre exigencia se encuentra en un área gris ante el juicio de lo que implica sobre exigir, aunque se podría utilizar el contrato laboral, el código de conducta y el reglamento interno de la empresa como orientación. Por su parte, el dilema del estigma queda completamente a juicio personal (es probable que por este motivo generó el mayor conflicto o indecisión en el presente estudio) y entra en zona gris. El dilema del antecedente también se ubica en zona gris ya que, aunque plantea el tema del nepotismo, contrapone la discriminación potencial. De nueva cuenta, el artículo 1 de la Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos y el artículo 2 de la Ley Federal del Trabajo podrían ayudar. El dilema de la cocina podría tener como orientación el Código Penal para el Estado Libre y Soberano de Jalisco, o también el reglamento interno de trabajo de la empresa aunque también la empatía. Finalmente, el dilema del noviazgo no presenta normatividad legal que pueda aportar a su resolución y depende totalmente del criterio organizacional.

Por otra parte, el presente estudio sugiere que el comportamiento ético cambia dependiendo del actuar solitario o en conjunto con otros. En los registros visuales de la videocámara, se observó y escuchó como las díadas de trabajo discutían y debatían diversas maneras de resolver cada conflicto. Argumentaban desenlaces hipotéticos de cómo serían afectados los individuos involucrados en los dilemas (a excepción del dilema del noviazgo que obtuvo resultados unánimes sin necesidad de discusión). Las díadas se preocupaban por los sentimientos, valores y el bienestar de los trabajadores ficticios presentados en los dilemas. Tales eventos concuerdan con los hallazgos de Dawson (2015) quien mostró que los profesionistas en el campo de gestión de talento humano tienden a tomar decisiones éticas, promotoras de la paz, en lugar de decisiones beneficiosas en cuanto al crecimiento económico de la empresa. Es decir, se valora más la búsqueda de la paz y el bienestar organizacional que cualquier resultado económico que pudiera ser retribuido a la empresa.

Al observar las divergencias de respuesta entre las díadas y los solitarios, nace la pregunta de por qué las díadas eligen conductas más éticamente viables a diferencia de los individuos; quienes presentaron justificaciones muy objetivas y directas al momento de tomar decisiones. Una primera posibilidad es que, en situaciones sociales, tendemos a comportarnos como se espera de nosotros. Al trabajar en equipo sabemos que hay ciertas expectativas por cumplir, en este caso, expectativas morales. Adicionalmente, en casos en que los integrantes de las díadas no estaban de acuerdo en que decisión tomar, se debatía hasta que uno de los dos lograba convencer a su compañero. Algunos implementaban estrategias de persuasión, otros presentaban sus ideas de manera lógica; los solitarios no tenían quién cuestionara su juicio. Otra posibilidad; pudiese ser que al trabajar con otros se presente un sentimiento de repartición de culpa: si

algo saliera mal o se tomara una decisión incorrecta, las repercusiones serían menores al distribuirse entre dos personas.

Los diez dilemas planteados son ejemplos entre tantos otros que podrían afectar gravemente el entorno laboral si no se resuelven éticamente. Por el contrario, resolverlos de manera justa promoverían un clima favorable, el compromiso y el mayor desempeño de los empleados y la armonía entre valores, fines, objetivos, creencias y reglas de funcionamiento a nivel individual, grupal y organizacional (Álvarez-Morales *et al.*, 2019).

Claro está que la resolución injusta de un problema ético por parte de los DGTI llevaría a un malestar e insatisfacción dentro de toda la empresa. Si al contrario se maneja con justicia y ética un dilema, sólo puede llevar a la paz organizacional y la satisfacción general dentro de la compañía. La implementación del análisis experimental y del entrenamiento en procesos éticos-psicológicos auspiciaría la satisfacción y comodidad de los trabajadores con el ambiente laboral y, por ende, la paz. Simultáneamente, un ambiente laboral con paz mejora la moralidad, satisfacción, salud y la calidad de vida individual y comunitaria. De manera opuesta, una organización sin ética, sin paz, resulta en poca adaptación de los trabajadores en su área laboral, alta rotación de personal, desmotivación, poca innovación y creatividad, insuficiente productividad, lentitud en el cumplimiento de objetivos ausentismo, impuntualidad, y en casos graves puede incluso resultar en fraudes, robos o sabotajes (Ordóñez, 2020).

