



**UNIVERSIDAD LATINA S.C.**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

---

---

**UNILA**  
Universidad Latina

**3344-23**

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO ACTO TRANSFORMADOR  
DE AMBIENTES VIOLENTOS A PACÍFICOS: UNA  
CIUDADANÍA PARTICIPATIVA DESDE LOS DERECHOS  
HUMANOS**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A**

**FERNANDO JAHIR SANCHEZ VALENCIA**

**ASESORA:**

**MTRA. NORMA ALCÁNTARA GÓMEZ**

**CIUDAD DE MÉXICO,**

**ENERO, 2020.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

De manera muy especial quiero reconocer a quienes estuvieron involucradas en la construcción de mi tesis; primeramente, a la Mtra. Norma Alcántara Gómez por asesorarme durante estos meses en los cuales compartimos arduas revisiones para obtener un producto de calidad. Su perspectiva profesional y humana así como sus enseñanzas fueron muy enriquecedoras para consolidar mi trabajo.

A mis lectores Martín Rodrigo Ramírez Silva y Dina Areli Cossío Cruz por el tiempo y esfuerzo destinado a la revisión de la presente y por sus observaciones de retroalimentación. Así mismo, a la Universidad Latina, Campus Sur, por estos años en que fui estudiante.

Quiero hacer hincapié de los aportes realizados por el equipo curricular, docentes y egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, al permitirme entrevistarles para conocer su postura ante mi objeto de estudio, además, por su confianza, compromiso y apoyo para retomar sus ideas en lo que corresponde a la presente.

Valoro y aprecio a quienes estuvieron conmigo no sólo durante este tiempo, sino desde hace años;

A mi Madre,

Siempre has estado conmigo para alentarme en alcanzar mis sueños, ahora entiendo, que en quien me he convertido es en gran parte a ti, pues te esforzaste en darme lo mejor de tu persona a pesar de los obstáculos que atravesamos en la vida. Desde lo profundo de mi ser te aseguro que tu obra trascenderá en mis logros, espíritu, decisiones y recuerdos porque siempre te llevaré en mi corazón, te amo.

A Janette,

Cuando era niño me cuidaste como a tu propio hijo y aún me sigues tratando como tal, nunca olvidaré tu amor, pláticas, momentos que hemos compartido y sobre todo no te olvidaré, te amo.

A Diana y Mónica,

Ustedes son mis queridas hermanas. Diana, como me hubiera gustado que estuvieras aquí para verme crecer, compartir cada día con mamá y Mónica y poder verte. Este tiempo que no has estado te he extrañado como a nadie, siempre vivirás en mí. Y a ti Mónica, tanto en los buenos y malos momentos, no puedo imaginar cómo demostrarte mi sentir sino cuidándote y compartiendo lo que nos quede de vida. Las amo.

A mis profesores y profesoras de licenciatura,

El papel principal de cualquier docente es inspirar en sus estudiantes el interés por aprender, eso para mí es lo más importante, y créanme que lo consiguieron conmigo. A ustedes les agradezco por este camino que construimos juntos. En especial a Mariana Mora Palacios, Norma Alcántara Gómez, Luis Alfonso García Buendía, Martín Rodrigo Ramírez Silva y Martha Galina Blanco.

# ÍNDICE

Página

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
---------------------------	----------

<b>1. Referente teórico metodológico .....</b>	<b>11</b>
--	-----------

1.1. Planteamiento del problema .....	12
1.1.1. Objetivos.....	20
1.1.2. Preguntas de investigación .....	21
1.1.3. Justificación .....	22
1.2. Supuestos de partida .....	26
1.3. Antecedentes de investigación.....	27
1.4. Estrategia metodológica .....	34
1.4.1. Tipo de investigación.....	35
1.4.2. Método.....	37
1.4.3. Técnicas e instrumentos de investigación .....	41
1.4.4. Delimitación del referente empírico .....	47

<b>2. Antecedentes de los derechos humanos como acercamiento a Educación para la Paz desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .....</b>	<b>50</b>
--	-----------

2.1. Antecedentes.....	51
2.1.1. ¿Qué son los derechos humanos? .....	51
2.1.2. Características que definen a los derechos humanos.....	55
2.1.3. Origen y evolución de los derechos humanos, un camino sociohistórico .....	61
2.2. ¿La paz como derecho? Nace Edupaz: hacia una nueva cultura .....	75
2.3. Vínculo entre educación y paz; inseparabilidad para el Estado de Derecho .....	86

**3. El Estado mexicano y la intervención de grupos civiles en la conjugación de propuestas, medios y resultados para construir la paz ..... 94**

- 3.1. Preámbulo en torno a la situación de violencia: génesis e impacto social ..... 95
- 3.2. El Estado y la reforma de 2011, entrada de las políticas de derechos humanos ..... 106
- 3.3. Una escuela controvertida en tiempos de violencia..... 116
- 3.4. La movilidad civil como alternativa educativa..... 152

**4. Pedagogía crítica para la construcción de una nueva ciudadanía participativa, transformación social e interpretación fenomenológica-hermenéutica sobre la idea de paz ..... 158**

- 4.1. Educación para la ciudadanía: activación y pacificación ..... 159
- 4.2. Intervención de la pedagogía crítica y social en el panorama actual..... 169
- 4.3. Un salto fenomenológico a la intersubjetividad de la paz como imperfecta ..... 175

**5. Casos violatorios al derecho a la paz ..... 189**

- 5.1. De Asia a Europa, transición de vidas paralelas ante la guerra y migración..... 190
- 5.2. La deuda de Guatemala ante la homofobia, lesbofobia y transfobia..... 202
- 5.3. ¿México, otra vez? El caso Iguala: lágrimas de una nación ..... 208

**6. La Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz como estrategia pedagógica de intervención..... 224**

- 6.1. ¿Por qué considerar a la Universidad Pedagógica Nacional en el estudio? ..... 225
- 6.2. Objetivos..... 230
- 6.3. Perfil de egreso ..... 233
- 6.4. Intervención pedagógica, una visión desde sus participantes..... 237

**Conclusiones..... 245**

<b>Referencias .....</b>	<b>254</b>
--------------------------	------------

<b>Apéndice .....</b>	<b>271</b>
-----------------------	------------

Lista de abreviaturas .....	271
Guía de Entrevista a Diseñadora Curricular .....	276
Guía de Entrevista a Docente .....	281
Guía de Entrevista a Egresado.....	285
Guía de Observación de Seminario .....	290
Ejemplo de Transcripción de Entrevista.....	298
Ejemplo de Interpretación de Entrevista .....	310

## **Figuras**

Figura 1. Mapa principales rutas migratorias.....	193
Figura 2. Cruces ilegales de fronteras detectadas en Europa.....	195
Figura 3. Las nuevas rutas de los refugiados.....	198

## INTRODUCCIÓN

Desde que la humanidad tiene memoria, se ha pretendido establecer un clima de seguridad, pues, frente a retos ambientales surgió la necesidad de conformar pequeños grupos para lograr la supervivencia dando comienzo a la sociabilización como componente ordinario de la vida, ante ello, la convivencia con sus semejantes, la división del trabajo, la toma de decisiones y el establecimiento en un sólo lugar conformaron una lógica existencial que tenía por fin el prevalecer en su comunidad y también ante otras (Rousseau, 1983).

Para lograr esta supervivencia, la principal acción fue el combate como forma de protección de los bienes así como de la vida, sin embargo, esta medida también sirvió para generar una serie de reacciones que mantuvo un *status quo* al fortalecer la violencia en tanto a expresión de poder hegemónico para lograr fines individuales, grupales e institucionales-estatales sobre otros, caracterizados por la imposición (Rousseau, 1983).

Es así que la violencia se volvió cada vez más plural y especializada en la manera de desencadenar, ya sea por ejemplo, por la ejecución u omisión de acciones o agresiones contra la integridad humana como una forma de alcanzar una condición. Ahora bien, estos eventos en algunos casos son legitimados por la opinión pública o estatal, siendo que la violencia cuando se utiliza para la justicia adquiere un nuevo sentido en beneficio del colectivo, pero dicha clase de mentalidad fortaleció a quien sustentase el poder frente al resto de la sociedad lo cual desato la idea de imposición (Rodríguez, 2002; Gallo, 2008).

Por su condición meramente social, la violencia puede caracterizarse de formas visibles presentes dentro de un contexto como la agresión física que es lo primeramente observable, o bien, puede ser parte de elementos proyectados de manera subliminal sobre la

cotidianidad tanto invisibles en la cultura, por ejemplo, la discriminación o racismo detonando actitudes y pensamientos con cierto grado de aprobación, siendo la violencia derivada de una estructura normalizada por una ideología con el fin de mantener una realidad. Por su parte, quienes se encuentran sumergidos en el fenómeno de la violencia (siendo agresores o agredidos) se han vuelto partícipes vivientes de un sistema como impedimento para la convivencia pacífica, que entre otras cuestiones, adquieren un sentir de incertidumbre para un desarrollo integral macrosocial (Gallo, 2008; Rojas, 2010; Fisas, 2006).

El hecho de ser violados y/o agredidos los derechos humanos representa ya un problema para quienes en primera instancia los vean como la intervención directa en cualquier ambiente que represente un obstáculo para la continuidad de la vida, por esta razón, se busca crear condiciones favorables que reparen cualquier disminución al estado de bienestar como el respeto de la dignidad humana y satisfacción de necesidades grupales e individuales. Es así que se manifiesta la prioridad de ahondar en la configuración de los derechos humanos, específicamente el de la paz como motor de cambio acerca de la situación presentada (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2011b).

No es de sorprender que en la actualidad México vive una profunda violencia de tipo estructural, cultural y directa identificada a partir de conductas, actitudes, idiosincrasias y valores normativos alrededor del tema de la convivencia, fortalecida por la intervención militar en asuntos públicos o participación de grupos delictivos, corrupción, malas prácticas de gobierno, hostigamiento en cualquier sentido y en sí mismo, viendo a la violencia como una forma de obtener beneficios o cumplimiento de objetivos por encima del bien común e incluso como estilo de vida (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2015b).

A este respecto, el Estado como la ciudadanía adquieren un papel primordial en la atención de estos ambientes, por un lado, a partir de la iniciativa estatal se busca consolidar

estrategias políticas, legislativas y educativas para resarcir la situación. Por su parte, la iniciativa civil o descentralizada-autónoma pretende mejores condiciones de vida estableciendo un movimiento de resistencia ante la incapacidad, arbitrariedad y desinterés de los gobiernos sobre la realidad social así que se establecen medidas para transformar esas adversidades (CDHDF, 2013; Freire, 2005).

A fin de observar estos ambientes, la presente investigación analiza la propuesta educativa de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz en la atención de escenarios de violencia para fortalecer la paz como expresión humana, y de esa forma, erradicar conductas destructivas en la vida social (Universidad Pedagógica Nacional, 2019b).

El presente estudio se compone de seis capítulos y un apartado de conclusiones para desarrollar las ideas entorno a la intención de la misma. En el primer capítulo se aborda el planteamiento del problema respecto a la violencia vivida en la actualidad así como las razones emanadas de dicho caso; se señalan algunos supuestos de partida y preguntas de investigación para determinar qué se pretende averiguar y cómo se realizará; se incluyen antecedentes de investigación relacionados con el objeto de estudio para conocer las similitudes, diferencias, qué se resuelve y qué se necesita atender; finalmente, en cuanto a la estrategia metodológica, esta se define con los propósitos preestablecidos, delimitación del referente de campo, instrumentos y técnicas de investigación, su interpretación y análisis.

En un segundo capítulo, se expresa el vínculo que tienen los derechos humanos con la educación para fortalecer y potencializar la paz como derecho, así mismo, se presenta el programa de educación para la paz como respuesta a ambientes de violencia; por tal motivo se aborda qué son los derechos humanos, sus características, historia y la presentación de la conexión entre educación y paz para lograr una trascendencia social significativa.

En el tercer capítulo se habla sobre el contexto mexicano entorno a la violencia; cómo se construyó, el impacto que ha tenido en los últimos años además de la intervención del Estado con la reforma constitucional de 2011 en materia de derechos humanos y en la escuela para la atención de esta clase de escenarios, por su parte, la respuesta que ha tenido la ciudadanía como iniciativa de cambio de paradigma.

El cuarto capítulo, se especializa en la construcción de una nueva ciudadanía para la transformación social por medio de la educación crítica además de la interpretación fenomenológica-hermenéutica sobre qué se entiende por paz imperfecta.

En el quinto capítulo, se presentan algunos casos internacionales y nacionales violatorios al derecho a la paz; en el primer escenario la vivencia de migrantes sirios hacia Europa como vía de refugio a partir de la guerra civil en aquel país; en el segundo planteamiento se precisa la discriminación y ataque a la comunidad LGBTTTI en Guatemala y la ausencia de políticas igualitarias; finalmente, el caso de México en la represión de estudiantes de Ayotzinapa, es decir, la profundización del caso Iguala.

En el sexto capítulo, se precisa el planteamiento del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como estrategia de atención a escenarios de violencia, ante ello, se responde por qué considerarla, qué objetivos persigue, cuál es el perfil de egreso y la visión que tienen sus participantes sobre su funcionalidad-viabilidad.

En el último apartado se expresan las conclusiones a las cuales se llegó conforme a la investigación y de algunas reflexiones emanadas sobre el objeto de estudio.

## **1. Referente teórico metodológico**

Al pretender la elaboración de un trabajo académico sin importar su naturaleza es oportuno considerar algunos lineamientos imprescindibles para su construcción, sea el caso de la presente o para cualquier otra, tales como: plantear de manera clara, concreta y coherente la perspectiva que se tiene sobre una problemática para su observación, examinación o análisis de una situación que en consecuencia dé respuesta al enigma identificado; por consiguiente, es necesario poseer herramientas adecuadas para realizarlo mediante consideraciones teóricas, metodológicas, conceptuales, sociales, culturales, individuales y ambientales que coadyuven en propiciar la exploración, continuación o potencialización del campo u objeto a investigar sobre una postura profesional-científica sin olvidar el sentido ético que implica tanto para el investigador como para quienes va dirigido.

En el caso particular de la presente tesis, se ha profundizado sobre el ambiente de violencia estructural por el que atraviesa México, siendo detectado a través de conductas, actitudes, idiosincrasias y valores socioculturales que dan espacio a la realidad expresada en la actualidad, por ello, para tener una mejor comprensión sobre esto se ha optado por su revisión a conciencia al identificarlo como un obstáculo para el desenvolvimiento integral de la sociedad en su totalidad.

Para ser oportuno, este apartado se construyó con base en la formulación de un referente teórico metodológico que permita desarrollar el tema seleccionado para la explicación de la realidad, pudiendo considerarse como un impedimento para la convivencia pacífica específicamente en las relaciones inter e intrapersonales de las y los miembros de la sociedad como parte de su cotidianidad siendo un obstáculo para gozar sus derechos humanos.

## **1.1. Planteamiento del problema**

La idea de violencia una vez analizada por autores de la corriente crítica se puede concordar en su generalidad como la intención de ejercer alguna fuerza sobre algo o alguien con la finalidad de obtener o lograr un objetivo, esto lo precisa Rodríguez (2002) al considerarla como un acto que resulta del hostigamiento y fricción ante la incapacidad de resolver problemas de manera global sin recurrir a medidas impositivas, conjuntamente, se ve reflejada por la indiferencia ante las preocupaciones ajenas pues una de sus principales características se origina en la individualidad absoluta como mecanismo convergente entre la deshumanización a pesar del malestar personal, grupal e instituciones al conseguir algo por conducto de la coacción o coerción, en otras palabras, por la imposición como eje transversal (p. 122).

Para describir de forma conceptual a que se refiere por violencia, específicamente a sus medios y consecuencias se debe comprender cómo nace y se desarrolla, de acuerdo con Gallo (2008) este fenómeno no es algo inevitable o innato a la naturaleza humana sino que se ha construido de tal forma a partir de ciertas condiciones sociales que giran en torno a cómo lograr con éxito un resultado, de esa manera en un conflicto se involucran opiniones, ideas, creencias e imaginarios pues al coexistir diferentes posturas en un entorno se puede creer a primera instancia que prevalecerá una visión sobre otra, ya sea, la que tenga mayor peso por su racionalidad o por la fuerza de agresión-imposición (p. 3).

La imposición se transforma en su totalidad a violencia y esta no se refiere exclusivamente al maltrato físico resultado de agresiones o asesinatos, sino a la intervención de múltiples caras que consiguen vulnerar los derechos humanos (D.H.), las garantías individuales-sociales y la integridad de las personas, por eso, según Fisas (2006) se precisan

tan sólo algunos de los indicadores que pueden desfavorecer la integridad en la sociedad, por ejemplo, a través de una ideología patriarcal que propicie un combate entre los géneros; el ejercicio de un poder hegemónico en la limitación de la libertad e igualdad; el desgaste del tejido social; la exclusión, marginación sociocultural o etnocentrismo como derivación de la jerarquización por origen de superioridad o condición (p. 351).

Es adecuado responder, ¿qué es la violencia?, se le considera como una forma de lastimar usando la fuerza física o cualquier especie de poder deliberado sin importar que sea por conducto de amenazas o en la ejecución de las mismas contra alguna persona para lo cual genere deceso, daños físicos, trastornos emocionales y psicológicos, esto también implica el sentir inseguridad ante amenazas (Organización Panamericana de la Salud, 2016, p. 2).

La violencia es uno de los fenómenos con mayor crecimiento y alcance en la actualidad provocando un daño para la continuidad de la vida, tal afirmación puede validarse ante las intervenciones de organismos internacionales, Estados y agrupaciones civiles para la atención de ambientes adversos pero a pesar del diseño de leyes para proteger la integridad humana estos se han visto superados e incluso forman parte de la situación; de esa manera se ve en aumento la brecha entre agresión y seguridad social que más tarde se traduce en una cultura de violencia, la cual se interioriza en individuos prevaleciendo a través de políticas, simbolismos, conductas y creencias-imaginarios como parte de la realidad (OPS, 2016; Fisas, 2006, p. 351).

Pero, ¿qué acciones, sentimientos o actitudes son a las que se refiere la violencia respecto al modo de denigrar la vida, es decir, sus caras como forma de representatividad en la cotidianidad?, la violencia, singular o plural, de acuerdo con Sanmartín (2007) se clasifica en su expresión tanto activa (acciones efectuadas) como pasiva (acciones omitidas) y por las consecuencias sufridas de víctimas, tipos de agresores y el ambiente donde se genera; cómo

se hace y por qué (p. 10), en consideración a esta postura, la violencia puede practicarse en cualquier momento si no se le atiende pronta y eficientemente para impedir su permanencia.

En el panorama mundial son observables las condiciones que giran alrededor de la violencia no sólo como percepción en conflictos internacionales tal fue el caso de la primera y segunda guerra mundial sino también de agresiones que permean la cotidianidad, estos escenarios son la representación de la intolerancia religiosa, desigualdad social, pobreza, políticas o conductas excluyentes, ideas discriminatorias, permanencia de la injusticia, corrupción y represión a grupos selectos por sus ideologías que origina un hostigamiento y por ende la violencia (Fisas, 2006, p. 351).

Es oportuno brindar un argumento sólido ante la situación presentada, según estadísticas de la OPS (2016) “en todo el mundo mueren cada año como consecuencia de la violencia, en todas sus formas (violencia autoinfligida, interpersonal y colectiva), más de 1,3 millones de personas, lo que representa el 2,5% de la mortalidad mundial” (p. 2), lo que resulta de las ineficaces estrategias que los gobiernos han adoptado para prevenir y combatir esta situación que más adelante se expresa en muerte, pero sin excluir otro tipo de consecuencias como secuestros, acoso, racismo e impedimento para acceder a la justicia.

En el continente Americano la situación vivida no es la excepción, ya que se pueden mencionar acontecimientos que permean la integridad de las y los ciudadanos principalmente por contextos de inseguridad, agresiones a los derechos humanos o represiones pues debido a los altos índices de criminalidad y violencia el tejido social se desgastó conjugado por la desigualdad, corrupción e impunidad conformando las condiciones óptimas para que continúe de esa manera logrando que los grupos delictivos sean un enorme contrapeso para las instituciones (CDHDF, 2010, p. 3).

Ambientes que responden a los actos de agresión han ameritado la ejecución de estrategias para el restablecimiento y rescate de la seguridad social basándose en modelos ambiguos; dicha estrategia deriva en el uso de la fuerza del orden público (policías, militares y marinos) aumentando cuantitativamente a estos agentes en las calles, pero se considera este proyecto como ineficiente, pues, en lo general recae en acciones ilegales y arbitrarias lo que ocasiona que el Estado viole los derechos humanos volviéndose un agresor más (CDHDF, 2010, p. 3).

La problemática situada en el caso de México se torna en un esquema que se consolidó en las últimas décadas, por ello, cuando se habla sobre este fenómeno se tiene como principal referente el uso excesivo de la fuerza por las autoridades, así como la debilidad de instituciones para procurar las condiciones mínimas de bienestar, leyes reguladoras y mecanismos que protejan a la ciudadanía, ante ello:

En la actualidad niños, niñas, hombres, mujeres y personas adultas mayores nos hallamos en un escenario complejo donde diversos tipos de violencias como la social, la estructural, la institucional, la cultural, la de género y la mediática, entre otras –que son alimentadas por la desigualdad, la pobreza, la exclusión y la discriminación–, impactan negativamente en nuestros ámbitos de convivencia. La familia y la escuela, las dos principales instituciones socializadoras, no podían ser la excepción. (CDHDF, 2011a, p. 3).

México es el reflejo de una estructura que se caracteriza por la corrupción y la impunidad generando que la violencia se asentara y aumentara exponencialmente durante el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012), caracterizado por la militarización del país a partir de la *guerra contra el narcotráfico* lo que dejó un abismal saldo de víctimas: en el último año de su gobierno tuvieron lugar 25,900 homicidios en todo el país; el estado de Chihuahua

se posicionó en el primer lugar de esta lista ya que reportó una tasa mayor a la nacional, es decir, 77 asesinatos por cada 100 mil personas (Guazo, 2016, párr. 4).

No obstante, las condiciones que se heredaron al siguiente gobierno no fueron alentadoras porque se dejó a un país ensangrentado por la violencia así mismo para el término del mandato de Enrique Peña Nieto (2012-2018) el panorama no mejoró, sino que empeoró al no poseer una estrategia de seguridad clara dejando mayor incertidumbre de la que se recibió; por ello, se confirmó este periodo como el más violento desde que se tienen registros al tener lugar 124,654 homicidios dolosos y 2,486 feminicidios (Martínez, 2018b, párr. 1).

Para el caso específico de la Ciudad de México, capital del país, también se presentaron importantes retos por la incertidumbre acumulada de las y los capitalinos, pues, se considera que la violencia no cesó por lo que en “el segundo cuatrimestre (mayo-agosto) de 2017, se tuvo la tasa más alta de **homicidio doloroso** que se tenga registrado en los últimos 20 años al llegar a 4.27 casos por cada 100 mil habitantes” (García, 2017, párr. 1).

Ante el momento de malestar presenciado durante estos últimos años el Gobierno Federal ha apostado en intervenir por medio de la reforma constitucional de 2011 dando plena entrada al reconocimiento de los derechos humanos sobre todo en relación a la seguridad pública, pero se mantuvieron ciertos obstáculos para su plena práctica particularmente en el fortalecimiento de las instituciones siendo estos derechos eje fundamental del quehacer estatal (CDHDF, 2013).

Como parte de extensión del momento planteado, es importante concebirlo más allá del maltrato físico porque la conducta de quienes participan en esta clase de ambientes es tan sólo el reflejo de la violencia como rublo de la cultura, y por ende, del aparato social. Esta violencia cultural, así llamada, no se refiere a que en-sí la cultura sea violenta por las prácticas que realizan sus grupos o la intención de dañar a ciertos sectores, por lo contrario, se refiere

a la existencia de rasgos de violencia que se manifiesta en la fragmentación del tejido social (en la convivencia diaria) en tanto a la legitimización del poder como imposición buscando favorecer a unos cuantos, es por ello imperante atenderla de manera pronta, permanente y pacífica (Rodríguez, 2002, p. 117).

Asimismo, la violencia cultural se da a través de las interacciones discursivas sustentadas, a su vez, por procesos de violencia simbólica. Procesos centrados en prácticas de inclusión/exclusión, de estereotipación negativa, de la construcción del otro u otra como inferiores, poco importantes, o culpables como el proceso del “chivo expiatorio”. Esta violencia puede ser intencional o estar normalizada en las prácticas cotidianas, fuera y dentro de las instituciones. (Rojas, 2010, p. 211).

Se puede decir que la tendencia de violencia provocó, desarrolló y repercutió en una sociedad aterrorizada donde la convivencia con sus semejantes se ha vuelto un conflicto diario por la simple razón de no confiar en la otredad; la violencia impide el reconocimiento como persona al rechazar o invisibilizar su condición de ser humano o Sujetos de Derecho (SD), ello acaba con la vida social. Por esta situación, la convivencia pacífica pretende erradicar la esencia negativa de este fenómeno, pero esto no se puede construir a partir de sólo reglamentaciones sino por el diálogo, la reflexión crítica y el empoderamiento de valores que armonicen con la vida comunitaria (Boggino, 2012, p. 26).

Por el momento de agresión vivido es que surge desde una perspectiva humanista la tarea de proteger y gozar la paz como parte fundamental del bienestar individual y colectivo, en otras palabras, la búsqueda de la pacificación a partir del reconocimiento de los derechos humanos para crear ambientes de convivencia positivos derivando en un proyecto formativo

denominado Educación para la Paz (Edupaz) desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Por su parte, la responsabilidad de un cambio de paradigma se propone a través de la educación crítica, en consecuencia, se necesita de una ciencia especializada en esta tarea por eso la pedagogía posee un lugar primordial, pues, a partir de la actividad escolar y extraescolar se necesita de un movimiento socioeducativo para el fomento de la paz en la cotidianidad y su vinculación con el ambiente (propósitos, análisis e investigación) para actuar y reflexionar sobre ello, ya que México aún se encuentra desarticulada su reacción al no adoptar alguna respuesta clara ni mucho menos un espacio que hable de paz al estar debilitado el tejido social, político y la estrategia educativa (Zabaleta de, 1986, p. 36).

A partir de este momento se pretende esbozar el sentido de vida en que los actores están involucrados respecto a las ideas de violencia y convivencia; retomando el punto de vista de investigaciones y estudios recientes que intervenir de manera teórica, práctica y metodológica para fortalecer su impacto en el desarrollo intersubjetivo de personas dentro de una cultura fomentadora o no de la violencia de manera directa, indirectamente, intencional o no intencional que influye ampliamente en la percepción de cómo se construye la violencia y/o la paz.

Es necesario que la pedagogía sea parte del estudio e intervención de la violencia pues las investigaciones sobre Edupaz que se han llevado a cabo por los principales organismos internacionales concentrados en el extranjero, y en el caso de México, la literatura existente se reduce a algunas instituciones al ser la educabilidad de la sociedad, en esta materia, considerada como mínima por la intervención del Estado, y a su vez, aún existe un gran reto para consolidar la paz como derecho humano, es decir, hay una brecha importante no sólo estructural sino culturalmente.

De acuerdo con la postura tomada por una docente entrevistada sobre el asunto a abordar, supone que: se ha demorado la intervención educativa en el país respecto a la convivencia porque se amarran elementos que giran en torno a la resistencia sobre dichos temas, eso implica generar una serie de proyectos o programas para considerar que tales manuales o guías son suficientes para atender una situación, es decir, existe simulación a partir de la resistencia percibida por lo que es necesario que las y los docentes conozcan las herramientas necesarias para sí mismo y luego para el trabajo, ello implica, la atención de escenarios ante la ausencia de formación especializada pero con todo eso se debe repercutir en la práctica (2EDUPN).

Ante la situación de violencia vivida, la relevancia del presente estudio es identificar las prácticas pacíficas dentro de la cultura para encaminar la creación y desarrollo de nuevas modalidades de investigación, prevención y atención pedagógica, lo cual es de suma importancia para potencializar los estudios ante la problemática identificada. De esta manera, se podrá diversificar las fuentes que provean la atención especializada sobre la violencia para dar solución a sus causas, consecuencias y superar los obstáculos que en la actualidad impidan su mera intervención.

Finalmente, este trabajo de indagación pretende resolver la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el papel de la educación en la construcción de una nueva ciudadanía participativa con enfoque de transformación hacia una cultura de paz frente al goce de sus derechos humanos, destacando el caso de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz?

### **1.1.1. Objetivos**

#### **General**

Analizar cuál es el papel de la educación en la construcción de una nueva ciudadanía participativa con enfoque de transformación hacia una cultura de paz frente al goce de sus derechos humanos, destacando el caso de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz.

#### **Específicos**

- I. Conocer cómo ha sido la trayectoria evolutiva de los derechos humanos con especificidad en el derecho a la paz como respuesta a climas de violencia, que permita un acercamiento al Programa de Educación para la Paz desde la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de espacios sociales pacíficos.
- II. Identificar cuáles son las principales líneas de acción de los organismos de Estado e instituciones civiles como medidas de intervención educativa para la resolución de conflictos de manera noviolenta, en la mediación y creación de espacios libres de violencia.
- III. Señalar cuál es el papel de la pedagogía crítica como modelo transformador en la construcción de una nueva ciudadanía participativa para la creación de espacios

alternos sobre convivencia inter e intrapersonal, así como la interpretación de sus significados en relación a la cultura de paz.

- IV. Revisar mediante qué condiciones atraviesan los derechos humanos en escenarios internacionales y nacionales como representación de casos específicos que impacten su plena efectividad y violen su quehacer.
  
- V. Analizar la intervención educativa de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz.

### **1.1.2. Preguntas de investigación**

#### **Dimensión pedagógica**

- I. ¿Cuál es el papel de la educación para construir una nueva ciudadanía a partir de un enfoque de transformación encaminada a una cultura de paz por medio del goce de los derechos humanos, además de destacar cuáles son los principales retos de la pedagogía y los agentes de la educación para lograr un cambio, cómo hacerlo y qué propuestas se han presentado en este sentido?

## **Dimensión política**

- II. ¿Qué mecanismos adoptó el Estado mexicano para crear la realidad entorno a los derechos humanos, además qué avances y retos persisten en la actualidad sobre el tema de la violencia vivida?

## **Dimensión social**

- III. ¿Qué significados se han construido alrededor de las ideas de paz y violencia considerando el desgaste de un tejido social en relación a valores y vulneración de las relaciones personales, además de definir qué papel adopta la ciudadanía frente a espacios adversos en la convivencia cotidiana y cómo se caracteriza su participación en entornos de violencia?

### **1.1.3. Justificación**

El abordaje de esta investigación es conveniente para la literatura existente ya que son los organismos internacionales quienes concentran y procuran en mayor medida el fomento, divulgación y protección de los derechos humanos a nivel mundial, pero, en el caso mexicano no se ha podido solidificar una estrategia pertinente y permanente desde el ámbito escolar o extraescolar específicamente para la erradicación de la violencia por medios pacíficos, por eso la paz, tanto en sus concepciones como en su práctica se ve debilitada y violentada. Así mismo, las fuentes de consulta recabadas representan la profundización del objeto de estudio,

lo que sirvió para el análisis teórico y metodológico respecto a la cultura de paz como estrategia pedagógica encaminada a un cambio de paradigma práctico.

Por otro lado, son grupos civiles e instituciones descentralizadas-autónomas quienes han tenido una preocupación latente para la atención de los principales problemas que atañen a la sociedad respecto a los escenarios de violencia, tal es el caso de la CDHDF y la UNESCO en sus respectivos campos por medio del plano educativo el cual a partir de esta tesis se orienta hacia la apertura del programa de Edupaz, sin embargo, sin limitarse a este para la resolución de conflictos de manera no violenta presentado en la revisión de estudios anteriores que coadyuvaron a la exploración del tema en el país, e incluso, pretende ahondar en su tarea educativa para la construcción de una nueva cultura permitiendo la expansión de otras modalidades de investigación o áreas del conocimiento en la contribución de la misma.

Uno de los temas más recientes dentro de este campo es sin duda el estado de los derechos humanos en México por el que atraviesa en relación al predominio de ambientes y agentes fomentadores de la violencia, pues, se destaca su presencia a nivel cultural siendo el reflejo de casos similares y compartidos en el panorama regional respecto a la inseguridad vivida, el alza en índices de delincuencia y corrupción o por la ausencia de justicia. En este sentido, el Estado ha participado en acciones como la represión a manifestaciones, matanza a determinados sectores de la población por su condición social y política para la configuración de una realidad social adversa, ya que, con Enrique Peña Nieto se alcanzaron 1,800 asesinatos al mes y 21,600 al año en promedio (CIDH, 2015b; Guazo, 2016, párr. 5).

La situación presentada no fue en ningún momento inesperada durante el mandato de Enrique Peña Nieto porque nunca se precisó una estrategia eficiente tanto para la pacificación como para el fortalecimiento de la justicia desde un modelo de seguridad ciudadana. Este planteamiento fue abordado superficialmente en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2012-

2018 para dar entrada plena a los derechos humanos con la creación de leyes en favor de estos derechos y la reforma educativa. Lo que al finalizar el sexenio se confirmó como el más violento desde 1997 siendo alrededor de 104,000 homicidios que superan a Calderón y la guerra contra el narcotráfico (Martínez, 2018a, párr. 1-2).

Cuando se profundiza sobre el momento de violencia atravesada en México se han obtenido muy pocos o inexistentes casos sobre la justicia que haya sido eficiente en la atención de los hechos, pues, “tras dos años de una escalada de violencia, la tasa de homicidio de México en 2017 alcanzó niveles máximos históricos: 24 muertes por cada 100,000 habitantes, o más de 29,000 víctimas” (Institute for Economics and Peace, 2018, p. 2).

La relevancia social que se pretende está motivada en intervenir sobre el ámbito educativo para generar acciones y reflexión respecto a la realidad actual, por eso se necesita diseñar alternativas pedagógicas entre sus mismos actores como principales referentes para el cambio, y de esa manera, la formación de la ciudadanía es un eje central para un proyecto de Edupaz el cual se presenta a lo largo de este trabajo.

Edupaz, es la consolidación de un proceso educacional para erradicar la violencia al generar en las personas un pensamiento crítico, un sentido de emancipación y la conjugación de la cooperación social al ser reflejo de la construcción de valores y actitudes para mejorar las relaciones entre individuos y grupos libres de agresiones directas o indirectas, teniendo como perspectiva el goce de la paz implicando atender las necesidades de la comunidad por medio del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes para la resolución de conflictos de manera no violenta (Mayor, 2003, p. 19).

La educación está encaminada a la pacificación de la sociedad y debe de verse a partir de dos posturas: en un sentido, la voluntad política que reside en los gobiernos como en sus aparatos legislativos para generar acciones concretas ante la adversidad, por otro lado, el

papel de la escuela no debe de ser vista tan sólo como un motor de cambio aislado sino tiene que conjugarse con la participación de la familia, la comunidad y la sociedad para generar un movimiento de resistencia racional (Mayor, 2003, p. 19).

Entre las implicaciones prácticas que intervienen en el quehacer educativo se encuentran el desarrollo y adopción de distintas formas de relacionarse de manera inter e intracultural, específicamente aquellas conductas que se caracterizan por ser violentas ya sea de forma física, estructural o cultural.

En seguida, el valor teórico del estudio prioriza el análisis y reflexión sobre la violencia en la cultura y cómo esta construye un ambiente que carece de un valor adecuado para el desarrollo integral de las personas dentro de su participación con el entorno.

Y finalmente, la utilidad metodológica se especializa desde un enfoque de derechos humanos con el propósito de consolidar un modelo pedagógico para la educación crítica como principal medio de intervención para la construcción de la ciudadanía, el diálogo, la negociación, liberación de individuos y grupos dentro de un entorno aterrorizado por el miedo.

Es menester llevar a cabo este estudio para ampliar las investigaciones que se han realizado hasta el momento las cuales son limitadas sobre el objeto de interés, ya sea por los obstáculos que giran en torno a su naturaleza social o por la resistencia de algunos sectores de la población como del Estado para su plena apertura en tanto a modelo liberador, además, para lograr lo propuesto se debe tener un referente teórico-metodológico sobre dicha materia en un contexto mexicano que necesita urgentemente trabajar esta clase de contenidos no sólo por la realidad adversa, sino como detonante de nuevas modalidades para su intervención en escenarios similares en el presente y en el futuro inmediato.

La utilidad teórica y práctica de la presente tesis se sostiene en la viabilidad de sustentar un modelo educativo desde la visión crítica y humanista para enfrentar el momento de violencia por el que atraviesa el país, además de crear nuevas modalidades de intervención estratégica a las presentadas hasta el momento las cuales pueden catalogarse como ambiguas por sólo considerar el uso de la fuerza para contrarrestar la violencia, y en el periodo reciente, con la reforma educativa peñista se esperaba obtener resultados positivos a la realidad inmediata, sin embargo, esta acción también quedó a deber por ello es necesario ver nuevos horizontes ante dicha temática.

## **1.2. Supuestos de partida**

Para el desarrollo de cualquier estudio académico es pertinente plantear un supuesto conceptual que sirva como referente para guiar al mismo exponiendo un sustento respecto a lo que se pretende observar más adelante durante los escenarios prácticos o de campo, esto corresponde a los supuestos de partida también conocidos como hipótesis la cual puede definirse como una respuesta tentativa que debe de comprobarse, pues, su función es probar empíricamente la vinculación entre fenómenos. En otras palabras, la construcción de la hipótesis representa una explicación provisional entre lo teórico y empírico (Münch y Ángeles, 2009, p. 81).