Además, el entorno laboral es un contribuyente enorme al estado de salud tanto física como psicológica, e indudablemente, una organización con falta de paz también puede afectar la salud de sus trabajadores. La Organización Mundial de la Salud expuso que un entorno laboral negativo puede conducir a problemas de salud física y psicológica, el uso nocivo del alcohol u otras sustancias, el absentismo y la pérdida de productividad (en Kentel, 2019).

En este sentido, Mur De Vío y Maqueda Blasco (2011) mencionan que los profesionales en gestión del talento humano deben adquirir nuevas habilidades en la identificación, manejo e intervención de padecimientos para los que habitualmente no están suficientemente entrenados, buscando alianzas con el ámbito de la salud psicológica.

Con base en lo reflexionado, se proponen los siguientes pasos para orientar la toma de decisiones en la resolución de dilemas éticos en gestión de talento humano: 1) Analizar la normatividad y legislación vigente en el tópico del dilema, 2) Detectar si el dilema está o no en zona gris, 3) Si no está en zona gris, es decir, en función de las leyes, abordarlo en ese contexto de manera más próxima, 4) Si está en zona gris, obtener la mayor cantidad posible de información sobre el dilema, sus protagonistas y su contexto y, prever las consecuencias a corto, mediano y largo plazo para el individuo, la organización y la comunidad, 5) Detectar sesgos y prejuicios que pudieran estar distorsionando la lectura de la situación y, en consecuencia, la conducta de elección y, 6) Resolver los dilemas al menos entre dos personas, para mitigar los efectos de los valores individuales y objetivar en la medida de lo posible la situación.

Sin ética, la vida organizacional puede volverse una aglomeración caótica de dilemas y conflictos aparentemente irresolubles, pero desarrollando competencias conductuales y psicológicas que nos ayuden a tomar decisiones pertinentes, con base en hallazgos científicos, se puede generar un entorno organizacional pacífico que repercuta en la sociedad en general para llegar a experimentar el estado del ser más valorado: la verdadera paz.

Referencias

- Acosta, G. (2008). «Gestión de recursos humanos en la administración tributaria venezolana». En revista venezolana *Observatorio Laboral*, 1(2), 79–100 [<https://www.redalyc.org/pdf/2190/219016822005.pdf>].
- Álvarez- Morales, C.; C. Muñoz-Aparicio y M. D. Navarrete Torres (2019). «Influencia del clima organizacional en la satisfacción laboral de un supermercado de la ciudad de Villahermosa, Estado de Tabasco, México». En *Visión Gerencial*, 2, 168–177 [<https://www.redalyc.org/journal/4655/465566915002/465566915002.pdf>].
- Atthowe, J. M. (1961). «Interpersonal Decision Making: The Resolution of a Dyadic conflict». En *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(1), 114–119 [<https://doi.org/10.1037/H0046229>].