Se seleccionó un referente entre dos o más variables en términos de dependencia caracterizada por permitir explicar los procesos sociales además de predecirlos con un margen de error y controlar un proceso de cambio. Por lo mencionado, se destaca como unidades de análisis a participantes cercanos a un proyecto socioeducativo fundamentado en

la atención de la violencia para construir la paz a partir de una visión crítica. Las variables que caracterizan al grupo descrito son: profesionistas de la educación con conocimientos, habilidades y actitudes en derechos humanos, además de estar involucrados en una actividad académico-profesionista (Rojas, 2013, p. 152).

Enseguida se presenta la hipótesis que guiará a este trabajo de investigación:

Mientras mayor sea la permanencia de la violencia en la realidad cultural presente en México y de una estrategia-intervención socioeducativa que se tenga para la convivencia pacífica que carezca de un peso significativo a fin de crear nuevos espacios sociales, incrementará el rechazo social al fomento de una cultura de paz que valide los derechos humanos como forma de dignificar la vida ante un entorno adverso y comprometido por la violencia.

### **1.3. Antecedentes de investigación**

Los antecedentes de investigación una vez recabados fueron de gran utilidad para entender el trasfondo de la condición por la que atraviesa la paz en México así como sus principales características y obstáculos que la han constituido negativamente, por ello es necesario el realizar una previa esquematización de lo que se ha obtenido conforme a proyectos académico-profesionales previos para explicar claramente en qué situación se encuentra el objeto de estudio seleccionado.

Algunos estudios dirigidos a Edupaz mantienen similitudes con la presente tesis pues se han realizado en respuesta en la atención de escenarios envueltos por violencia, en parte, por la inseguridad vivida además de permitir visibilizar el fenómeno conforme a la vida social

y cómo este puede observarse en ambientes específicos tales como el escolar y extraescolar lo que ha tenido que ver con la conformación de una cultura que da lugar a conductas, sentimientos y actitudes en espacios donde prevalece la fuerza de imposición y la existencia de un alto grado de antivalores como la intolerancia, irrespeto o desigualdad en las que se encuentran personas o grupos siendo tan sólo algunas instituciones quienes abordan esta perspectiva para minimizar y erradicación la violencia (Pira, 2014; Hernández, 2016; Flores, 2017).

En un caso parecido se puede considerar el momento por el que atraviesa Guatemala al estar marcado por la violencia cuya permanencia se mantiene y ha impactado directamente el ambiente, pues, con el paso de las generaciones esta situación desencadenó en que la vida social se encuentre debilitada e incluso dañada, y a su vez, desgastado el sentido de las actividades comunitarias sea la educación donde se presentan mayores obstáculos para combatir dicho fenómeno, principalmente desde lo escolar (Pira, 2014).

La persistencia de este contexto se debe a ineficientes proyectos de atención a pesar que han existido acuerdos para restablecer la paz interna, por ejemplo, el encaminamiento de acciones para la *Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* pero no se obtuvieron los resultados esperados, a pesar de buscar construir una educación de calidad considerando pasar de una corriente tradicional a una por competencias al centrar la participación de individuos sobre su entorno de manera personal y profesional (Pira, 2014, p. 36).

Una vez que la educación por competencias se integró al curriculum consecutivamente se presentó un nuevo eje diseñado en tanto a la *Vida en Democracia y Cultura de Paz* mismo que es impulsado por los docentes. El principal problema fue la nula identificación de los maestros como agentes de peso en la transición de una educación tradicional a una por competencias, pues, lo que se vio en un principio como un

fortalecimiento de una cultura de y para la paz fue en último plano el desvanecimiento de esas aspiraciones, y al no verse un avance significativo a pesar de dicho eje curricular a varios años de su implementación, en consecuencia, se observaron niños, niñas y jóvenes integrados en grupos delictivos quienes poseen atracción y participación en la permanencia de dicho ambiente (Pira, 2014, p. 36).

Para poder impulsar la cultura de paz es necesario una serie de componentes que intervengan para su fortalecimiento como elementos multi e interculturales, perspectivas de igualdad y equidad, valores universales, fomento y potencialización del sentido de ciudadanía. Lamentablemente son los profesionistas de la educación quienes no están formados sobre la perspectiva de Edupaz por lo que no se ha podido llevar a cabo, tal es el caso de docentes con quienes se realizó el estudio al identificarse en un 86% que no abordan en su totalidad los elementos previamente mencionados, al dar prioridad a la educación en valores 30%, otros consideran primordial el respeto a la diversidad cultural 26%, mientras tanto que la promoción de la vida familiar es mejor percibida para algunos en un 21% (Pira, 2014, pp. 66-67).

Son por los obstáculos enunciados que el papel docente no ha tenido un valor trascendental en tanto al cambio de paradigma entre carencias formativas y la poca concentración de un proyecto para erradicar la violencia en las escuelas y la comunidad. Existen además distintas características a considerar en este sentido, por ejemplo, los docentes al querer promover la cultura de paz, afirman en un 45%, adoptar esa actitud frente a grupo, mientras que un 35% ejemplifica situaciones donde se ve percibida, es así que al no seguir una línea de acción concreta se mantiene la violencia y a pesar de los avances obtenidos en esta materia aún continúa la brecha entre la carencia del valor cotidiano o peso

socioeducativo, es decir, la estrategia de enseñanza-aprendizaje se encuentra superficialmente concretizada por sus agentes (Pira, 2014, p. 68).

Otro trabajo de investigación importante de rescatar presentó la formulación de un programa de Edupaz puesto en marcha con alumnos y alumnas de primero y segundo grados de secundaria en seis escuelas públicas en la ciudad de Toluca, México, para desarrollar valores, conocimientos, habilidades y actitudes en el fortalecimiento de la participación y convivencia escolar (Hernández, 2016).

En dicho estudio se buscó atender las necesidades de la población respecto a los niveles de violencia presentados en las escuelas para que los actores mediante la responsabilidad social puedan construir mejores prácticas, relaciones en torno a la convivencia y participación para lograr un impacto importante en la disminución de la violencia. En ese sentido, dos de los objetivos principales del estudio se relacionan con la ética y la sustentabilidad; por un lado, la ética, tiene que ver con la libertad, conciencia y responsabilidad como parte del programa de educación para la paz, mientras que la sustentabilidad es representada por el impacto social que tienen las acciones sobre un entorno, es decir, su viabilidad (Hernández, 2016, p. 140).

Tras la intervención se obtuvieron resultados interesantes de mencionar: un 90% del alumnado de seis escuelas tuvieron una percepción positiva del programa realizado lo que mejoró la convivencia escolar y participación, además de la confianza recibida para resolver los conflictos. En cambio, la opinión de los estudiantes en relación con el principal problema de la violencia más del 70% opinó que ha disminuido a partir de la intervención educativa (Hernández, 2016, pp. 201-202).

De los resultados obtenidos se destaca que los docentes han notado cambios importantes: un 94% de la plantilla del profesorado comentó que ha disminuido siempre o

casi siempre la violencia a partir del proyecto educativo ofrecido. Como resultado un 99% de maestros considera que las asambleas (espacios de atención del conflicto) permiten resolver problemas del grupo. Y el 93% indicó que puede lograr acuerdos con sus estudiantes por medio de la negociación (Hernández, 2016, pp. 204-205).

Este proyecto obtuvo resultados favorables en su implementación y demostró viabilidad, sin embargo, no se considera exento de condiciones adversas que puedan presentarse en las relaciones sociales, pues la violencia es incapaz de reconocer la dignidad en la otredad, daña a la persona agredida como a la agresora y manifiesta tener consecuencias en la convivencia. Es necesario abrir instancias para dar continuidad al apartado teórico y práctico en la conformación de programas sobre Edupaz puntualizando la responsabilidad social en las escuelas para crear individuos y comunidades fomentadoras de la paz (Hernández, 2016, pp. 226-227).

Finalmente, un último estudio que se consideró fue un plan operativo educacional que busca resarcir el contexto de violencia encaminado al fortalecimiento del derecho a la paz, por lo cual, se debe generar un movimiento para el desarme de una sociedad amenazada por grupos delictivos y ante ello permear las prácticas comunitarias para volverlas pacíficas concentradas en una cultura de paz (Flores, 2017).

De acuerdo con la postura analizada, la cultura de violencia se encuentra impregnada o interiorizada en todas las prácticas humanas desde una perspectiva macro hasta la micro en actividades como la política, economía, ideología, religión, sexualidad, en relaciones de pareja, de familia y escolares que van del uso de armas al del juego de símbolos, en tanto al atropello de la dignidad justificando esas acciones de imposición (Flores, 2017, pp. 1-2).

Durante el periodo de 1992 a 2017 en El Salvador se ha potencializado y fortalecido las agrupaciones delictivas (pandillas) que dan pie a la violencia armada traducida en

masacres, asesinatos, narcotráfico de armas y sustancias nocivas para la salud. Esta situación se mantiene y produce la insensibilización de la sociedad que ha normalizado la violencia, sus medios o recursos al encontrarse presente en la vida cotidiana lo cual la ha deshumanizado y normalizado (Flores, 2017, p. 13).

En tanto a Edupaz se constituye una alternativa para el ejercicio del derecho a la educación y a la paz tal como se presentó en el plan de *intercambio de armas para el desarrollo por un municipio desarmado*, pretendiendo la educabilidad de la comunidad y configuración alterna del tejido social donde prevalezca la justicia como principio y valor (Flores, 2017, p. 130).

De los resultado obtenidos se puede encontrar que en gran medida el ambiente adverso tiene que ver en cómo se encuentra estructurada la sociedad moderna destacando la desigualdad, exclusión, repartición de la riqueza de manera sectorial y sobre todo por la violación a los derechos humanos, además de la desconfianza generalizada en las instituciones para poder resolver dicha condición permeada por la corrupción. Incluso los entrevistados consideran que el desarme coadyuva a combatir la violencia, sin embargo, no sólo es representada la paz por ello sino que debe ser producto de condiciones favorables dentro de un entorno en donde las instituciones permitan el involucramiento en la misma (Flores, 2017, p. 136).

Finalmente, se propone que las prácticas de los agentes que intervienen en estos contextos deben de poner atención también a los feminicidios, violencia sexual e intrafamiliar cuyos problemas aún permanecen en la comunidad como resultado o extensión de la situación vivida. Es necesario que las acciones encaminadas a una cultura de paz también lo estén en una cultura de legalidad, pues, la sociedad está inmersa en una cultura criminógena en donde

las pandillas y grupos criminales tienen una fuente inagotable de posibles reclutas quienes principalmente son jóvenes (Flores, 2017, p. 142).

Los antecedentes de investigación revisados hasta el momento han podido contribuir en el ahondamiento del estudio de Edupaz por sus aportaciones respecto al valor de la pacificación ante contextos de violencia; la innovación de propuestas pedagógicas para una intervención oportuna; la necesidad del trabajo en conjunto entre autoridades, instituciones u organizaciones civiles para crear una red de apoyo; la urgencia de renovar un aparato político y de justicia para lograr la paz; y finalmente, el peso que puede tener la educación en el contexto escolar y extraescolar para transformar un ambiente adverso a uno favorecedor (Pira, 2014; Hernández, 2016; Flores, 2017).

Con respecto a esta tesis, se resalta la importancia de intervenir en ambientes envueltos por la violencia por conducto de la educación como elemento que potencialice la pacificación, la resolución de conflictos de manera no violenta, el desarrollo de habilidades y conocimientos para una oportuna estrategia pedagógica con base en actitudes pertinentes a un contexto envuelto en acciones antisociales, es por tanto que, desarrollar concepciones que se tienen en torno a las ideas de paz y violencia así como su análisis impera en dar lugar a nuevos valores con mirada a los derechos humanos en su práctica cotidiana.

Se precisa que en la actualidad el papel de la paz, la educación y los derechos humanos como conjunto inseparable se ha tergiversado en tanto a los medios para fortalecer un Estado de Bienestar (EB) dentro de una sociedad aterrada y sumergida en la violencia, este hecho es determinado por los inexistentes resultados positivos los cuales han sido por estrategias débiles, inviables e incongruentes al contexto presentado sobre todo en México que carece de proyectos permanentes para dar su continuidad, en consecuencia, los estudios existentes generan un gran valor para extender el tema y reforzarlo.

#### **1.4. Estrategia metodológica**

Para alcanzar el objetivo del estudio se planteó un cuerpo metodológico como proceso de fundamentación en la construcción del conocimiento científico el cual se encuentra posicionado dentro del campo pedagógico, es decir, con intención de llevarlo a cabo desde el ámbito educativo hacia el mismo. En consecuencia, la postura tomada descansa en el enfoque cualitativo entendiéndose por esto, de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) como una “colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad” (pp. 38-39), respecto a un fenómeno.

Se seleccionó a dicho enfoque por su relación estrecha con las ideas e imaginarios de individuos y grupos sociales en relación con las situaciones que giran a su alrededor aclarando que, la esencia de este tipo de investigación tiene apertura con las nociones de los participantes como parte fundamental del mismo, por ello, sin su participación sería imposible interpretar la realidad lo que haría que sólo se tuviera como punto de partida la visión del investigador, que por el contrario, se vuelve mayormente enriquecida a partir de la intervención de esos agentes sobre su propia interacción (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 364).

La investigación cualitativa puede ser resumida como la profundización en el ambiente donde se desenvuelven las personas y sus problemáticas a partir de la interacción con sus semejantes y el mundo por conductas, sentimientos, ideas-imaginarios, culturas e ideologías. Cabe destacar, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) algunas características de este enfoque: por una parte, el investigador observa a las personas como a sus escenarios en su pasado y en el momento que se encuentran para comprender esa realidad sin intervenir, ni

para comprobar sus ideas o prejuicios, por otro lado, es inductiva, todas las perspectivas son valiosas, son humanistas y todos los individuos como sus ambientes son dignos de estudio (pp. 20-22).

Para la conformación de este apartado se consideraron tres niveles de reconstrucción epistemológica: la *acción social significativa* que se traduce en la conducta de los actores como reflejo de la realidad así mismo su interacción con sus pares, además de la influencia que tiene el entorno para reproducir ciertas condiciones que se mantengan o se transformen; el *entramado cultural* valorizado en los significados que adquieren las acciones, pensamientos y nociones en torno a un asunto específico que también pueden ser parte del tejido cultural como expresión de creencias e imaginarios ; y *el aparato político* caracterizado por el discurso observado en la realidad a nivel cotidiano para trasladar la connotación discursiva a la práctica (Bertely, 2000, pp. 27-42).

Se consideraron tareas básicas e imprescindibles para comenzar con el trabajo de campo tales como la definición del protocolo de investigación; selección de técnicas e instrumentos de investigación; y dimensión del referente empírico. A continuación se desarrollan dichos apartados.

#### **1.4.1. Tipo de investigación**

Se identifica a este trabajo como una investigación educativa teniendo prioridad y objeto de estudio a la educación sumando esfuerzos con la ciencia pedagógica por lo que está encaminada como un modelo de transformación o cambio social. Es apropiado referir que un diseño de investigación determina ciertos parámetros o características para establecer lo que

se pretende hacer, por tanto, describe procedimientos para realizar el estudio respondiendo cómo será la investigación, en qué condiciones se aborda a los participantes en ella y cómo se recoge la información (McMillan y Schumacher, 2005, p. 39).

El alcance que se pretende es de carácter explicativo entendiéndose, según Hernández, Fernández y Baptista (2010) “está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Se enfoca en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables” (p. 85), entonces, con el apoyo de la valoración cualitativa se hace referencia a comprender lo que ocurre en un momento y espacio definido en sus implicaciones sociales para esclarecer las condiciones de una problemática tanto al impacto cultural, la idea de moral, la construcción de políticas, el recorrido histórico de un factor específico, el valor educativo o el papel económico en un lugar.

Para realizar un trabajo como el presente partiendo de la mirada cualitativa, se optó por conformar un referente metodológico vinculado al quehacer fenomenológico que permita analizar, comprender y reflexionar a profundidad las concepciones del mundo de quienes participan en este estudio sin la interferencia o juicio del investigador. Por eso, es importante para el paradigma de Edupaz, derechos humanos y cultura de paz que sus implicaciones sean estudiadas en el ambiente social perteneciente al área seleccionada.

Aún con un primer acercamiento es pertinente entender el sentido y/o papel del campo de la fenomenología en su quehacer dentro de la investigación siendo la conducta humana producto del cómo se define el mundo por eso la fenomenología debe ser interpretativa, es decir, ver al fenómeno desde la postura de las y los otros (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23).

La actividad fenomenológica debe observar el fenómeno sin ningún tipo de ideas preconcebidas pues el investigador no compara sus teorías o postulados metodológicos para

validar su trabajo, esto va en contra del carácter fenomenológico, del objeto, de los fines de la investigación y de la ética profesional. El quehacer fenomenológicamente implica la interpretación de la simbolización de personas, situaciones y climas comunitarios en el actuar de la vida cotidiana y cómo a su vez se le otorga un valor social, que da paso a un comportamiento o una forma del pensamiento (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23).

Se establece el rumbo que toma la presente para quedar sentado cuál es su intención y forma de proceder en tanto a sus objetivos ya que una vez definida será más sencillo para quien lea este trabajo, el identificar y relacionar las variables que se presentan, por lo demás, el protocolo de investigación también sirve para referir el sustento científico ya que sin este sería imposible presentar argumentos entorno al objeto de estudio, su análisis y reflexión así como el vínculo existente entre la parte teórica-metodológica con la práctica, para que de esa forma, sea viable la recabación de información para el desarrollo de la misma.

#### **1.4.2. Método**

El método se refiere al proceso seleccionado para alcanzar un objetivo siendo una parte fundamental en cualquier investigación pues sin él es imposible imaginar cómo se puede demostrar la validez de un estudio, además, el método en su concepción pura representa el conjunto de procedimientos para poner a prueba un factor, en otras palabras, se establece desde el momento en que se decide construir un conocimiento respecto a la realidad observada implicando el camino a seguir hasta concluirlo, y la forma de explicar el objeto de estudio (Álvarez y Álvarez, 2014, p.8).

El método seleccionado es de corte fenomenológico-hermenéutico buscando principalmente dar lugar a los significados del mundo que tienen sus participantes en relación a sus vivencias y experiencias. Una vez que se identifican estos valores desde los ojos del actor se debe dar lectura a la interpretación. Para comprenderlo de manera clara, a continuación se explican de forma separada a qué se refiere la fenomenología y la hermenéutica.

A partir de considerar que la fenomenología es un proceso de significación en el contexto donde se actúa, y por ende, de la construcción del mundo es considerada como la forma de ver los valores ocultos en el quehacer de los participantes, es decir, lo que hay detrás de la conducta, ideas y creencias a partir del valor social, humano y cultural. Se puede afirmar que permite ver lo oculto dentro de la cotidianidad (Taylor y Bogdan, 1987, p. 23).