- Autentia (2020). «Sesgos cognitivos». [<https://www.autentia.com/wp-content/uploads/2020/01/012-SESGOS-COGNITIVOS.pdf>].
- Bartels, L. K.; E. Harrick; K. Martell y D. Strickland (1998). «The Relationship Between Ethical Climate and Ethical Problems Within Human Resource Management». En *Journal of Business Ethics*, 17(7), 799–804 [<https://www.jstor.org/stable/25073124>].
- Brief, A.; J. M. Dukerich y L. I. Doran (2006). «Resolving Ethical Dilemmas in Management: Experimental Investigations of Values, Accountability, and Choice». En *Journal of Applied Social Psychology*, 21(5), 380–396 [<https://doi.org/10.1111/J.1559-1816.1991.tb00526.x>].
- Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (18 de mayo 2022). Ley Federal del Trabajo [<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFT.pdf>].
- (28 mayo 2021). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>].
- Carter, A. (2015). «Ethical Dilemmas in HR Practice. Institute for Employment Studies» [<https://www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/mp111.pdf>].
- Castellaro, M.; N. S. Peralta; M. A. Tuzinkievicz y J. M. Curcio (2020). «La argumentación dialógica durante la resolución colaborativa de problemas lógicos, en Díadas de Quinto y Sexto Grado. Traslaciones». En *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(14), 104–124 [<https://doi.org/10.48162/rev.5.012>].
- Centro de Gobernabilidad y Transparencia (2018). «Investigación sobre clima ético de la empresa privada». En *IAE Business School*, diciembre [<https://www.gobernabilidadytransparencia.com/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-clima-%C3%A9tico-LATAM-2018.pdf>].
- Chiavenato, I. (2022). *Administración de recursos humanos*. México: McGraw Hill Education.
- Cordero, P. (2021). «6 principios para ser un HR manager ético». Crehana [<https://www.crehana.com/blog/empresas/principios-hr-manager-etico-organizacion/>].
- Cruz, H., y J. Fontrodona (2016). «Clima ético de las empresas en Guatemala. Centro de Investigaciones Humanismo y Empresa» [<https://unis.edu.gt/wp-content/uploads/2017/03/Clima-%C3%A9tico-empresas-Guatemala-2016-vprot.pdf>].

- Csillag, S. (2019). «Ethical Dilemmas and Moral Muteness in the HRM Profession». En *Akadémiai Kiadó*, 41(1), 125–144 [https://ideas.repec.org/a/aka/soceco/v41y2019i1p125-144.html].
- Dawson, D. (2015). «Organisational Virtue, Moral Attentiveness, and the Perceived Role of Ethics and Social Responsibility in Business: The Case of UK HR Practitioners». *Journal of Business Ethics*, 148(4), 765–781 [https://doi.org/10.1007/s10551-015-2987-4].
- Díez Gómez, D. A.; M. Guillén y M. Rodríguez (2019). «Revisión de la literatura sobre la toma de decisiones éticas en organizaciones». *Información Tecnológica*, 30(3), 25–38 [https://www.scielo.cl/pdf/infotec/v30n3/0718-0764-infotec-30-03-00025.pdf].
- Druckman, D. (1968). «Pre negotiation Experience and Dyadic Conflict Resolution in a Bargaining Situation». *Journal of Experimental Social Psychology*, 4(4), 367–383 [https://doi.org/10.1016/0022-1031(68)90064-4].
- Enríquez Jiménez, F. J. y A. del Carmen Domínguez Espinosa (2010). «Influencia de la deseabilidad social (DS) en reportes de capacitación». *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 69–79 [https://doi.org/10.48102/pi.v18i1.262].
- Erasmus, B. J. (2018). «Unethical Behaviour in Human Resource Management Practices in South Africa: Views of Human Resource practitioners». *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 23(2), 65–86 [https://doi.org/10.30924/mjcmi/2018.23.1.65].
- Ernst & Young Global Limited (2022). EY México [https://www.ey.com/es_mx].
- Ethics y Compliance Initiative. (2022). Global Business Ethics Survey. Country Profile [https://www.ethics.org/wp-content/uploads/2022-ECI-GBES-Country-Profiles-Mexico.pdf].
- Ethics & Compliance Initiative (2022). The State of Ethics & Compliance in the Workplace: A Look at Global Trends. ECI [https://www.ethics.org/global-business-ethics-survey/?_doc_type=research#non-member-download].
- Feng, M. y Y. Guo (2010). Ethical Characteristics of Human Resources Management in Chinese Enterprises: An Empirical Study Based on Content Analysis of Employee Manuals. *Frontiers of Business Research in China*, 4, 562–579 [https://doi.org/10.1007/s11782-010-0111-2].

- Fundación Ideas para la Paz (2022). ¿Cómo construir paz desde las empresas? [<https://cdn.ideaspaz.org/media/website/document/590fb882ac88a.pdf>]
- Gobierno de Jalisco (1982). Código Penal para el Estado Libre y Soberano de Jalisco. [[https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Código%20Penal%20para%20el%20Estado%20Libre%20y%20Soberano%20de%20Jalisco%20\(1\).pdf](https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/Código%20Penal%20para%20el%20Estado%20Libre%20y%20Soberano%20de%20Jalisco%20(1).pdf)].
- Hutala, M.; T. Feldt; A. Mansa; S. Mauno y U. Kinnunen (2011). «Does the Ethical Culture of Organizations Promote Managers' Occupational Well-Being? Investigating Indirect Links via Ethical Strain». *Journal of Business Ethics*, 101(2), 231-247 [https://www.jstor.org/stable/41475977#metadata_info_tab_contents]
- Kestel, D. (2019). «La salud mental en el lugar de trabajo: orientaciones a nivel mundial». Organización Mundial de la Salud [<https://www.who.int/es/news-room/commentaries/detail/mental-health-in-the-workplace>].
- LaMontagne, R.M. (2012). Facing Ethical Dilemmas in the Workplace: A Qualitative Study of HR Managers' Perceptions of the Influences on Their Behavior and the Implications for Building an Ethical Culture in Organizations (ERIC No. ED 547289) [Doctoral Dissertation, Northern Illinois University]. ProQuest LLC, Ed. D.
- Lemmetty, S.; S. Keronen; T. Auvinen y K. Collin (2020). «Conflicts related to Human Resource Management in Finnish Project-Based Companies». *Nordic Journal of Working Life Studies*, 11(1), 85-107 [<https://doi.org/10.18291/njwls.122226>]
- Morguen, N. J.; M. Castellaro y N. S. Peralta (2019). «Modalidades de razonamiento en diadas durante la resolución de problemas lógicos». *Psicogente*, 23(43), 1-28 [<https://doi.org/10.17081/psico.23.43.3092>].
- Mur de Víu, C. y J. Maqueda Blasco (2011). «Salud laboral y salud mental: estado de la cuestión». *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57, 1-3 [<https://doi.org/10.4321/s0465-546x2011000500001>].
- Ordóñez, D.; J. Salazar; N. Tapia y A. Pacheco (2020). «Influencia del clima y la satisfacción laboral en el desempeño del talento humano de las empresas comercializadoras». *Digital Publisher* 5(6-1), 410-422 [<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.6-1.437>].
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2022). «Convivir en paz: un proceso necesario para el desarrollo sostenible» [<https://www.un.org/es/observances/living-in-peace-day>].

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (O E C D) (2019). Horas trabajadas [https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/horas-trabajadas.html].
- Ortiz Elías, J.A. (2017). «La intensidad moral y la toma de decisiones éticas individuales en los negocios». [Disertación doctoral, Universitat Politècnica de Catalunya]. UP Commons [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/462147/TJAOE1de1.pdf?sequence=1].
- Pacholke, S. (2016). *Moral Dilemmas of Human Resource Professionals at the Dutch Ministry of Defence*. [Bachelor's thesis, Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences]. University of Twente.
- Pimenta, M. (2015). *Ethics and Human Resource Management: A Study on Ethical Perceptions of HRM Practices*. [Master 's Dissertation, Instituto Universitario de Lisboa]. ISCTE Business School.
- Polio, A. y L. Terán (2018). «Análisis del rendimiento de las díadas con interacción presencial y mediada por computadora en torno a tareas socioconstructivas». Tesis de licenciatura. Universidad Nacional de Mar de Plata [https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/UNMDPFP_4d85bfoeb4d863c5e865de6960dd5b17].
- Pulido, L.; N. Rangel y G. Ortiz, G. (2013). «El papel del intercambio verbal en la solución de tareas en niños de primaria». *Acta Comportamentalia*, 21(1), 36-52 [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So188-81452013000100003&lng=pt&tlng=es].
- Rangel, N. y A. Peña-Pérez Negrón (2016). «Efectos de la interacción verbal en el desempeño de tareas cooperativas». *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19 [https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.40628].
- Real Academia Española (2022). Paz. En Real Academia Española (23.5 ed.) [https://dle.rae.es/paz].
- Ríos Manríquez, M.; A. López Salazar y C. López Mateo (2015). «Ética y calidad laboral: impacto en el desempeño empresarial. Un estudio empírico». *HOLOS*, 3, 308-320 [https://www.redalyc.org/pdf/4815/481547178026.pdf].
- Rodríguez Araneda, M. J.; R. Navarrete Moraga y M. Bargsted Aravena (2017). «Problemas éticos y consecuencias reconocidas por psicólogos nóveles en recluta-