Por su parte, en palabras de Beuchot (2011) “la hermenéutica tiene como objeto el texto. Trata de poner un texto en su contexto, y de recuperar la intencionalidad del autor frente a la intencionalidad del lector” (p. 26), en otras palabras, se refiere a la forma de interpretar el ambiente sin intervenir con ideas ajenas a lo que se presenta, no solamente en un texto sino en la lectura de la realidad, del tiempo, emociones y sentimientos.

Estas dos corrientes del pensamiento (fenomenología y hermenéutica) de primera intención son distintas pero pueden converger al considerar el uso de la palabra para analizar e interpretar su intencionalidad ontológica y filosófica, ya que busca dar sentido al contexto de acuerdo con ciertos comportamientos o expresiones sociales, que se retoman en esta investigación para hacer un análisis educativo de la problemática planteada, por esto se considera un método derivado de ambas posturas: mientras que la fenomenología esclarece los significados ocultos, la hermenéutica reconoce la realidad por medio de la interpretación

del hombre y su esencia para direccionarla hacia la comprensión de la misma (Beuchot, 2011, p. 90; Álvarez, 2012, p. 74; Taylor y Bogdan, 1987).

El método fenomenológico-hermenéutico es considerado a partir de aquí como inseparable además de ofrecer distintas herramientas de análisis en sus respectivos campos así como instrumentos de interpretación desde una postura crítica. De acuerdo con Van manen (2003) se concibe “la fenomenología en tanto que pura descripción de la experiencia vivida, y la hermenéutica, en tanto que interpretación de la experiencia mediante algún «texto» o mediante alguna forma simbólica” (pp. 43-44), en sí mismo, el acto conjugado de ambos métodos propone la interacción en un mundo cotidiano al describir e interpretar códigos, símbolos y valores que permite visualizar lo oculto dentro de aquellas prácticas e ideas como se guía la esencia humana, que en varias ocasiones, no está del todo esclarecida para el sí mismo ni para los otros.

Debe de entenderse que el papel del investigador en relación a este método adquiere una nueva dirección al entrar a un mundo distinto al suyo para entenderlo, sentirlo y vivirlo, pero, esto no quiere decir que debe ser superado por este ya que no podría analizar de una manera adecuada al fenómeno; en primer lugar se debe entrar en el para conocerlo y luego salir para interpretarlo:

El fin de la investigación en ciencias humanas para los educadores es alcanzar una competencia pedagógica esencial: saber cómo actuar con acierto y cautela en situaciones pedagógicas, partiendo de un carácter reflexivo minuciosamente labrado. Con este fin, la investigación fenomenológica hermenéutica reintegra la parte y el todo, lo accesorio y lo esencial, el valor y el deseo. Promueve una determinada conciencia atenta a los detalles y a las dimensiones aparentemente triviales de nuestras vidas educacionales cotidianas. Nos hace reflexivamente

conscientes de lo consecuente en lo inconsciente, de lo significativo en lo que se da por sabido. (Van manen, 2003, p. 26).

Se retoma el método fenomenológico-hermenéutico como base para la recabación de información así como para su interpretación, además, es menester utilizar un método dialectico-crítico como forma de analizar, procesar y construir el conocimiento. Este otro método, de acuerdo con Álvarez y Álvarez (2014) aclara que “la realidad es un proceso continuo y de permanente cambio, que sólo se puede conocer a través del pensamiento en forma de abstracción para traducirse en práctica que transforma” (p. 43), en otras palabras significa, el establecimiento de una situación o contexto en torno al pensamiento, pues:

Lo que el sujeto hace cuando conoce es abstraer o reconocer en forma de figura de pensamiento lo que como concreto existe. Todo lo que es captado por los sentidos y aparece en la conciencia es abstracción que alude a la materialidad y a los procesos concretos. Una es la lógica del objeto y otra la del pensamiento del sujeto. (Álvarez y Álvarez, 2014, p. 43).

¿Por qué utilizar esta clase de método?, en principio porque cumple con las características del enfoque cualitativo al considerar que el pensamiento es una forma de expresión de la realidad, en ese sentido, el aparato dialectico-crítico precisa la intervención de los participantes como una forma necesaria de la construcción del conocimiento, mientras que el apartado fenomenológico-hermenéutico apoya su quehacer para el análisis obtenido entre la teoría y lo empírico, por lo que, se auxilian mutuamente y se complementan, además, como parte de la línea cualitativa estos se vuelven complejos así que es menester del investigador valerse de todo aquel método, instrumento, técnica o teoría para poder analizar lo que se le

presenta al momento de estudiar un fenómeno (Taylor y Bogdan, 1987; Álvarez y Álvarez, 2014; Beuchot, 2011; Van manen, 2003; Álvarez-Gayou, 2009; Álvarez, 2012).

En resumen, puede notarse que el aparato cualitativo por su construcción se encuentra apegado a la noción social en las implicaciones del pensamiento como constructor de la realidad, dicha tarea, es sustentada en este trabajo a partir de un enfoque fenomenológico-hermenéutico para la recabación e interpretación de la información, pero es necesario, además, un método dialéctico-crítico para analizar la composición de la sociedad, y por medio del ámbito educativo, se pretende dar respuesta a dicho planteamiento.

El presente trabajo de investigación se encuentra estructurado a partir de una perspectiva educativa que da valor al quehacer analítico, interpretativo, reflexivo y crítico para intervenir de cierta manera en la realidad, en ese caso, el involucramiento de ambientes de violencia o factores de riesgo que puedan contribuir en el debilitamiento de una convivencia pacífica en espacios sociales inter e interculturales es un campo a estudiar profundamente.

### **1.4.3. Técnicas e instrumentos de investigación**

En esta sección se debe de explicar cómo es que se recabo la información que sirvió para dar sustento a la presente por eso es necesario mencionar cuáles fueron los instrumentos y las técnicas utilizadas para coadyuvar a dicho procedimiento: a partir de un método crítico acompañado de la postura fenomenológica-hermenéutica se fundamenta científicamente esta investigación diseñada para seguir una línea metodológica, para que más adelante, se pueda

interpretar los resultados y brindar conclusiones de lo conseguido en relación al objeto de estudio con apoyo del método dialéctico-crítico.

Por lo expresado, es adecuado definir qué se entiende por un proceso de recabación o recolección de la información pues de manera específica se puede entender como la parte de toda investigación que, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) se encarga de “elaborar un plan detallado de procedimientos que nos conduzcan a reunir datos con un propósito específico” (p. 198), dicho plan debe considerar de dónde se obtienen los datos (fuentes), los medios para obtener esa información y cómo se analiza para tener concordancia con lo planteado en una tesis.

El utilizar técnicas e instrumentos viables en tanto a lo que se pretende es una vertiente que puede definir el éxito o el fracaso de cualquier proyecto académico o profesional, es por ello oportuno comprender qué se entiende por estos conceptos.

Una técnica de investigación, según Moran y Alvarado (2010) se puede definir como un “conjunto de reglas y operaciones para el manejo de los instrumentos que auxilian al individuo en la aplicación de los métodos” (p. 47), en otras palabras, son una serie de acciones que se implementan respecto a lo que se planea por medio de observaciones de campo, entrevistas o encuestas para quienes participan en el estudio, pues se pretende usar esa información para brindar un sustento teórico e identificar una fuente empírica sobre el problema, ejemplo de ello son las personas que se encuentran cerca del fenómeno mismo.

Un instrumento de investigación, en palabras de Moran y Alvarado (2010) es un “dispositivo o conector que permite captar los datos que se obtendrán para, después de analizarlos, decidir si se acepta o rechaza la hipótesis de investigación” (p. 47), es decir, la forma que se usa para obtener la información, por ejemplo, por medio de guías de

observación que auxilien en la detección de elementos específicos en escenarios propicios donde se perciba la situación a estudiar o de guiones de entrevista.

Una vez comprendido a que se refiere por instrumentos y técnicas se debe hacer la descripción precisa de cómo se llevó a cabo la fase de recolección de datos de esta investigación:

Para iniciar, se optó por la revisión de la literatura existente sobre el tema de *Educación para la Paz* de referencias impresas y electrónicas para el análisis de sus contenidos; ideas, postulados teóricos, conceptuales y metodológicos los cuales previamente fueron considerados como viables y confiables en su manejo. De manera específica, se utilizó una técnica de sistematización bibliográfica mediante un instrumento como la ficha de trabajo bibliográfico para el análisis de la información que se utilizó. Esto comprende la fase de la investigación documental o estudio del arte (Moran y Alvarado, 2010).

En seguida fue imperante localizar un referente empírico que fuera adecuado para esta tesis, por lo cual, se realizó la investigación de campo o empírica en la UPN, Unidad Ajusco, por conducto del proyecto curricular de la *Maestría de Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz*. Los fines que representa, de acuerdo con la UPN (2019b) son los siguientes campos:

**Pedagógicos** en la acción educativa desde una postura crítica como medio de transformación para una cultura de paz, en oposición a una cultura de violencia;

**Didácticos** en la configuración del curriculum y sus implicaciones teóricas, conceptuales, metodológicas, evaluativas y éticas;

**Sociales** para la construcción de una nueva sociedad, específicamente en el desarrollo de relaciones intersubjetivas que permitan la convivencia y respeto ante la diversidad sociocultural;

**Culturales** que permitan el desarrollo de nuevos valores donde predomine el respeto, igualdad, honestidad, fraternidad y justicia;

**Ciudadanos** para la constitución de un nuevo cuerpo o tejido civil con agentes de cambio para la cohesión social;

**Legal-jurídico** en la concientización, reflexión, practica-vivencia de los derechos humanos como forma de dignificación de la actividad comunitaria; y

**Ético-profesional** por medio de un perfil de egresado de alumnos y alumnas para coadyuvar en la intervención educativa en/sobre escenarios donde se haya identificado problemas en torno a la convivencia (párr. 2-7).

En conjunto, y en una segunda fase, se realizó un muestreo selectivo de informantes o actores clave para detectar las posibles áreas de intervención e información; ideas, vivencias y concepciones del mundo según sus participantes, por lo que, la técnica a utilizar fue la entrevista a profundidad y su instrumento fue la guía de entrevista. En el apartado del apéndice de esta tesis se anexan las guías de entrevista utilizadas, esto con el propósito de identificarlas con mayor facilidad.

Deteniéndose por un momento en este último párrafo, se conceptualiza a continuación qué se entiende por entrevista a profundidad: *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101).

Antes, durante y al final de la sesión de entrevista se consideró realizar un *rapport* pertinente, formular preguntas concretas, confiables, válidas y llevarla a cabo en un lugar adecuado, al mismo tiempo, escribir notas así como demostrar amabilidad y respeto ante los comentarios de las personas a quien se entrevistan. No se olvidaron recursos básicos para su

desarrollo, tales como una grabadora, guías, libreta, bolígrafos. Así que, la guía de entrevista es otro elemento indispensable por ello se hace notar que se le considera como una lista de campos generales que deben de abordarse durante la sesión con las y los participantes, además, el investigador decide cómo formular las preguntas por ello esta guía sólo es para recordar que temas abordar (Taylor y Bogdan, 1987, p. 119).

Para la realización de esta faceta o etapa de la recolección de información, se consideró que la entrevista se realizará a tres agentes distintos con lo que se pretendió hacer una triangulación empírica para la interpretación del fenómeno estudiado. Estos agentes fueron:

**Dra. Lucia R.** una de las responsables del proyecto educativo sobre la Maestría de Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, también es parte del equipo de diseño curricular y coordinadora del posgrado con quien se entabló la entrevista en una sesión de sesenta minutos aproximadamente. Su aportación como diseñadora curricular fue pertinente para el análisis del cuerpo teórico como propuesta de intervención pedagógica sobre la situación de violencia en la cultura que atraviesa el país, además de tener responsabilidades frente a grupo, su experiencia fue de gran valor al aportar nuevas ideas.

**Dr. Luis J. y Mtra. Leticia V.** quienes son parte de la plantilla docente en la Maestría de Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Se entabló la entrevista en una sesión de sesenta minutos aproximadamente. Como docentes se analizó sus prácticas, discursos y significados en relación a la puesta en marcha del posgrado donde participan y cómo su quehacer interviene en su estilo de vida dentro o fuera del salón de clase.

**Mtro. Alfonso L. y Mtra. María H.** son egresados de la Maestría de Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Se entabló la entrevista en una sesión de sesenta minutos aproximadamente. Como egresados se analizó el impacto del posgrado a nivel educativo, profesional y personal.

Ya en una tercera etapa, y para finalizar con el proceso de recabación de la información, se optó por la observación no participante como técnica y a la guía de observación como instrumento. En el apartado del apéndice de esta tesis se anexa la guía de observación utilizada, esto con el propósito de identificarla con mayor facilidad.

La observación fue requerida en el seminario de la CDHDF para alumnos y/o egresados del posgrado la cual se retomó en una sesión de ciento ochenta minutos aproximadamente. Su intención fue identificar las prácticas tanto de estudiantes como de docentes en relación al tema estudiado. Para ello, es pertinente aclarar este concepto que “significa observar un objeto claro, definido y preciso: el investigador sabe que es lo que desea observar y para que quiere hacerlo, lo cual implica que debe preparar cuidadosamente la observación” (Díaz, 2010, p. 7).

Por consiguiente, la observación no participante, en palabras de Díaz (2010) es “la cual recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el grupo social, hecho o fenómeno investigado” (p. 8), siempre y cuando sea en un sentido científico para lo cual se diseña este aspecto. Sin dejar de lado que previamente se cumplieron algunos elementos para su práctica como la definición de conductas a observar, las condiciones adecuadas para su realización así como el diseño de un instrumento de observación representado en una guía.

Así mismo, se presentaron algunos retos para la puesta en marcha de este apartado los cuales a continuación se especifican: el principal obstáculo fue el contacto con los participantes para entrevistarlos así como la observación del seminario pues de acuerdo con

sus proyectos académicos y personales se retrasó por varios meses; en el caso específico de la *coordinadora del posgrado* su agenda tenía varios compromisos es así que fue difícil concretar un espacio para la reunión; con los *docentes* las citas fueron en cafeterías concurridas y con ruido que obstaculizó la conversación; con los *egresados* fue una tarea sencilla, sin embargo, se debió de ajustar a sus horarios para los encuentros; finalmente, hubo personas quienes el día de la entrevista cancelaron el compromiso por distintas razones por ello no se les incluyó en la presente.

Es así como se constituyó la recabación de información que sirvió durante la fase empírica pues sin esta hubiera sido imposible llevar a cabo una estrategia eficiente y viable en el momento de acercarse a los participantes dentro del entorno donde se identificó la practicidad del modelo teórico adoptado para conformar un proyecto académico, que entre otras cosas, permitió la observación, análisis y reflexión de variables que con anterioridad no se habían considerado.

#### **1.4.4. Delimitación del referente empírico**

Para tener una idea clara sobre cómo se abordó el estudio empírico a continuación se pretende delimitar el campo donde se realizó la presente además es adecuado definir la población y la muestra como elementos de este apartado. La población es definida por Rojas (2013) como la “totalidad de los elementos que poseen las principales características objeto de análisis y sus valores son conocidos como *parámetros*” (p. 286), es decir, un grupo que muestre las características o elementos que se pretenden investigar.

La población referida en este caso fue la sede de la UPN, Unidad Ajusco, debido a su intervención en el fomento de estudios para la paz desde un enfoque de derechos humanos en atención a la situación de violencia vivida en México.

A manera agregada, de acuerdo con Rojas (2013) se define la muestra como “*una parte de la población que contiene teóricamente las mismas características que se desean estudiar en la población respectiva*” (p. 286), o bien sea, una parte representativa de la población que pueda ser partícipe de un estudio. Para la muestra seleccionada intervinieron: una persona del equipo de diseño curricular misma que es coordinadora del posgrado, dos docentes y dos egresados de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Una vez especificada la población y la muestra a tomar, es adecuado elegir un muestreo (selección de la muestra) para seguir un procedimiento metodológico respecto al objeto de estudio, por lo que, se seleccionó una *muestra no probabilística* ya que esta permite seleccionar a “los sujetos que aparecen en la muestra son seleccionados a interés del investigador. Este tipo de muestreo no permite generalizar los datos a la población” (Moran y Alvarado, 2010, p. 46).

También el muestreo adoptado puede considerarse como dirigido porque es realizado con intencionalidad en la selección de la muestra de manera arbitraria ya que el investigador elige los elementos que a su parecer son representativos del objeto de estudio, en este caso la población y la muestra. El contexto para la decisión de la población, muestra y muestreo tiene que ver con su previa selección, a continuación se describe de manera general el proceso que involucró dicho apartado (Tamayo, 2003, p. 178).

La UPN es una de las instituciones públicas en México que cuenta con mayor reconocimiento a nivel nacional por su labor y contribución en la formación de profesionistas

e investigadores de la educación, por sus aportaciones para la mejora del Sistema Educativo Nacional (SEN), además de ser, desde hace décadas, una importante universidad en lo que se refiere al quehacer académico y social. Esta institución en su tarea profesional mantiene altos estándares de calidad como propuesta educativa por lo que “la planta académica de la UPN en todo el país, genera conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para comprender y transformar la educación. El lema que distingue a nuestra institución es: EDUCAR PARA TRANSFORMAR” (UPN, 2019a, párr. 5).

En la actualidad, UPN ha fortalecido y ampliado su oferta educativa tanto de licenciatura como de posgrado por ello es importante mencionar la creación de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, opción desarrollada para atender la situación de violencia en la cultura que vive México, es así que, esta nueva modalidad escolarizada debe ser estudiada por su cercanía a los estudios de paz.

Esta tesis se basa en el análisis e interpretación de las entrevistas realizadas así como de la información recabada fuera de la grabación de las mismas y de las observaciones practicadas en el estudio de campo, además de la incorporación de información de documentos como del programa de Edupaz y del posgrado de UPN.

En conjunto, se da por terminado el presente capítulo que ha cumplido con su naturaleza como planteamiento del referente teórico metodológico para dar consentimiento de lo que se pretende hacer a lo largo de esta tesis. Por lo demás, es necesario conocer la trayectoria de los derechos humanos, específicamente el de la paz, para tener un marco amplio de la situación por la que atraviesan aquellos pues sin estos no es posible hablar del programa de Edupaz, y dicha tarea será revisa en un siguiente capítulo que cuenta con su propio objetivo pero continua una línea de seguimiento al tema planteado.

## **2. Antecedentes de los derechos humanos como acercamiento a Educación para la Paz desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura**

Analizar de manera teórica los derechos humanos en su concepción y evolución es una tarea realizada por profesionistas del área jurídica, política, filosófica o educativa pretendiendo ahondar en la representatividad, conciencia, principios y aplicabilidad dentro de sus respectivos campos para conciliarlos en la esfera social donde pueda intervenir en la realidad. Paradigmáticamente, los D.H. son guiados por el respeto a la dignidad humana conllevando una serie de mecanismos para su efectividad (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2012, p. 12).