- miento y selección de personal». *Psicoperspectivas*, 16(3), 164–176 [https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue3-fulltext-1082].
- Ruiz Palomino, P. y R. Martínez. (2011). «Human Resource Management and Ethical Behaviour: Exploring the Role of Training in the Spanish Banking Industry». *Journal of Applied Ethics*, 2, 69–88 [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3708190].
- Ruiz, J. K.; N. G. Silva y M. G. Vanga (2008). «Ética empresarial y el desempeño laboral en organizaciones de alta tecnología (OAT)». *Revista Venezolana de Gerencia*, 13(43), 417–441 [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-99842008000300006].
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2018). NOM-035-STPS-2018 «Factores de riesgo psicosocial identificación, análisis y prevención». *Diario Oficial de la Federación* [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/503381/NOM035_guia.pdf].
- Stevens, B. (1999). «Hotel Human Resources Directors Identify Ethical Issues». *Hospitality Review*, 17(1), 11–20 [https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1308&context=hospitalityreview].
- Tota, I. y H. Shehu (2012). «The Dilemma of Business Ethics». *Procedia Economics and Finance*, 3, 555–559 [https://doi.org/10.1016/s2212-5671(12)00195-5].
- Venyšová, M. (2015). «Ethical Dilemmas of Human Resources Managers in London». Thesis, Faculty of Social Studies]. Masaryk University.
- Winstanley, D. y J. Woodall, J. (2000). «The Ethical Dimension of Human Resource Management». *Human Resource Management Journal*, 10(2), 5–20 [https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2000.tb00017.x].

La autoría

MARK JONATHAN CAMACHO ESCATEL. Estuvo en el programa de formación de jóvenes líderes de Iberoamérica. Cuenta con un diplomado en métodos alternos de solución de conflictos y un diplomado internacional en cultura de paz. Es maestro en tecnologías para el aprendizaje por la Universidad de Guadalajara, cuenta con una certificación en pruebas manuales de *software testing* por QAMINS LAB. Es cofundador de la Comunidad Internacional de Embajadores de la Accesibilidad Digital. Cuenta con una certificación internacional en educación para la paz por la Fundación Pax Humana. Actualmente es responsable del área de innovación y proyectos especiales de la defensoría de los derechos universitarios de la Universidad de Guadalajara.

MARIO G. CERVANTES MEDINA. Doctor en ciencias sociales por la UdeG. Suficiencia investigadora en el doctorado en derecho por la Universidad de Almería, España. Maestro en derecho y en investigación en ciencias sociales de la educación, ambas por UdeG. Corresponsable de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios y de la Defensoría de los Derechos Universitarios del SEMS en la UdeG. Profesor investigador adscrito al departamento de sociología. Cuenta con perfil Prodep. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel I.

DAVID CORONADO. Estudios en economía, psicogenética y sociología. Doctor en ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara. Profesor investigador del depar-

tamento de sociología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (no. de expediente 34961) y del Prodep. Actualmente es director del Instituto de Investigaciones Sociológicas, en el departamento de sociología del CUCSH. Miembro del Comité Universitario de Análisis en Materia Desaparición de Personas. Es evaluador de Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales (Acceciso). Fue consejero ciudadano de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, Jalisco. Coordinó el Laboratorio de Estudios sobre la Violencia. Presidió al Observatorio Ciudadano de Guadalajara.

ESMERALDA CORREA CORTEZ. Doctora en ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara 2001-2006. Obtuvo la maestría en ciencias de la investigación por la Universidad de Guadalajara 1999-2001. Es investigadora de tiempo completo titular B, adscrita al departamento de políticas públicas en la Universidad de Guadalajara, es docente de la maestría en tecnologías del aprendizaje en la misma institución, de igual forma es docente de licenciatura en administración gubernamental y políticas públicas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores; perfil Promep a la calidad docente. Asesora de tesis de posgrado en las líneas de investigación de jóvenes, comunicación y cultura, y jóvenes y educación.

IVON G. GONZÁLEZ TINOCO. Es abogada y maestra en ciencia política por la Universidad de Guadalajara, doctorante en el posgrado en Derechos Humanos por la misma Universidad. Diplomada en políticas públicas en juventud por la Universidad Nacional Autónoma de México y en medios alternos y justicia alternativa por el Instituto de Justicia Alternativa, obtuvo la certificación internacional en educación para la paz por la fundación Pax Human. Mediadora certificada por el Instituto de Justicia Alternativa del Estado de Jalisco. Actualmente es docente en el Sistema de Educación Media Superior en la UdeG y es enlace responsable de la Defensoría de los Derechos Universitarios del SEMS de la UdeG. Coordina la línea de investigación igualdad y no discriminación en el grupo de investigación de la Cátedra Nacional de los Derechos Universitarios.

NORMA CELINA GUTIÉRREZ DE LA TORRE. Coordinadora del Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (Piege) dentro del Departamento de Estudios

Regionales-INESER. Actualmente secretaria de la división economía y sociedad del CUCEA de la UdeG. Doctora en ciencias económicas por la Universidad de La Habana; maestra en ciencias sociales y licenciada en psicología por la Universidad de Guadalajara. Ha participado en investigaciones y publicado sobre la problemática de salud de las mujeres; planificación familiar y anticoncepción; género, salud sexual y salud reproductiva; violencia de género; masculinidades y políticas públicas. Integrante de la Academia Mexicana de Estudios de Género de los Hombres, A. C. (AMEGH); la Red de generación de conocimiento en procesos sociales, salud mental y salud pública con perspectivas bioética y de género. Red Prossamp y la Red de Masculinidades Alternativas del Estado de Jalisco (Rema).

DANTE JAIME HARO REYES. Abogado y maestro en derecho, con especialidad en administración de justicia y seguridad pública, por la Universidad de Guadalajara. Egresado del Centro William Perry for Hemispheric Defense Studies, Washington D. C. USA. Maestro en derecho (*magister legum*) y doctor en derecho por la facultad de derecho de la Universidad de Heidelberg, Alemania. Profesor investigador titular de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Cuenta con la certificación internacional en educación para la paz por el International Peace Institute y Fundación Pax Humana. Actualmente es el primer *ombudsman* de la Universidad de Guadalajara.

ALEJANDRO CÉSAR ANTONIO LUNA BERNAL. Abogado y maestro en filosofía por la Universidad de Guadalajara. Doctor en psicología por la Universidad de Colima. Profesor de tiempo completo en el departamento de filosofía de la Universidad de Guadalajara y miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Miembro del cuerpo académico Adolescentes: mundo y vida UdeG-CA-967.

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO. Es doctor en educación, miembro del sistema nacional de investigadores nivel II. Responsable del cuerpo académico: Adolescentes: mundo y vida UdeG-CA-967. Actualmente se desempeña como secretario académico del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

ROMARIO NÚÑEZ LÓPEZ ARAIZA. Acompañante y psicólogo por la Universidad de Guadalajara. Primer contacto de casos de violencia de género y orientador educativo en la Escuela Politécnica Ing. Jorge Matute Remus de la UdeG. Ha participado en el laboratorio de estudios sobre la violencia en la UdeG en la línea de violencia a los jóvenes, ha desarrollado proyectos de investigación en relación a la violencia en el noviazgo en la adolescencia, así como representaciones sociales del VIH en la comunidad universitaria. Ha colaborado como acompañante en la clínica del VIH del Hospital Civil Nuevo de Guadalajara. Cuidado colectivo y disidencias sexuales, espacio para el acompañamiento psicológico y comunitario de las personas de la diversidad sexual.