En la actualidad existe una urgencia de hacer valer esta clase de derechos para subsistir en la sociedad moderna, por ello, la suma de esfuerzos entre Estado y ciudadanía para lograrlo es indispensable, por lo contrario, cuando se habla de algún impedimento para hacer efectiva su practicidad puede percibirse como la manifestación de una crisis, la cual en ocasiones, no se expresa por la ausencia de líneas de acción sino por la resistencia a un cambio de paradigma al considerar que dicha intervención afecta intereses individuales por la incomodidad generada por el combate a ideas negativas debido a contextos, experiencias o la opinión pública ante dicho entorno (CIDH, 2015b; CDHDF, 2013).

En el presente capítulo se tiene por objetivo, conocer cómo ha sido la trayectoria evolutiva de los derechos humanos con especificidad en el derecho a la paz como respuesta a climas de violencia, que permita un acercamiento al Programa de Educación para la Paz desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura como estrategia pedagógica en el fortalecimiento de espacios sociales pacíficos.

## **2.1. Antecedentes**

### **2.1.1. ¿Qué son los derechos humanos?**

Responder a la pregunta qué son los derechos humanos es tratar una temática con carácter universalista, multilateral y con diversas perspectivas derivadas del goce y aplicabilidad de derechos fundamentales para la dignificación de la vida en la esfera individual, grupal-comunitaria, política, educativa, moral-espiritual, ambiental, económica y cultural. A manera introductoria, estos derechos representan el “lenguaje de las necesidades humanas básicas, de acuerdo con la noción de dignidad e igualdad de la persona humana. Contribuyen a articular las necesidades y la respuesta de aquellos que tienen que satisfacerlas” (ACNUDH, 2012, p. 11).

Los D.H. manifiestan un carácter de exigibilidad, protección y aplicabilidad en cualquier situación que intervenga la actividad humana además, no opta por replicar quién o quiénes tiene más derechos que otros, sino el fortalecimiento del sentido de justicia, responsabilidad, equidad e igualdad de acuerdo a una postura humanitaria-social la cual pretende crear un estilo de vida digno con la idea de bienestar individual-comunitario, por esa condición, esta clase de derechos reivindican a individuos con su entorno (Comisión Nacional de Derechos Humanos, 2017a).

Es importante mencionar que entorno a la situación por la que atraviesan estos derechos se destaca una visión negativa generalizada sobre el plano actual, ya que, en palabras de un egresado de UPN, entrevistado para la presente, expresó que: los derechos humanos es un tema controvertido en la actualidad y por ello es necesario trabajar sobre este eje a fin de comprenderlo, pues, a pesar que la visión de los derechos humanos se ha

construido entorno de comentarios negativos por parte de algunos sectores de la población como la defensa de delincuentes, y no de las víctimas, o como una institución, es importante trabajar el tema (1EEUPN).

Pero, ¿qué son los derechos humanos?, de acuerdo con la CNDH (2017a) son “el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. [...] se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes” (párr. 1).

Se puede afirmar que los D.H responden a la satisfacción de necesidades básicas, o indispensables, de todas las personas para que puedan vivir integralmente a través del ejercicio de sus derechos. Estos derechos deben ser conjugados con principios para la práctica diaria, y no como una serie de pasos a seguirse sistemáticamente para la culminación de un objetivo, porque su carácter intrínseco es implementado por los SD, quienes puedan actuar de manera libre protegiendo sus intereses pero sin quedar restringidos o marginados de las legislaciones de Estado (CNDH, 2017a).

Es necesario considerar que desde sus orígenes o en su sentido natural los D.H. son intrínsecos a la esencia del género humano pero alrededor de estos existe un debate sobre su desarrollo-aplicabilidad; cómo se obtienen y cómo es que se garantizan, es por ello que, existen dos posturas prevalecientes que dan una respuesta tentativa a la incógnita, de acuerdo con Carpizo (2011) “una sostiene que los derechos humanos son aquellos que el Estado *otorga* en su orden jurídico. La segunda manifiesta que el Estado sólo los *reconoce* y garantiza en alguna medida” (p. 4), sin embargo, aún existen dudas sobre su sentido práctico en la cotidianidad por lo que es adecuado revisar cada una de estas posturas en su sentido más estricto.

En primer lugar, de acuerdo con la CNDH (2017a) se puede afirmar que “todas las autoridades en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos consignados en favor del individuo” (párr. 2), esto quiere decir que todo el aparato estatal debe garantizar el cumplimiento de los D.H. así como los medios para satisfacerlos. Ahora, en segundo lugar, cuando se dice que el Estado sólo se dedica a reconocer y garantizar los D.H. se puede caer en una postura incompleta; a partir del nacimiento de las personas son estas quienes poseen derechos así que también es su responsabilidad exigir, respetar y ejercerlos en cualquier plano, entonces, el trabajo de la sociedad civil o ciudadanía es de suma importancia.

Al retomar la cuestión de las dos perspectivas presentadas, ¿cuál se acerca al ideal para el cumplimiento de la corriente humanista?, la responsabilidad principal es por parte del Estado y sus autoridades, sin embargo, a partir de este trabajo se afirma que ambas vertientes se encuentran incompletas al sólo considerar a un agente global (Estado) como la forma de trabajar directamente los D.H., cuando en un sentido total, es la sociedad en sí-misma la que coadyuva a ese proceso, pues son los individuos quienes poseen derechos y también quienes deben garantizarlos.

El binomio Estado-Ciudadanía se encuentra altamente ligado para la consolidación de los derechos por eso es adecuado hablar sobre la dignidad que estos protegen. Ante ello surge la siguiente pregunta: ¿qué es la dignidad?, esto responde a la característica principal de la idea sobre *persona* la cual a partir de la razón, voluntad y libertad debe de llevarse a cabo un ordenamiento del aparato político y social con fundamento en sus garantías, pues, ello permitirá atender cualquier situación de vulneración, y por tal medida, disminuir escenarios adversos, en consecuencia, la dignidad se basa en las condiciones óptimas e

indispensables para salvaguardar el bienestar personal y el entorno de desenvolvimiento humano (Carpizo, 2011, pp. 12-13).

Ante la idea de bienestar, esta se puede vincular con la postura de un egresado de UPN pues: reconoce que su visión ha cambiado sobre la manera de interpretar la realidad en torno de la situación que viven los derechos humanos en México, que de cierta manera con las reformas legales realizadas ha sido influenciado debido al labor de abogado que realiza, pero en mayor medida se ha visto transformada su percepción al ver a los derechos humanos como una necesidad y no sólo como un derecho natural o ideal (1EEUPN).

¿Qué importancia tiene el ejercicio de los derechos humanos?, de acuerdo con la CDHDF (2011b) “estos derechos permiten a toda persona desarrollar sus capacidades intelectuales, físicas, culturales y espirituales de modo que pueda cumplir sus metas y satisfacer sus necesidades dentro de la sociedad” (p. 11), en otras palabras, son la forma de dignificar la vida humana en cualquiera de sus esferas, actividades, pensamientos, conductas y sentimientos en lo que significa *ser humano* considerándolo como bienestar e integridad. A partir de la postura actual, es imprescindible visualizar más que un decálogo de buenas intenciones sino como una forma de vida.

El estilo de vida que se pretende con la consolidación del paradigma de derechos es importante comprenderlo como una forma de protección ante la arbitrariedad de un gobierno o la adversidad de un ambiente vulnerable para la integridad individual o comunitaria, pero, es necesario saber que esto no implica inmunidad o protección absoluta para que se resguarden injusticias, por ello, se debe profundizar en el quehacer de los D.H. porque el entenderlos, reflexionarlos e identificarlos en su practicidad los vuelve un medio poderoso para identificar lo justo de lo injusto, lo humano de lo inhumano, e incluso, de las medidas para alcanzar cualquier objetivo por medio de la legalidad y moralidad.

### 2.1.2. Características que definen a los derechos humanos

Al realizar un recorrido sobre las problemáticas de la humanidad han surgido como consecuencia diversas posturas que responden a la forma de dar solución o atender de manera pronta y efectiva las necesidades de la vida, quizá, por lo pronto no se tenga como primer referente al paradigma de derechos, por el contrario, podría pensarse en la actividad política para subsanar las brechas de desigualdad, se podrá tener en consideración la economía como base para establecer lineamiento en los modos de vida o, al menos, generar un movimiento de reforma social, sin embargo, la perspectiva de D.H. debería de ser reconocida en sus líneas de acción porque son “para todas las personas y en todo momento, salvo en situaciones específicas de derogación y con las debidas garantías procesales. El grado de disfrute de un derecho depende de la realización de otros derechos” (ACNUDH, 2012, p. 12).

A continuación se presentan algunas de las características y principios que definen a estos derechos como forma de vida sin sugerir algún orden específico ni mucho menos una jerarquización, entendiéndose, que todos sus componentes son interdependientes.

La **aceptabilidad** es uno de los principios fundamentales para esta materia porque “permite que los derechos humanos sean ejercidos por todas las personas con base en sus características físicas y culturales” (CDHDF, 2011b, p. 22).

La **adaptabilidad y calidad**, como lo menciona la CDHDF (2011b) “se refiere a que los derechos humanos deben poder adaptarse a las condiciones particulares en que viven las personas, y que el reconocimiento de tales derechos debe cumplir con ciertos niveles o estándares que aseguren su efectividad” (p. 22), este principio de forma concreta opta por la capacidad de conjugarse en la cotidianidad para lograr su ejercicio por los medios que sean necesarios, respetando a la vez los derechos de las demás personas.

La **disponibilidad** supone que se deben exigir, respetar y actuar sobre los derechos en cualquier entorno el cual tiene que proporcionar las condiciones necesarias para su ejercicio mediante óptimos instrumentos y mecanismos, es decir, no sólo deben existir los derechos sino estar sujetos a la aplicabilidad de todas las personas (CDHDF, 2011b, p. 22).

Lo **imprescriptible** responde a una de las características que busca el avance de cualquier derecho, de protegerlo y en el momento de conseguir un nivel de progresividad debe de mantenerse o en el mejor de los casos superar dicho nivel, pero jamás debe de retrocederse ante los avances, pues, su vigencia no caduca (Gutiérrez, 2004, p. 10).

La postura **inalienable**, por su parte, considera que por ninguna condición, momento o suceso puede restringirse o eliminar algún derecho salvo en algunas excepciones se pueden ver limitados. Por ejemplo, en el caso en que se cometa algún delito se debe de encaminar hacia la justicia pero esta no puede denigrar a la persona ni disminuir su condición humana, por lo que de ser preciso, esa persona puede encontrarse sentenciada al encarcelamiento y en ello su derecho a la libertad estaría limitado, sin embargo, no porque los D.H. defiendan la libertad se debe entender que aunque se cometa un crimen no se haga acreedor a un castigo jurídico-penal, bajo aquella situación, se tienen que respetar los demás derechos (Gutiérrez, 2004, p. 10).

La noción **inherente** comprende, de acuerdo con Gutiérrez (2004) a que “todas las personas nacen con derechos. Su origen no son el Estado o las leyes, decretos o títulos, sino la propia naturaleza o dignidad de la persona humana” (p. 10), representada por la condición de humano se tienen derechos sin importar su género, identidad étnica o cultural, ideales políticos, posición económica o nivel educativo.

La percepción **interdependiente** se puede observar en tanto que los D.H. no responden a una jerarquización, pero sobre todo al entender, que se encuentran en un mismo

nivel de necesidad sin presuponer uno por encima de otro, pues, todos ellos son comunes a sus pares por esa razón al existir una violación a un derecho se afecta la dignidad de la persona, entonces, todos los derechos son indispensables para el desenvolvimiento físico, psicológico y cultural (CDHDF, 2011b, p. 21).

La esencia **intransferible** responde, de acuerdo con la CDHDF (2011b) a que “los derechos humanos no pueden ser objeto de negociación, es decir, nadie puede vender sus derechos o intercambiarlos por algún objeto material o por la realización de determinada actividad” (p. 21).

Como se ha manifestado hasta el momento los D.H. responden a una postura compleja en su función y argumentación lo que quiere decir que no son un discurso demagógico ni mucho menos adocrinal por lo cual deben de ser ampliamente revisados, concientizados y reflexionados en su sentido más estricto para aterrizarlos en lo práctico.

Para continuar con las características que construyen e identifican a estos derechos se tiene que tratar su **inviolabilidad** en la medida que “nadie puede atentar, lesionar o destruir los derechos humanos. Las personas y los gobiernos deben regirse por el respeto a los derechos humanos y las leyes no pueden ser contrarias a éstos ni tampoco las políticas económicas y sociales” (Gutiérrez, 2004, p. 10).

La importancia del carácter de **irrenunciabilidad** se refiere a que “ninguna persona puede renunciar a sus derechos, ya que sin ellos no podría desarrollarse de manera óptima como ser humano” (CDHDF, 2011b, p. 21).

Lo **obligatorio** actúa sobre los Estados para que “aunque no existan leyes nacionales que impongan obligación de cumplimiento de los derechos humanos, éstos deben ser respetados y cumplidos” (Gutiérrez, 2004, p. 10).

Lo **progresivo** “constituye una obligación del Estado para asegurar el progreso en el desarrollo constructivo de los derechos humanos, al mismo tiempo, implica una prohibición para el Estado respecto a cualquier retroceso de los derechos” (CNDH, 2017a, párr. 8).

Y finalmente, el carácter de **universalidad** sugiere que se encuentran en cualquier contexto, momento y tiempo, es decir, su actuar se extiende hasta los lugares más remotos del planeta, pues, todas las personas tienen dignidad y no pueden ser excluidas de gozar sus derechos (Gutiérrez, 2004, p. 10).

En el momento que cualquier persona comienza en adentrarse en la materia de D.H es sin duda alguna que comenzará a cuestionarlos a fin de comprenderlos, criticarlos o por el hecho de parecerle una postura meramente utópica, le parecerá intrigante. Para aterrizar mejor las ideas previamente expuestas se presenta un caso hipotético: alguien pudiera preguntarse, ¿cómo se puede relacionar el derecho a la vida con el de la educación? ¿Cómo puede considerarse igualmente importante o al mismo nivel el derecho a la paz que la libertad, e incluso, la protección contra la discriminación?, actualmente se han reconocido ambos derechos como fundamentales tanto el de la vida como el de la educación pero en ningún acta o texto se menciona alguna jerarquización, a continuación se desglosan las ideas más importantes.

El derecho a la vida puede ser garantizado pero no es el más relevante; imagínese que un gobierno de cualquier parte del mundo y de cualquier condición social o económica se propone legislar que el derecho a la vida es el más importante dentro de su aparato político, y que este a su vez rige a los demás derechos, pero en dicho acto no se encontraría factibilidad pues iría en contra de los principios de los mismos D.H. porque al ser la vida más importante que las demás necesidades humanas, estas pasarían a ser secundarias y menos importantes,

así que al efectuarse dicha situación, ese Estado fácilmente podría deslindarse de sus demás responsabilidades al no satisfacer otras necesidades, como la educación.

¿Se nota la incongruencia de una supuesta jerarquización de las necesidades básicas? ¿Sería posible vivir de tal forma en que un derecho predomine sobre los otros?, continuando con la ejemplificación véase que el derecho a la vida comprende que toda persona tiene derecho al respeto de su vida entendiéndose en los siguientes términos, de acuerdo con la CNDH (2017b) el Estado está obligado a respetar la vida en lo que corresponde a sus funciones y ninguna persona puede privar la vida de otra (párr. 1).

Puede verificarse por lo expresado en el párrafo anterior que no se menciona en qué condiciones debe darse esa vida ya sea en la pobreza extrema, con o sin acceso a servicios básicos, ingreso o no a la escuela, a un empleo, alimentación y vivienda, nótese que existiría un hueco argumental que bien se podría aprovechar por un Estado que quisiera librarse de su responsabilidad por ser corrupto o incompetente, entonces el derecho a la vida estaría incompleto al no estar ligado con sus pares como el de la educación pues por medio de ella se desarrolla la vida en el sentido personal, comunitario, profesional y moral. Ahora, esa persona que no tuviera sus demás D.H. al mismo nivel que el de la vida, ¿cómo se desarrollaría integralmente?, se tendría una vida superada por la realidad adversa.

Las características que se acaban de presentar han sido desarrolladas desde hace varios años conjuntamente con la evolución de los D.H. y las cambiantes necesidades de la humanidad, respectivamente a estas alteridades se han registrado tres generaciones de derechos que abastecen diferentes escenarios de acuerdo con los criterios de cómo fueron surgiendo, por su naturaleza, contenido o campo que protegen (CNDH, 2017a).

La primera generación es considerada como *derechos civiles y políticos*, según Solís (2012) se “impone al Estado respetar siempre los Derechos Fundamentales del ser humano

como el derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad, entre otros” (p. 78), por tanto, dicha generación representa los primeros avances en el reconocimiento de la identidad individual y grupal así como del Bienestar Social (BS).

La segunda generación es representada por los *derechos económicos, sociales, culturales*, y más recientemente, *ambientales* (DESCA), de acuerdo con Solís (2012) “los DES constituyen una obligación de hacer del Estado y son de satisfacción progresiva” (p. 78), y en estas legislaciones abordan campos elementales indispensables para toda persona en su desarrollo, por ejemplo, educación, manifestación cultural-recreativa, materialización de necesidades como un hogar o la accesibilidad a un empleo.

La tercera generación, según Solís (2012) se les considerada parte de los *derechos sociales o nacionales* porque “surgen en nuestro tiempo como respuesta a la necesidad de cooperación entre las naciones, así como de los distintos grupos que lo integran” (p. 78), es decir, hacen referencia al derecho internacional (DI) como universalista.

El conjunto de las tres generaciones presentadas es símbolo del avance social por el que se está atravesando al constituirse el momento vivido para emprender un mejor futuro, y claro está, de un presente prometedor, que por motivo de una postura innovadora es retomado para relacionarlo en la conformación de la paz como derecho en el rescate de una sociedad herida por la violencia.

Es de suponerse que los D.H. vayan evolucionan de acuerdo al momento en que se encuentra la realidad social, sin embargo, el mérito central de estos es que una vez obtenido un progreso, sin ninguna razón se debe retroceder ante tales avances, por el contrario, tiene que servir para continuar su progreso.

### 2.1.3. Origen y evolución de los derechos humanos, un camino sociohistórico

El camino atravesado para desarrollar evolutivamente los derechos obtenidos como individuos, grupos o nación es demasiado largo pues su historia es representativa de luchas sociales en sus distintas épocas; pasando por diversas culturas y conflictos. En ese sentido, los D.H. se establecieron en el momento que la humanidad consideró las circunstancias naturales que giran alrededor suyo, por ello se reconocen, respetan y protegen sus garantías por conducto de un poder generalizado, o sea la soberanía (Rodríguez, 2015, p. 12).

Como primer referente, se puede vincular con la revolución francesa (1789-1799) como uno de los principales antecedentes de los D.H. por dar lugar a la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*. Es este momento el que tiene gran relevancia perdurando hasta la actualidad porque representa la decisión culminante respecto al momento político que se vivió en Francia, al precisar la atención de necesidades sociales frente a un Estado que de forma tiránica no pretendía dar satisfacción a demandas particulares como la libertad, igualdad y fraternidad, mismos que son considerados como ejes rectores de los derechos. (Rodríguez, 2015).