ALFREDO OROZCO MENDOZA. Psicólogo con especialidad en las áreas de clínica, educativa y educación especial por la UdeG y por la Universidad Nacional de Colombia. Maestrante en innovación social y gestión del bienestar en el (CUCCEA) de la UdeG. Es psicólogo clínico y educativo así como fundador y coordinador del Programa Integral de Cultura de Paz del CUCCEA. Cuenta con diversos cursos de formación profesional relacionados a la cultura de paz, perspectivas de género, masculinidades alternativas, derechos humanos, prevención de la violencia, salud mental y bienestar. Como complemento a su formación, estudió expresión artística con orientación teatral y dirige las compañías de teatro del CETI y la del CUCCEA, utilizando metodologías de la construcción de paz y con perspectiva de género. Es miembro del Consejo de Organizaciones de la Sociedad Civil y miembro de la Comisión de Evaluación de Proyectos de Intervención del gobierno de Zapopan.

SANDRA GUILLERMINA PAREDES BALTAZAR. Doctora en derecho por el Instituto Internacional del Derecho y del Estado. Terapeuta familiar sistémica egresada del Instituto Tzapopan. Abogada egresada de la Universidad de Guadalajara. Directora del Centro Público de Prestación de Servicio de Métodos Alternativos No. 156 del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara; docente en la misma institución, además es docente en la maestría de terapia familiar sistémica del Instituto Tzapopan, ha participado en congresos nacionales e internacionales con temas de MASC.

GRISELDA BEATRIZ RANGEL JUÁREZ. Abogada feminista egresada de la Universidad de Guadalajara. Maestra en derecho con enfoque en la docencia y la investigación por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en derecho electoral y doctorante por el Instituto de Investigaciones del Tribunal Electoral del Estado de Jalisco (IICE). Es consejera electoral del Consejo Local Electoral del INE en Jalisco. Es secretaria técnica de la Comisión de Honor y Justicia de la Asociación Mexicana de Consejeras y ExConsejeras Estatales Electorales (AMCEE) y secretaria general de la Sociedad Mexicana de Estudios Electoral (Somee). Asociada de la RedCívicaMx y de la Red Nacional por una Democracia Incluyente.

RAMSÉS ALEJANDRO REYES BENÍTEZ. Maestro en gestión y políticas de la educación superior (2021), egresado de la licenciatura en estudios liberales de la Universidad de Guadalajara (2017). Ha desempeñado funciones dentro del servicio público trabajando para el Sistema Intermunicipal de Agua Potable y Alcantarillado (SIAPA), desempeñando los puestos de asistente de proyectos y asistente de área de la dirección comercial; fruto de esa experiencia, es coordinador del libro institucional del sexenio de 2012-2018 de dicho organismo. Ha participado en diversos eventos académicos nacionales e internacionales como ponente, principalmente en temas de educación, ciencias sociales y humanidades. Coautor en el capítulo «El mesianismo como estrategia de campaña», en el libro *Espiritualidades políticas y políticas espirituales*. Actualmente desempeña funciones como coordinador educativo y docente en el Centro de Educación Artística José Clemente Orozco (INBAL).

MARÍA ROSAS PALACIOS. Licenciada de estudios políticos y gobierno por la Universidad de Guadalajara. Maestra en política y gestión pública por el ITESO, universidad Jesuita de Guadalajara. Actualmente es directora de igualdad de género y no discriminación del Instituto Electoral y de Participación Ciudadana del Estado de Jalisco, desde el año 2016 a la fecha. Es coordinadora de los trabajos del Instituto Electoral en el Observatorio de Participación Política de las Mujeres en Jalisco. Colabora en varias redes y colectivos por el ejercicio sustantivo de los derechos electorales y políticos de las mujeres, combate a la violencia política por razón de género, así como de las personas de diversos grupos con derechos vulnerados.