Pero para poder llegar a este momento en que cambió por completo la humanidad se tuvo que dar una serie de condiciones previas que en sus respectivos contextos fueron innovadores y mostraron cambios determinantes dentro de la sociedad. Por ello, se revisaron puntualmente algunos de estos hechos vanguardistas para la construcción de los D.H.

Para iniciar, es indispensable remontarse a Babilonia, aproximadamente al 1739 a.C., dando lugar al *código de Hammurabi*; uno de los primeros referentes legislativos sobre derechos pues en este código se concentraron 282 leyes inscritas en piedra, entregada por el dios Samash al rey Hammurabi de Babilonia siendo ese acto el que centraba el poder en la

monarquía, y asimismo, se lograron extraer lineamientos para que el Estado brindara protección a las personas, regulara los tribunales y el comercio (Solís, 2012, p. 83).

Para el 539 a.C., Ciro el Grande rey de Persia, conquistó la ciudad de Babilonia y luego decretó la liberación de esclavos, libertad de religión y estipuló la igualdad racial, posteriormente, estos principios fueron grabados en el *Cilindro de Ciro*. Sus ideas fueron difundiendo por la India, Grecia y Roma para que más tarde diera origen a la *ley natural* (leyes que no estaban escritas, pero eran respetadas por su dictamen sobre la idea del mundo) y la *ley romana* (ideas racionadas de acuerdo con la naturaleza de los fenómenos) dando comienzo a legislaciones enfocadas en el papel del Estado como regulador de la vida (Unidos por los Derechos Humanos, 2018).

Roma también presentó avances en esta materia, entre el 454–450 a.C., se implementó la *ley de doce tablas* donde se precisaba los principios relacionados con la propiedad, la responsabilidad y el orden de la ciudad que incumbía exclusivamente a los ciudadanos lo que conlleva a que el Estado pudiera suspender ciertas responsabilidades, es decir, frente al gobierno no existe alguna protección (Solís, 2012, p. 83).

Grecia, por su parte, tenía un fuerte sentido sobre la concepción de la comunidad ante el cumplimiento de las leyes, pero la vida en las *polis* demarcaba un carácter de perfeccionamiento hacia la naturaleza humana, y por tanto, los ciudadanos (exclusivamente varones) no podían evocar alguna media de protección frente al Estado pues este les brindaba la plenitud para alcanzar la perfección, o sea todo aquello que fuese necesario para lograrla. Posteriormente, durante la escuela estoica se manifestó un ideal del hombre que servirá más tarde para fundamentar las ideas cristianas en el transcurso de la Edad Media, y su relación con los derechos, para lo cual, el hombre paso de ser un ciudadano a un miembro de la

comunidad universal que sustentaba la dignidad como parte de la humanidad poseyendo por naturaleza el valor de libertad e igualdad (Solís, 2012, p. 79)

Las concepciones surgidas de Roma y Grecia son sumamente importantes para la naciente y rápida propagación del cristianismo generando un sentido nuevo de esperanza en contraposición a una época de arbitrariedades, guerra y despotismo; es por eso que con la difusión de la *nueva buena* se detona un importante fortalecimiento del espíritu, valores e identidad humana a partir de la nueva religión.

El cristianismo desencadenó una serie de derechos inherentes al hombre que paulatinamente sustituyó al derecho romano alimentado por el estoicismo para dar paso a un derecho humanitario cuyo fundamento filosófico sirvió para los D.H. Las ideas propuestas por el cristianismo ofrecieron igualdad entre sus integrantes y una nueva moral que guía la conducta individual y regulaba la vida colectiva por el amor al prójimo. En correlación a las ideas de esta religión durante la Edad Media (entre los siglos V al XV d.C.), el cristianismo cobró mayor fuerza al predominar concepciones teológicas para conciliar la vida social con la individual por medio de la dignidad del hombre en tanto a hijo de Dios, de ello se desprenden una serie de derechos fundamentales (Solís, 2012, p. 80).

Por sí mismo, el cristianismo conjeturó la vida del hombre y la empezó a regular, este hecho no significa que los D.H. se vayan fortaleciendo sino que se pausan por así decirlo a quienes lo merecen, es decir a creyentes, y quienes no compartían esa identidad teológica carecían de dignidad y derechos. Cabe recordar los ejemplos de las cruzadas en tanto a que hegemonizarían a *pueblos barbaros o paganos* (carentes de la fe de Cristo y Dios), pues, se reconocía al sometimiento y la humillación como virtudes porque el hombre sin estas no podrá alcanzar la autoconciencia porque es un ser que no es para sí mismo, en concreto, es

un ser alienado que por toda su vida será común al no ser absoluto, y sólo Dios lo es, por eso la importancia de acercarse a él (Solís, 2012, p.81).

En el periodo medieval (a finales del mismo) también existieron antecedentes que favorecieron el fortalecimiento de los D.H., que bien de primera manera pueden parecer aislados, pero tienen gran impacto en esa época. En España, entre 1188 y 1230, Alfonso IX de León propuso una serie de decretos para facilitar la toma de decisiones de manera democrática e incluyente para todos los grupos de la sociedad, dichos decretos reflejaron un gobierno original en tanto a la participación de la población (*plebe*) en conjunto con el rey, la nobleza y la iglesia por conducto de representantes de pueblos y ciudades (UNESCO, 2017, párr. 1).

Los *Decretos de León* fueron el primer documento en considerar la participación de la sociedad civil en asuntos estatales y en colaboración con la monarquía, consecuentemente, son considerados como un antecedente y evolución al *derecho inglés común* representado en su carta magna de 1215 o *Magna Charta Libertarum* donde el rey Juan sin Tierra consagró una serie de libertades personales, por ejemplo, puede destacarse el artículo 39º de dicho documento al referir que ningún hombre libre puede ser encarcelado, privado de sus derechos y bienes, desterrado o retirado de su rango hasta que exista una sentencia judicial con apego a la ley, por lo que, no se usará la fuerza ni la persecución para ser puesto en custodia de forma arbitraria (Refugio del y Castañeda, 2015, p. 69).

En Inglaterra, a partir de la constitución de su carta magna se dio una serie de pasos que permitieron la continuidad al proceso legislativo para el fortalecimiento y protección de los derechos de la sociedad, pues para 1628 en el reinado de Carlos I, aparece la *petición de derechos* la cual amplía los derechos existentes al adoptar tres resoluciones: el establecimiento del *habeas corpus*; delimitación del poder del rey al crear tributos siendo

aprobados por el Parlamento; y libertad de protestas cuando haya tropas en casas particulares (Lara, 1993, p. 28).

En 1679 con el rey Carlos II, se registran otros avances en la materia principalmente por la ley de Habeas Corpus que, de acuerdo con Lara (1993) tiene por objetivo “la tutela procesal de la libertad personal [...], el cual procedía inclusive contra órdenes de aprehensión dictadas por el rey, aunque se exceptuaban las detenciones por delitos graves, por alta traición y por deudas civiles” (p. 30), lo que representa un proceso legal justo para determinar la inocencia o culpabilidad del individuo.

En 1689, se redacta la *Declaración de derechos* inglesa que comprende una serie de leyes que especifican los derechos de todo aquel individuo que fuera reconocido como persona jurídica, para lo cual se estipula la supremacía del Parlamento sobre la monarquía, libertad y tolerancia de culto, derecho de petición del pueblo hacia el rey así como el reconocimiento de derechos obtenidos previamente (Lara, 1993, p. 31).

Los acontecimientos presentados hasta el momento en relación a la evolución de los D.H. se han centrado en Europa, no obstante, se pueden rescatar eventos de igual importancia en América, por ejemplo, el 4 de Junio de 1776 al conformarse los Estados Unidos de América, antiguamente constituidos por colonias inglesas, en su *Declaración de Independencia* se opone a la violación de derechos por parte de la monarquía además menciona que todos los hombres son iguales y tienen derechos inalienables como la vida, la libertad y la búsqueda de la felicidad, por esa razón, para garantizar estos se necesita un gobierno que descansa en la soberanía de los gobernados quienes pueden reformar, abolir y construir cualquier nuevo Estado legítimo para alcanzar la seguridad y felicidad (Refugio del y Castañeda, 2015, p. 77).

El 12 de Junio de 1776 se redactó la *Declaración de Derechos de Virginia* teniendo como influencia el pensamiento racionalista ya que hace el reconocimiento de ciertos derechos naturales e inherentes a la libertad, igualdad, el derecho a la propiedad y seguridad, por tal motivo, en su artículo 1º; se estipula que todos los hombres por su naturaleza son libres, independientes, con derechos inherentes y al encontrarse en una sociedad no pueden ser revocados o privados de la vida y la libertad, de medios para lograrlo, de adquirir propiedades, de la búsqueda de la felicidad y su seguridad (Lara, 1993, p. 33; Refugio del y Castañeda, 2015, p. 81).

Regresando al contexto francés, como se indicó en un principio, el 26 de Agosto de 1789 se promulgó la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano como consecuencia de la revolución francesa considerada como uno de los acontecimientos más importante del siglo XVIII, dejando un legado político, social, humanístico y filosófico para sentar las bases de los D.H. Cabe hacer mención del artículo 1º de dicha Declaración, pues, se afirma la esencia de esta clase de derechos al estipular que los “hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos” (Refugio del y Castañeda, 2015, p. 85).

La revolución francesa inicia como forma de combatir la tiranía, la desigualdad y la injusticia por ello se contempló en la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano el pugnar por combatir dichos escenarios, aquí se muestra un ejemplo de ello. El artículo 12º menciona que la “garantía de los derechos del hombre y del ciudadano necesita de una fuerza pública; por lo tanto, esta fuerza ha sido instituida en beneficio de todos, y no para el provecho particular de aquéllos a quienes ha sido encomendada” (Refugio del y Castañeda, 2015, p. 87).

Esta Declaración representa más que un simple documento al dar inicio a un trayecto que comprende entre sus postulados nuevas concepciones concretas y avanzadas para la *vida*

*individual*, pues se habla sobre la *ciudadanía*, es decir, se retoma la participación del pueblo que se estipulaba en los antecedentes revisados en el presente capítulo, sin embargo, dicho documento es eje central para el género masculino al delegar sólo algunos derechos para las mujeres, pero sin plena igualdad en relación con el ámbito político y social del varón, pero en 1791, se promulgó la *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* como medida para reafirmar a las mujeres en igualdad de condiciones, esta Declaración se expresa:

Por considerar que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de los males públicos y de la corrupción de los gobiernos, han resuelto exponer en una declaración solemne, los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer a fin de que esta declaración, constantemente presente para todos los miembros del cuerpo social les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes, a fin de que los actos del poder de las mujeres y los del poder de los hombres puedan ser, en todo instante, comparados con el objetivo de toda institución política y sean más respetados por ella, a fin de que las reclamaciones de las ciudadanas, fundadas a partir de ahora en principios simples e indiscutibles, se dirija siempre al mantenimiento de la constitución, de las buenas costumbres y de la felicidad de todos. (Refugio del y Castañeda, 2015, p. 89).

Con dicho acto se engloba a la humanidad sobre los sexos y combate todo aquel prejuicio, estereotipo u opresión hacia los géneros masculinos y femeninos, y son ahora, los D.H. defensores de la sociedad en su totalidad protegiendo su dignidad y salvaguardando las libertades que residen en ella.

Una vez concluido este periodo, es menester realizar un enorme salto cronológico al siglo XX en el cual se puede referir como una época marcada por la violencia y tensiones que agreden la paz y los derechos, este fenómeno muy a pesar de la sociedad, da entrada a un evento trascendental para el avance en su protección y también es un momento marcado

por la primera y segunda guerra mundial consideradas como los conflictos bélicos con mayor repercusión en la historia.

Como resultado de las dos grandes guerras se tuvo que realizar una estrategia a gran escala en pro de la paz ello se observa en la creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), fundada el 24 de octubre de 1945, cuya misión es colaborar para el fomento, promoción y fortalecimiento de la paz y consolidar relaciones de amistad entre las naciones para coadyuvar al progreso desarrollista socioeconómico de las mismas (Centro de Información de las Naciones Unidas, *s. f.*, párr. 1).

En diciembre de ese mismo año nace la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* para rescatar y validar los derechos ya previamente consolidados. En este texto se afirma la lucha (pacífica) contra actos de “infamia y la barbarie, representada originalmente en el Holocausto, junto con las atrocidades del régimen nazi, y posteriormente frente a las diferentes formas de tiranía, opresión y desigualdad; una manifiesta indignación contra cualquier forma de deshumanización colectiva o individual” (Toro del, 2015, pp. 97-98).

En suma, se consideran como principios, derechos y necesidad de la justicia, libertad y la paz en una forma dignificadora de las acciones humanas pues se poseen derechos en igual medida al ser protegidos y ratificados. Pero, ¿cómo lograr la consolidación de esta estrategia?, se descansa en el ideal común que entre los pueblos como las naciones se debe promover la enseñanza y la educación en tanto a los derechos además de asegurar medidas para consolidarse de tal forma, ya sea, a nivel nacional e internacional, por lo cual el papel de la educación es de suma importancia (Naciones Unidas, *s. f.*, párr. 9).

En relación a la materia planteada, el continente Americano ha tenido influencia de Europa para el establecimiento y desarrollo de los D.H. pero cuenta con antecedentes propios que son retomados para su difusión, específicamente en Latinoamérica. Se habló en líneas

anteriores sobre la Declaración de Independencia y la Declaración de Derechos de Virginia de los Estados Unidos de América como primer acontecimiento, pero en el caso de México, se ve intervenido por los logros de su vecino del norte, de la revolución francesa y España.

Para México es fundamental el siglo XX, pues uno de los hechos más importantes fue la promulgación de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (CPEUM-1917). Es por ello imperante dividir la historia del país en dos periodos: **etapa previa a la Constitución de 1917**; presentación de antecedentes e influencia del pensamiento mexicano para su realización y **la etapa posterior a la Constitución de 1917**; presentación del contexto mexicano que prepara al ámbito institucional para el ejercicio legislativo además de la intervención de grupos civiles para la validación de los D. H.

La primera etapa, se remonta a la invasión española en América al conjugarse una serie de medidas genocidas, hegemónicas y de violencia en todos sus niveles implicando necesariamente cambios a la cultura en torno a la opresión y explotación, es por eso que al crearse un clima de sometimiento físico, violación cultural y asentamiento de una ideología dominante se intensifica un ambiente de desigualdad contra los pueblos nativos, pues, uno de los principales referentes se expresó en la diferencia entre españoles e indígenas; mientras que aquellos se les consideraba dentro del régimen legal con el pleno reconocimiento de sus derechos; a estos, no se les consideraba como SD por ello se les encasilló como servidumbre y esclavos (Lara, 1993, p. 47).

A partir de la idea de esclavitud y adoctrinamiento se desencadenó por conducto de las *encomiendas* españolas una forma de sometimiento al consistir en tener bajo su cargo a un grupo indígena para su cuidado, educación y *evangelización* pero al no existir una institución de regulación como forma de protección se perpetuó el ejercicio en favor de la esclavitud. Ante esa situación, Bartolomé de las Casas, se opuso a dichas prácticas pues tenía

la convicción de incorporar a los grupos indígenas a la *civilización* aunque este mismo personaje reconocía los defectos de los nativos en torno a su vida anticatólica, en ese sentido, creó en 1542 las *Leyes Nuevas de las Indias* con el objetivo de proteger a la comunidad de la arbitrariedad y abuso recibido por parte de los extranjeros aunque no representó de forma influyente un cambio de paradigma en aquel momento (Lara, 1993, pp. 48-53).

En la Constitución de Cádiz de 1812, después de tres siglos de opresión, se establece una serie de artículos para regir la vida en la Nueva España pero con diferencia a lo concerniente entre españoles y mexicanos (nativos y criollos); pues a los indígenas no se les reconocía como personas jurídicas un hecho que se heredó desde las encomiendas, pero la Constitución de Cádiz va a jugar un papel muy importante para influir en el constitucionalismo mexicano que marcará los constantes enfrentamientos entre la ideología liberal y conservadora como guía de la nación (Lara, 1993, p. 54).

Para 1813, el Congreso de Chilpancingo da luz al *Decreto Constitucional para la Libertad de la América Mexicana* que provocó la toma por la fuerza y concretación de la independización de España cuyo gran representante fue José María Morelos y Pavón, quien determina ideas de autogobernabilidad y libertad en los *Sentimientos de la Nación*. La importancia de los documentos que se acaban de mencionar radica en que para una nación naciente con mayoría de personas indígenas y carecías de protección, se les dio prioridad en el reconocimiento de sus derechos como la igualdad entre las razas, seguridad social (protección legal), libertad política y derecho a la propiedad (Lara, 1993, pp. 60-61).

En la Constitución de 1824, dentro de sus lineamientos se reconocieron toda una serie de D.H. que se fueron volviendo parte de la legislación mexicana como se puede apreciar en el acceso a la justicia, el papel del Estado en cumplir las leyes para la protección del ciudadano, promover la educación, libertad de imprenta y seguridad jurídica, más tarde, en

1836, se estipularon las *siete leyes de reforma* (en la Constitución de 1836) que propician la protección y promoción de la igualdad, seguridad y propiedad (Lara, 1993).

Pero con la Constitución de 1836 no se pudo consolidar la vida independiente por lo que en 1842 Antonio López de Santa Anna, presidente de México, suprime la Constitución para comenzar un nuevo proyecto dividiéndose en dos: el *proyecto de la mayoría* elaborado por el grupo conservador conforme a ideas de libertad, igualdad, seguridad y propiedad (garantías individuales), mientras que el *proyecto de la minoría* encabezado por el grupo liberal (derechos individuales) pretendía la renovación de las instituciones y la leyes en rubros como la libertad personal, propiedad, seguridad e igualdad (Lara, 1993).

En 1847, en el Estado de San Luis Potosí, nace la *Ley de Procuraduría de Pobres* con la cual se pretendía, a partir de tres procuradores, que se investigue o traslade a instancias jurídicas cualquier injusticia pública lo que en ese entonces fue algo sumamente progresista en la defensa de las personas más desprotegidas (Lara, 1993, p. 201).

La Constitución de 1857, encabezada por el presidente Benito Juárez García, estableció una legislación amplia en torno a los derechos del hombre como la libertad de conciencia, de cultos, enseñanza, imprenta, desaparición de privilegios eclesiásticos-militares y la nacionalización de bienes así como la soberanía nacional en la división de poderes y el papel constitucional. Fueron estas ideas las que tuvieron gran similitud por lo que pretendía Maximiliano de Habsburgo durante su intervención en el segundo imperio de México (Lara, 1993, pp. 107-108)

Ya en la etapa posconstitucionalista de 1917, específicamente en la segunda mitad del siglo XX, es cuando se vuelve imperativa la importancia de los D.H. pero su avance fue lento para su oficialización en el país. Si bien es cierto que anteriormente a 1917 se obtuvieron importantes logros en materia legal no fue hasta la década de 1990 cuando se

tiene una estrategia concreta mediante la creación de un organismo para la defensa y promoción de estos derechos, sin embargo, hubo algunos acontecimientos previos a destacar.

En respuesta a la dictadura de Porfirio Díaz Mori surge el Programa del Partido Liberal estableciendo los lineamientos en torno al ámbito político, D.H. e ideas constitucionales entre los que se pueden destacar la no-reelección de funcionarios públicos; supresión a restricciones en la libertad de prensa; anulación de la pena de muerte; obligación de la educación hasta los 14 años; jornadas de trabajo hasta de 8 horas; salario mínimo; lineamientos de higiene y seguridad en lugares de trabajo (Lara, 1993, pp. 131-132).

Más tarde, durante la presidencia de Venustiano Carranza Garza entró en vigor la *Constitución Política de 1917*, aún vigente en México, en la cual se tratan temas como las *Garantías Individuales* representadas en la educación, el trabajo y la propiedad, consumándose de esta forma los derechos previamente obtenidos y yendo más allá para un país que necesitaba fortalecer su quehacer político-jurídico (Lara, 1993).

Por otro lado, el 3 de enero de 1979, se creó la Dirección para la Defensa de los Derechos Humanos en el Estado de Nuevo León; el 29 de mayo de 1985 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creó la Defensoría de los Derechos Universitarios para la protección del alumnado; entre 1986 y 1987 se funda la Procuraduría de la Defensa del Indígena en Oaxaca, y como par, en Guerrero, se estableció la Procuraduría Social de la Montaña; mientras que en Aguascalientes en 1988 nace la Procuraduría de Protección Ciudadana y en Querétaro se constituye la Defensoría de los Derechos de los Vecinos (Lara, 1993, pp. 201-202).

Finalmente, para 1989 en el Distrito Federal (ahora Ciudad de México) tuvo lugar la Dirección General de Derechos Humanos como parte de la Secretaría de Gobernación, y en 1990, se creó la CNDH por decreto presidencial de Carlos Salinas de Gortari. De acuerdo

con el Diario Oficial de la Federación (1990) la CNDH “será el órgano responsable de proponer y vigilar el cumplimiento de la política nacional en materia de respeto y defensa a los derechos humanos” (párr. 9).

La fundación de una institución especializada se dio gracias a los constantes esfuerzos de organizaciones no gubernamentales mexicanas que habían peleado contra los abusos del gobierno, teniendo como consecuencia la creación de organismos o proyectos con influencia humanista. En 1992, de acuerdo con la reforma constitucional propuesta, la CNDH se descentraliza del Estado mexicano y se le reconoce jurisdicción propia (Lara, 1993, p. 204).

En 1999, la CNDH obtiene su autonomía y teniendo como tarea primordial el “identificar problemas de derechos humanos en México y, en algunos casos, impulsar al gobierno para que tome medidas para solucionarlos” (Human Rights Watch, 2008, p. 15).

Aun con estos avances constitucionales la práctica de los D.H. es compleja en México, por eso, con la reforma constitucional de 2011 por primera vez se atienden dichos elementos a nivel federal con peso jurídico. Para contextualizar su importancia se remite a su artículo 1º al expresar que, en la república todas las personas disfrutan de sus D.H. reconocidos en la Constitución así como en los tratados internacionales por lo cual no pueden suspenderse salvo en las condiciones que se establezcan en la misma Constitución, ello implica que, la responsabilidad en garantizar el ejercicio de los D.H. desde su promoción, protección y cumplimiento para prevenir, atender, sancionar, indagar y subsanar toda violación a los mismos recae en el Estado (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2019).

También es importante rescatar el 17 de Septiembre de 2018 cuando entró en vigor la Constitución de la Ciudad de México que textualmente recoge puntos necesarios para el desarrollo de la vida en relación con los D.H., a continuación se trata exclusivamente de los apartados correspondientes al tema revisado. En el artículo 3º “*De los principios rectores*”,

punto 2, “*La Ciudad de México asume como principios*”, subinciso A, menciona que el respeto a los derechos humanos, el diálogo social, la cultura de paz y la no violencia son algunos de los principios que se sustentan para lograr la igualdad sustantiva, erradicar la discriminación y pobreza, la inclusión y la conservación patrimonial cultural y natural de la Ciudad (Constitución Política de la Ciudad de México, 2017, p. 18).

En tanto el artículo 4° perteneciente al apartado “*Principios de interpretación y aplicación de los derechos humanos*”, subinciso A, “*De la protección de los derechos humanos*”, punto 1, dice que en la Ciudad de México todas las personas disfrutan de sus D.H. que en conjunto son el eje rector de la Constitución (CPCDMX, 2017, p. 20).

En consideración a los artículos previamente mencionados, se puede hablar de avances en el país pues manifiesta a los D.H. como rectores del pensamiento, legislación y filosofía de la carta magna, sin embargo, la compilación o diseño de estas nuevas leyes son insuficientes sino se llevan a la práctica, y siguiendo esta línea, de no contar con un programa de fomento para su enseñanza y aprendizaje sobre la materia es infértil alguna labor política en una realidad superada por la violencia, en otras palabras, es necesario el acompañamiento de programas sociales basados en el sentido educativo y cultural para formar a la ciudadanía y gobernantes en subsanar la agresión al Estado de Derecho (ED) y BS.

Es pertinente aclarar que todo avance en D.H. no sólo debe ser simbólico a manera de discursos o legislaciones sino tiene que ser materializado en la cotidianidad en tanto a su vivencia, representatividad institucional y en las relaciones humanas como base del comportamiento, pensamiento e imaginario colectivo. Los antecedentes mencionados son un reflejo del progreso de los derechos a lo largo de la historia, pero el mayor temor de los mismos son el nivel de retroceso que puede vivirse a partir de un malestar generalizado por las adversidades, esto significa que debe continuarse trabajando para superarlas.

## **2.2. ¿La paz como derecho? Nace Edupaz: hacia una nueva cultura**

La paz es un pilar fundamental para la organización humana constituida por la percepción de un ambiente, y cuando este es afectado por acciones que vulneran el BS se cae en un momento de tensión o riesgo para la continuidad de la vida, entonces, ¿cómo se espera vivir en un entorno completamente adverso? México se encuentra en un clima de violencia intensificado por represalias contra la ciudadanía y la nula intervención del Estado al carecer de soluciones satisfactorias para contrarrestar dicha la situación, ante ello, se continúa perpetuando un sistema de impunidad al intensificarse la pobreza, desescolarización y desigualdad social. Este clima se asentó en los años recientes, pues, “según cifras oficiales, de diciembre de 2006 a noviembre de 2012 se cometieron 102.696 homicidios en el país y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas hizo referencia a 151.233 hasta agosto de 2015” (CIDH, 2015b, p. 12).

El fenómeno de la violencia es una marca distintiva de los últimos gobiernos (Vicente Fox Quesada, Felipe Calderón Hinojosa y Enrique Peña Nieto) quienes por la vulneración al ED implicaron el deterioro social e institucional ya que, “esta grave crisis de derechos humanos fue constatada en terreno y se caracteriza por una situación extrema de inseguridad y violencia; niveles críticos de impunidad y una atención inadecuada e insuficiente a las víctimas y familiares” (CIDH, 2015b, p. 32).

Pregúntese, ¿se ha reconocido la importancia del derecho a la paz como necesidad indispensable? ¿Se ha realizado un proceso de concientización profunda sobre la paz y su representación?, considérese a partir de este momento que la paz, desde la totalidad de los D.H., es la forma de dignificar la vida, por eso, si es agredida o violentada repercute de igual forma en sus pares al estar interconectados (CNDH, 2017a).

Se cuestionará en algún momento, ¿cómo es posible que la paz al ser violentada en una situación determinada, por consiguiente, otros derechos lo sean también?, dentro del apartado filosófico y jurídico de los D.H., como se revisó en los principios y características de estos derechos, se considera que cuando un derecho es violentado o violado (depende de quien lo agrede, ya sea persona particular o servidora pública) entran sus pares para atender el daño y exigir su efectividad. Metafóricamente es la acción de anticuerpos (D.H.) que se conjugan para impedir que avance el virus (agresión, violencia o violación a la integridad personal) en el combate de la vulnerabilidad/daños (CNDH, 2017a; Sanmartín, 2007).

Al no atender de manera inmediata y eficaz las situaciones adversas que agreden la paz, se puede caer en un ambiente que se extienda extraordinariamente, tal es la percepción de la CIDH (2015b) al hablar sobre las repercusiones que conlleva el hacer caso omiso sobre las consecuencias de las agresiones y violaciones a los derechos, pues: “cuando los delitos de violencia, tanto aquéllos cometidos por particulares como por agentes del Estado, quedan impunes, se perpetúa la violencia, ya que los perpetradores no enfrentan las consecuencias de sus actos y se crea una espiral de impunidad” (p. 47), lo que en un contexto aparentemente aislado se va convirtiendo con el tiempo en escenarios macros que generan corrupción para quienes ejercen el acto como para quienes son violentados, aumentando la posibilidad en su continuación.

La respuesta a esta clase de escenarios fue la *Declaración del Derecho Humano a la Paz* de 1984, ejemplo de ello es su artículo 2º “*Derecho a la educación en la paz y los derechos humanos*”; estableciendo que toda persona tiene el derecho a una educación en la paz y derechos humanos como principio del sistema educativo al manifestar un proceso basado en el respeto, solidaridad, confianza y encaminado a la solución de conflictos de

manera no violenta en la resignificación de la convivencia humana (CIDH, 2015b; Mayor, Faleh, Villán, Mancisidor y Linaje, *s. f.*, p. 72).

Por tal motivo es la educación un motor de cambio en esta Declaración, se reconoce la importancia del ejercicio de la paz sobre un ambiente sumergido por la violencia como la realidad mexicana, pues, se debe retomar una estrategia oportuna para crear nuevos procesos de aprendizaje así como ambientes derivados de la dignificación de las conductas humanas, valores universales, actitudes socioculturales y socioafectivas. Así mismo, el papel de la educación debe de analizarse a fondo porque es precisamente esta la que pretende intervenir en un ambiente de violencia pero, al encontrarse en dicha condición adversa, es de suponerse que también se encuentre en escenarios parecidos así que en tanto no se pronuncien profesionistas de la educación especializados en la convivencia, no se podrá hacer un cambio de paradigma.

De esta Declaración se retoma el artículo 15° “*Exigencias de paz e información veraz*”, al expresar que, tanto las personas como los pueblos pueden exigir que la paz sea una realidad ya que los Estados por medio de la Carta de las Naciones Unidas (CNU) así como la resolución de controversias por la vía pacífica, en apego a los D.H. y al DI, tienen la responsabilidad de hacerla efectiva, no sólo abordarla como un concepto sino en su materialización (Mayor et al., *s. f.*, p. 75).

La paz adquiere un sentido nuevo porque ya no se encuentra como un referente pasivo sino activo, como resistencia, exigibilidad y proceso constructivo de quienes participan, entonces, no es suficiente declararla como derecho sino actuar conductual, cognitiva y afectivamente para fomentar valores universales y morales por medio de proyectos específicos, tal es el caso de Edupaz. Hoy en día la UNESCO es quien da mayor impulso al programa de cultura de paz a nivel institucional pero a su vez existen grupos civiles que hacen

lo propio, pero manteniéndose aún obstáculos pues, al término de dos guerras mundiales se percatan (organismos y grupos sociales) que tanto los tratados políticos como los económicos no son suficientes para lograr una paz duradera, sino que debe cimentarse en la moral e intelectualidad de la sociedad humana (UNESCO, 2019, párr. 1-2).

¿Qué implica la Edupaz?, de forma inmediata esta se enfoca en la construcción de la paz a través de un campo especializado en la epistemología y metodología de la educación para aprender a actuar ante los conflictos humanos desde lo positivo, significando en gran medida soslayar la expresión violenta de dichos conflictos innatos a la esencia humana. Por eso, Edupaz es un enfoque analítico y reflexivo teórico del cual se derivan las pedagógicas que construyen una nueva cultura; pasando de lo violento a la pacífico, es decir, una cultura de/para la paz (Arboleda, Herrera y Pira, 2017, p. 17; Gallo, 2008; Tuvilla, 2004).

¿Qué condiciones se dieron para el nacimiento de una Edupaz y qué aportaron para su construcción?, después de las grandes guerras del siglo XX hubo un panorama contradictorio entre buenas intenciones y resistencias con lo que aparece la Investigación para la Paz (IPP) entre los 50's y 60's con Johan Galtung al pretender potencializar el fomento y acción de la paz, por tal motivo se precisó una disciplina enfocada en estas ideas. Continuamente se fueron integrando nuevos elementos para la construcción no sólo de la IPP sino de una Edupaz altamente necesaria ante un mundo posbélico, violento y con importantes desafíos para practicar los D.H., específicamente el de la paz y la educación para dirigirse a sociedades democráticas, justas, libres y que rechacen la violencia (Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia, 2003, p. 28; Abrego, 2010, p. 155).

Para México la llegada de Edupaz y su impacto ha sido en menor grado como lo había planteado la UNESCO pues hoy en día no existe alguna estrategia concreta y permanente

para la pacificación nacional, pero si existen registros de antecedentes, por lo que, se explica la necesidad de enfrentar este problema por referente de la educabilidad de los ciudadanos.

Durante el ciclo escolar de 1995-96, la Secretaría de Educación Pública (SEP) incorporó el plan de *Escuelas Asociadas a la UNESCO* en Puebla, mientras que en 1998 se creó el seminario permanente de D.H. en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en ese mismo año, la UNAM pone en marcha un seminario sobre D.H. por parte de la *Cátedra de la UNESCO* en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (Abrego, 2010).

Para el 2003, la Cátedra de la UNESCO firmo convenios con algunas instituciones autónomas de México, entre ellas, la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGRO), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y la Universidad de Occidente (UDO) en Sinaloa. El 30 de noviembre de 2006, la SEP y el Ministerio de Educación y Ciencia de España firman un acuerdo para impartir talleres a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía y Ciencias Sociales para formar profesores con base en los D.H. (Abrego, 2010).

En 2015 en la UPN, Unidad Ajusco, se integra la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz* (aunque también existen registros en la educación privada que se imparten niveles académicos, especialidades, cursos, talleres, seminarios y congresos en relación al paradigma de D.H. en el área de Edupaz), pero en educación pública sólo se tiene registro de dicho posgrado.

La ausencia de diversidad en educación pública complica la puesta en marcha de estrategias pedagógicas para la atención de la violencia en el contexto inmediato, es por eso, que se retoma los comentarios de la diseñadora curricular del posgrado de UPN quien durante una entrevista aclara que: la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz nace a partir de una especialización, que tuvo operación

durante los años 2013 al 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional como parte de la Maestría en Educación Básica, y eso permitió crearse para la atención de estudiantes Maestros, además cabe destacar su convenio con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (1EDCUPN).

Según la noción que tiene la diseñadora curricular respecto al involucramiento de los D.H. en el ámbito educativo deriva en gran medida en cómo se conformó la Maestría de la UPN, pues ella declara que: el enfoque de derechos humanos involucrado en un programa de posgrado permite replantear desde otra perspectiva los procesos educativos entorno a la convivencia; desde la idea de autoridad, ambientes educativos equitativos y construcción de normas, es decir, concebir la idea de que las y los estudiantes son sujetos de derechos eso influye en construir procesos de convivencia entre esos sujetos con derechos, y a su vez, reconocerse esa forma para transformar las relaciones educativas (1EDCUPN).

La visión de derechos se podría catalogar como un paradigma novedoso en el país por lo que su estudio representa necesariamente grandes cambios en la forma de ver a los mismos derechos, sin embargo, los retos a los que se enfrenta también implican dificultades para su asentamiento como lo señala un docente en una entrevista, pues:

La importancia del enfoque de derechos humanos en el posgrado se debe a un principio político, que de acuerdo con Richard Gorte, los derechos humanos no suponen nada más aquello que está objetivado en los instrumentos legislativos sino son una cultura en constante transformación y resignificación de la dignidad humana. Es importante pensar diferente los problemas que implican a sujetos de derecho lo cual ha generado controversia pues considera que los derechos humanos corresponden a derechos y no a obligaciones, y esto desemboca en que personas que hayan sido formadas desde otra línea entren en conflicto al verse como sujeto de derecho, y no como objeto de derecho. La obligación representa una

imposición y los derechos humanos no buscan eso sino hacer las cosas por responsabilidad sin imponerla (1EDUPN).

En palabras de una docente entrevistada, una concepción distinta sobre este enfoque del posgrado, deriva en la aplicabilidad dentro del ámbito de la educación por los resultados esperados, pero para lograrlo es ampliamente importante generar los medios adecuados desde una visión nueva: es así que un enfoque de derechos humanos en un posgrado es sumamente importante en educación pero que va más allá de eso porque de lo contrario sólo estaría caracterizado por los derechos humanos y no es de esa manera el retomar la convivencia, la cultura de paz, la generación de estrategias y herramientas de intervención en la creación de espacios de convivencia en las escuelas, por ello, la trascendencia de un proyecto así es la atención de la violencia estructural vivida en el país (2EDUPN).

Al coincidir con las posturas de los entrevistados se puede precisar que el problema de la violencia ha alcanzado un alto impacto en la sociedad trayendo consigo una serie de consecuencias que han lastimado en demasía a varias generaciones, por ello ante la aparición de un posgrado como el que se estudia en la UPN, surge la siguiente pregunta, ¿qué escenarios se pretenden intervenir con esta Maestría?, quien da respuesta a ello es una egresada de este proyecto a quien se entrevistó: la propuesta está dirigida en su totalidad a las zonas vulnerables en la ciudad que se ven involucradas en ambientes de violencia en relación a la convivencia, ya sea entre niños y/o adultos e incluso puede actuar en zonas sociales de extracción baja (2EEUPN).

Es de esperarse que este posgrado como cualquier otra propuesta curricular también presenta limitantes las cuales se pueden dividir en dos ejes: el primero, como se ha mencionado ampliamente, es representado por un contexto sumergido en la violencia en un país con crisis por la inseguridad e invisibilización de la paz como estrategia de cambio. En

segundo lugar, y propiamente del proyecto universitario, se puede observar durante su práctica; deteniéndose en este punto, es importante revisarlo de acuerdo con la postura de una egresada durante una entrevista: el posgrado va a la vanguardia por su programa que está diseñado de una manera amplia y ambiciosa, que en varias ocasiones no se llega a cumplir ciertos objetivos sobre todo en la modalidad escolarizada, hay limitantes para trabajarlo (2EEUPN).