ROSA ROJAS PAREDES. Doctora en bienestar y cooperación social por la Universidad de Oviedo, España. Profesora investigadora titular C, del Centro para la Calidad e Innovación de la Educación Superior (CCIES), cuenta con reconocimiento perfil deseable (Prodep). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Integrante del Consejo Consultivo del Inmujeres 2012-2018 y presidenta del mismo en 2018. Coordinadora de investigación del Instituto de Gestión y Liderazgo Social para el Futuro A.C. (Indeso A.C.). Coordinadora de la Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad con sede en el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas, de la UdeG.

CARLOS GERARDO TORRES CEBALLOS. Doctor en ciencias del comportamiento. Opción análisis de la conducta. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Estudia la salud psicológica en universitarios, la personalidad como estilo interactivo y el mercado laboral en Jalisco. A nivel experimental, analiza la conducta moral. Actualmente imparte asignaturas sobre psicología laboral en la licenciatura en recursos humanos del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara.

ANA CECILIA VALENCIA AGUIRRE. Doctora en educación. Profesora investigadora de tiempo completo en el departamento de filosofía de la Universidad de Guadalajara, cuenta con perfil Prodep. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, miembro regular de la Academia Jalisciense de Ciencia A.C. y de la Asociación Mexicana de Filosofía (AFM). Pertenece al cuerpo académico Adolescentes: mundo y vida UdeG-CA-967. Líneas de investigación: filosofía de la educación y adolescentes en espacios socioeducativos.



Cátedra UNESCO Género,
Liderazgo y Equidad



COMITÉ EDITORIAL DE LA
CÁTEDRA UNESCO GÉNERO, LIDERAZGO Y EQUIDAD

Carmen Gloria Angulo Cadagan
Universidad Austral de Chile

Maritza Alvarado Nando
Universidad de Guadalajara

Erika Loyo Beristáin
Universidad de Guadalajara

Víctor Eduardo Márquez Duarte
Universidad París 8

Gloria Ramírez Hernández
Universidad Nacional Autónoma de México

Raúl Medina Zenteno
Universidad de Guadalajara

Elba Beatriz Núñez Ibáñez
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Asunción

Irene Lapuente
Universidad de Navarra

Izaskun Larrieta-Rubín de Celis
Universidad del País Vasco

Isabel Barreto
Universidad de Venezuela

Ofelia Woo
Universidad de Guadalajara

Natalia Stengel Peña
MPhil/PhD en Spanish, Portuguese and Latin American Studies
en King's College London

Cultura de paz:
equidad y democracia

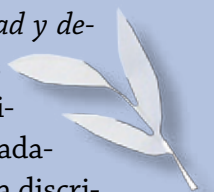
Se puede consultar y descargar online en www.cucea.udg.mx

Se terminó de editar en diciembre de 2022

Editado y hecho en México / *Editable and made in Mexico*

Cuidado del texto: Hector Mendieta.

En las páginas de *Cultura de paz, equidad y democracia* se busca reflexionar sobre las diversas acciones emprendidas por investigadores y docentes de la Universidad de Guadalajara en torno al impacto de la violencia y la discriminación social en el ámbito universitario y aún en el conjunto de la sociedad mexicana. Los ensayos que componen este volumen, son resultado tanto de procesos de investigación como de intervenciones encaminadas a promover el establecimiento de una convivencia más virtuosa —basada en una cultura de paz— en los recintos universitarios.



Una vez definidos los lineamientos y ejes articuladores del análisis, nos permitieron construir un *corpus* relacionado con los fenómenos de la violencia, la seguridad, la desigualdad social y de género, y recuperar las experiencias de procesos de formación y capacitación para el ejercicio democrático inclusivo y respetuoso en la comunidad universitaria.

Educación, cultura de paz, derechos humanos y democracia, así como la perspectiva de género y los efectos de la discriminación y la precaria formación —hasta ahora— en el manejo y la solución de los conflictos, son las vertientes que articularon las reflexiones que se presentan en estas páginas.



Cátedra UNESCO
Género Liderazgo y Equidad
Global Network of UNESCO
Chairs on Gender