Dichas limitantes expresan diversas acciones tales como la vulnerabilidad del acto educativo en su forma pedagógica (planteamiento), condiciones instituciones en las que se percibe los D.H. y la cultura de paz, además de la práctica de los profesionistas de la educación para con el acto transformador de un paradigma de violencia a uno pacífico, pues a pesar de que la Maestría enumera varios avances en la materia, también es necesario aclarar que deben de fortalecerse algunas áreas para poderla consolidar siendo que va desde los recursos económicos y humanos hasta las relaciones inter e intrainstitucionales.

Una idea clara se puede ofrecer con la respuesta de un egresado del posgrado en tanto a su experiencia profesional, conocimientos y nociones del problema a atender que expuso durante una entrevista: siendo que en el trabajo de la convivencia interviene problemáticas que obstruyen la intervención es necesario que desde un enfoque de derechos humanos se valide la idea de dignidad humana, es por ello, la importancia de un posgrado como este para cambiar la visión y las prácticas en este eje, considerando que se presentan situaciones en la vida escolar: donde un maestro vea a los derechos humanos que afectan su interés al reconocer los derechos de las y los alumnos, por el contrario, de verlos como una necesidad formativa, es en consecuencia a partir de estas dos visiones donde la práctica educativa se vuelve diversa y afecta de una u otra forma la vida de alumnos (1EEUPN).

Al continuar con la postura del entrevistado y ante tales situaciones presentadas en el ámbito escolar, y como se identificó durante una entrevista, su estadía en el posgrado considera que no fue suficiente partir de un programa esquematizado (como Edupaz) para intervenir en una problemática situada con la convivencia, pues: el paradigma con el que trabajó es distinto; siendo que parte del análisis de la realidad para intervenir de una manera adecuada a ella, es necesario contextualizar el fenómeno y de allí partir para una plena intervención. Asegura que en la estrategia de intervención ante distintas problemáticas relacionadas a la convivencia, si se pueden utilizar programas como Edupaz, pero que dependiendo la situación se elige (n) el (los) programa (s) (1EEUPN).

Puede precisarse el recorrido por el cual pasó el ámbito escolar para concretar una estrategia relacionada a los D.H. y cultura de paz siendo bastante largo y arduo para su implementación, sin embargo, esta opción representa para México una salida de los ambientes de violencia vividos, pero aún necesita trabajarse sobre ello.

Por su parte, la iniciativa civil también ha presentado proyectos relacionados con la paz, por ejemplo, la Comisión Nacional para la Cultura de Paz y la No-violencia en 1994 abordó durante un congreso temas de cultura de paz, atención a las principales problemáticas relacionadas con la violencia y propuestas para su atención; este acontecimiento tiene un importante lugar para que Edupaz comience a tener mayor fuerza y promoción en el país, pues sólo en ese entonces eran la UNESCO y algunas universidades privadas quienes se dedicaban a dicha temática (Comisión Nacional para la Cultura de Paz y la No-violencia, 2018).

Por las medidas existentes entre el aparato educativo y la iniciativa civil en las últimas décadas se puede notar un claro desfase respecto al trabajo en conjunto entre uno y otro ya

que como se ha destacado en la opinión de una docente del posgrado durante una entrevista, el vínculo entre estas dos propuestas recae en la CDHDF:

El posgrado va dirigido a docentes de la Ciudad de México aunque han existido casos de docentes provenientes del Estado de México, particularmente este enfoque es para educación básica, por lo que, el formar a profesionistas del campo educativo interesados en los derechos humanos, cultura de paz y convivencia es de suma importancia para el objetivo establecido, además de coadyuvar a la formación de una sociedad civil pero este sector tiene menor presencia en la Maestría. A la fecha se han formado tres personas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal lo cual hace pensar que tiene que ver con el convenio existente con esa institución, por otro lado, también tiene que ver la ubicación por ello el acercamiento de docentes es mayor a la Universidad Pedagógica que la sociedad civil (2EDUPN).

Ya se mencionaron las primeras ideas de Edupaz pero no de sus objetivos: ¿Cuáles son?, se tiene por misión transitar de la violencia (en cualquiera de sus escenarios) a una cultura de la paz, que a partir de un enfoque humanístico, intervenga en la resolución de problemáticas de forma pacífica y dignificadora; ello recae en un proceso continuo de conciliación, es decir, hacer valer la dignidad como valor humano (Mayor et al., *s. f.*, p. 8).

Educación para la paz, en otras palabras, significa proveer a las personas y a los grupos sociales de la autonomía suficiente para que puedan discernir y razonar acerca de la realidad que los rodea y, finalmente, decidir con toda libertad la defensa de los derechos propios y de las y los demás; la aceptación de diferencias y divergencias de una manera no-violenta, donde además se reconozca y valore la diversidad y las particularidades de los distintos territorios en nuestro país. (Arboleda, Herrera y Prada, 2017, p. 18).

Es menester depositar la tarea de reconciliación y cambio a partir del acto educativo teniendo en consideración modificar patrones socioculturales, conductuales y cognoscitivos para un impacto trascendente, por ello la implementación del programa de Edupaz por sí mismo no representa la solución total pero sí muestra el camino a seguir para tal fin, que en su generalidad necesita de instituciones con un fuerte sentido del deber y de la ciudadanía para lograr los resultados esperados: la pacificación a nivel sociocultural. Esta pacificación va en conjunto de una nueva cultura con valores y estilos sociales basados en el respeto a la vida, la anulación de lo violento y practicidad de la noviolencia de acuerdo con la cooperación y el diálogo como conciliación y superación de obstáculos (Arboleda, Herrera y Prada, 2017).

Educación para una cultura de paz significa fomentar espacios donde las personas puedan expresar sus desacuerdos, discutir, deliberar, contrastar, actuar, transformar su mundo individual y colectivo, adquiriendo un compromiso social y un grado de conciencia que lleve a la reflexión de la importancia frente al cuidado del otro(a) y de lo otro. Se trata así de fomentar una actitud que asuma los conflictos como posibles escenarios de oportunidades en lugar de escenarios violentos; con valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no-violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona. (Arboleda, Herrera y Prada, 2017, p. 20).

El derecho a la paz se ve fortalecido con una Edupaz (y cultura de paz) en la consolidación de nuevos ambientes en torno a una convivencia pacífica y de resolución de conflictos, en ese sentido, se necesita potencializar su estudio así como de programas prácticos para erradicar las violencias estructurales, físicas y culturales. Este hecho debe ser reforzado por la participación de académicos-investigadores, profesionistas, instituciones estatales, grupos civiles organizados, organismos descentralizados y ciudadanos.

### **2.3. Vínculo entre educación y paz; inseparabilidad para el Estado de Derecho**

Existe un vínculo inseparable entre la paz y la educación como proyecto de atención, canalización y resolución de controversias que se originan (inevitablemente) en la vida social, por medio de cómo se intervenga puede permitir o no su continuidad, es así que, en esta relación interdependiente entre medios y fines se descansa sobre el campo de los D.H. englobando la reivindicación. Por eso, Edupaz se ve fortalecida en el ED para lograr un alcance significativo en relación a la puesta en marcha de acciones para la atención de escenarios de violencia.

¿Cómo crear una propuesta adecuada, sin que se vea superada por la realidad, para conseguir un impacto significativo sobre toda aquella persona que pueda ejercer la paz por medio de su educabilidad?, la consolidación de la paz, en un sentido positivo, como forma de activación representa a partir de esta visión la adopción de medios educativos desde una postura humanista y crítica en la acción sobre un entorno, que en consecuencia construya una cultura de paz, o bien, la (s) práctica (s) pacífica (s) dentro de un ambiente diverso que conlleve la resolución de sus problemáticas, entre ellas la situación de violencia (Fisas, 2006).

Para la implementación de medios en la realización de acciones congruentes con el modelo que se seleccionó es oportuno construir una estrategia de intervención reforzándola en programas sociales para que la población los asimile. Un ejemplo a destacar es la puesta en marcha del proyecto curricular de UPN que implementa temas relacionados a los D.H. y cultura de paz desde el plano escolar, puesto que su intención es la educabilidad de profesionistas para trasladar su quehacer a la ciudadanía en el fortalecimiento de la convivencia positiva ante la violencia.

En opinión de la diseñadora curricular del posgrado de UPN al ser entrevistada se refirió a la necesidad de trabajar contenidos relacionados con la convivencia bajo una mirada humanística porque: lo que ofrece esta Maestría en comparación con otras instituciones relacionadas a programas de educación para la paz y derechos humanos se deriva en que, dentro del ámbito público no hay proyectos relacionados con estas características formativas orientadas al espacio educativo, específicamente el escolar que de acuerdo con la información que se tiene son sólo algunas instituciones privadas las que poseen esta línea de acción, principalmente instituciones religiosas que trabajan bajo los ejes de educación en valores, además que en las universidades públicas es complicado trabajar proyectos nuevos, entonces no se conocen planteamientos en este sentido en el ámbito público (IEDCUPN).

Véase que una cultura de paz es construida en la mente de la humanidad tanto individual como colectivamente debe ir conjugada por la educación en derechos humanos (EDH), es así que, ¿cómo se pretende enseñar la paz sino es a través de ella en su conocimiento, práctica y vivencia en la cotidianidad donde valores y simbolismos son representantes de la condición humana?, es deber de los ciudadanos actuar sobre su entorno para simbolizar, pensar, hacer y ser la solución a la violencia partiendo de la organización comunitaria para atender dicha necesidad, ya sea, de la individualidad a lo grupal o viceversa, siendo un retorno de compatibilidad (Fisas, 2006).

Hasta el momento se ha hablado de la paz en un sentido amplio pero es necesario precisar a qué se refiere pues se puede confundir como la plena ausencia de guerras o actos bélicos, que de manera explícita no involucra sólo esa postura, además, considérese como varias *paces* existentes en un continuo proceso para la libertad, justicia y el pensamiento crítico en su práctica.

La paz no es sometimiento de la voluntad de otras personas para evitar problemas, no es ser pasivo, al contrario, se es activo porque se actúa sobre la realidad de manera pacífica, es decir, practicar soluciones desde una visión humanista. Si para el proceso pacífico o de paz es trascendente la no violencia es importante saber con certeza a que se refiere esta concepción; entonces se reconoce como una “forma de vida, una forma de lucha política y un modelo de sociedad, presentando como punto fundamental la búsqueda de la coherencia entre los medios y fines para conseguirlos, mediante el aprendizaje de la resolución *no violenta* de los conflictos” (CDHDF, 2007, p. 59).

En este sentido, la cultura de paz combate los actos violentos y se ve fortalecida en una Edupaz que a su vez se ve inseparable de los D.H. y de la EDH; siendo la paz, la educación y los derechos un tridente del cambio social para buscar combatir entornos fomentadores de la violencia adversos para la dignidad humana y que, empodere el reconocimiento a la diversidad cultural y la validación de la justicia (Fisas, 2006).

Un comentario respecto a la conformación de una nueva cultura es ofrecido por la diseñadora curricular de UPN al momento de entrevístala en cuestión al proyecto de posgrado presentado, ella afirma que: la idea de cultura de paz en el posgrado se aborda dentro de la línea básica formativa en el segundo curso respecto a los derechos humanos y cultura de paz la cual se enfoca en cómo pensar o repensar los procesos educativos desde la cultura de paz (1EDCUPN).

La idea de cultura de paz busca consolidar una nueva cultura alrededor de las nociones de las que se tienen alrededor del tema, más concretamente en su papel dentro de la vida cotidiana en la que deriva necesariamente el juego de símbolos y significados para el reconocimiento de la paz y la violencia, ya sean, en sus concepciones positivas o negativas;

este proceso es arduo para transformar los medios que permitan un equilibrio dentro de la cultura.

En relación al equilibrio buscado dentro de la cultura esta se puede notar por parte de un docente del posgrado durante una entrevista al momento de tocar el tema del Edupaz desde la postura de la UNESCO, pues desde su práctica aclara que: en el posgrado hay una asignatura de *Derechos Humanos y Cultura de Paz* que revisa diferentes perspectivas de educación para la paz, en tanto que desde hace años existe un debate sobre que la cultura de paz es una construcción constante y mutante, por lo que, no existe propiamente una cultura de paz sino es algo que se debe ir construyendo, además, trabajar en Educación de Derechos Humanos y Educación para la Paz es sugerir que el contenido está en las personas, es decir, todo se construye por las personas (1EDUPN).

La promoción de la paz por medio de la educación y los D.H. así como su fomento es una tarea prohumana al visibilizar que la violencia está presente en un contexto ampliamente introyectado en las prácticas sociales, por lo que es importante intensificar los medios por los cuales se pretende resolver dicha situación, entonces pregúntese, ¿es acaso la educación el motor de cambio con mejor viabilidad para actuar en/sobre la paz desde una visión de derechos que dignifique a las personas, sus sentimientos, comportamientos y pensamientos en torno a cómo resolver escenarios de violencia?, por tanto, es fundamento concreto y contundente la inseparabilidad de los elementos de Edupaz y el ED (Sanmartín, 2007; CDHDF, 2007).

La paz es construida de manera permanente dentro de la sociedad la cual debe de trabajar para mantenerla siempre activa, en cambio, puede ser tan fuerte o débil como se le conciba siendo las acciones de unas cuantas personas quienes pueden agredirla, violentarla o violarla. Aquí existe una deuda para su plena efectividad. Este principio es aplicable tanto a

particulares como a instituciones quienes intervienen en el vínculo entre organismos nacionales e internacionales, grupos civiles y estatales, sin embargo, estos últimos tienen un grado de responsabilidad bastante significativo al ser que “los gobiernos tienen la obligación de brindar recursos efectivos a las víctimas de violaciones de derechos humanos para resarcir los abusos sufridos. Estos recursos incluyen el derecho a la justicia, la verdad y a una reparación adecuada” (HRW, 2008, p. 18).

Por su parte, es la ciudadanía quien se encuentra en una sociedad aterrorizada por las consecuencias que se originan por la exigibilidad de sus derechos frente a un gobierno tiránico; luchas constantes contra las injusticias que desencadenan encarcelamientos, desapariciones, ejecuciones extrajudiciales, reprimendas sociales, persecuciones políticas generando terror e inconciencia al negar las vías para el desarrollo común como es el caso de una educación participativa, laica e integral (Rodríguez, 2002; CIDH, 2015b).

En concordancia, se necesita generar un movimiento social para cambiar el paradigma vigente de violencia ello requiere crear, divulgar, fomentar y fortalecer una cultura de paz que sea competente en la viabilidad de un proyecto instaurador con alta urgencia de acciones coherentes en la conformación de un modelo humanístico como el caso de la UNESCO. ¿Qué se espera del proyecto de Edupaz?, en primera instancia la “investigación y reflexión sobre las causas de los conflictos y la violencia, y los medios de promover el respeto de los derechos humanos, la tolerancia y la democracia” (Tünnermann, 1996, p. 16).

Los fines perseguidos por la UNESCO son estipulados en la Maestría de UPN pues tal como lo expresó un egresado durante una entrevista, los ejes que comprenden el curriculum son de suma importancia porque en ellos reside el valor pedagógico del proyecto respecto a la convivencia y la paz, es por ello que: la revisión de contenidos como derechos humanos y cultura de paz es pertinente considerando el planteamiento del posgrado que, en

ocasiones se rebasaría lo esperado por quienes estudian en el mismo, además está fuertemente vinculada con la labor de las y los docentes que intervienen en dicho grado, pero un punto a destacar en esta propuesta de intervención académica, es el mérito o el papel que se le asigna al aparato crítico al considerar que hace falta fortalecer dicho elemento para la consolidación de la Maestría (1EEUPN).

Como cualquier estrategia educativa esta presenta obstáculos o limitantes las cuales deben de ser constantemente evaluadas para superarlas en beneficio de los alumnos, pues, son estos quienes en el futuro enfrentaran los principales problemas por lo que atraviesa México desde el ámbito educativo, tal es la percepción de una egresada durante una entrevista que: al revisar los contenidos de cultura de paz le interesó el trabajo en tanto a la reflexión de distintas teorías y puntos históricos, además a partir de la lectura de casos ocurridos en el mundo los vinculaba con la cultura de paz, pero considera que hace falta tiempo para revisar los contenidos; el programa es ambicioso y por eso es imposible abordar tantos temas porque la mayoría de quienes están en la Maestría tienen un trabajo (2EEUPN).

Así mismo, son los organismos internacionales y tratados o declaraciones de protección a D.H. los que tienen la finalidad de ejecutar acciones para el pleno ejercicio y protección de la paz, pero debe de precisarse que estos son una guía para lograr un fin específico, es decir, involucrar las legislaciones de las naciones representa un estado progresista pero no debe de limitarse a una acción de integración sino de expansión como acción de la paz porque la pacificación se logra cuando se está en equilibrio, entre los conflictos como estado natural y la práctica humana (Zabaleta de, 1986, p. 43).

La CIDH hace lo propio respecto a la protección de los D.H. al ser responsable de observar, defender y en ejercer un papel de consultor en el continente americano. También se encuentra la Corte Interamericana de Derechos Humanos que tiene dos funciones, la

primera como *Jurisdiccional* que resuelve presuntas violaciones a derechos humanos, y la segunda, *Consultiva*, responsable de la legislación y cumplimiento de los tratados internacionales (Corte Interamericana de Derechos Humanos, 2019).

Es importante aclarar que las líneas de acción acompañadas de legislaciones representan un avance significativo para el actuar de Estados y grupos sociales, pero el hacer llegar ese progreso al nivel cotidiano es algo complejo en la situación actual y en este mismo punto se encuentra Edupaz, que no representa sólo una serie de principios sino que se acompañada de una Pedagogía de la/para la paz (PP), con la paz por principal objeto de estudio; su investigación comprenda teorías educativas y su interrelación con los nuevos programas y políticas educativas para la práctica de la pacificación en el contexto actual, por eso, una sociedad pacífica y consciente de si debe ser el objeto de la educación para consolidar a un ser humano sensible a su entorno (Zabaleta de, 1986, p. 76).

Por lo comentado, se puede extraer la importancia de una ciencia que se especialice en la paz desde el plano educativo se visualiza en poseer los medios y herramientas que puedan potencializar los estudios respecto al tema, y por ende, provocar en quienes se pretende coadyuvar al mejoramiento de los D.H. para auxiliarse de la materia a estudiar ya que la PP investiga fenómenos relacionados a la violencia que giran en torno a los escenarios sociales y educativos, no obstante, su papel no se ve sólo en la reflexión sino en la práctica educativa para transformar un ambiente adverso a uno positivo (Gómez, 2014, p. 261).

En una sociedad que se fractura por medio de la violencia es de suponer que se piense que un comportamiento pacifico se trata de pasividad y no como una actitud activa de una *manera de ser, para hacer*, en un entorno centralizado por lo violento. La paz, por si misma, está encaminada a combatir las violencias como una forma de resistencia y acción pero no significa que deba de ser reducida al sólo hecho de evitar un conflicto, no significa complacer

para evitar problemas, al contrario, es la capacidad de resolver problemáticas con cierta actitud racional y humana para hacerlo (Tuvilla, 2004).

Por consiguiente Edupaz, y en sí mismo la cultura de paz, sólo se puede lograr por medio de la participación concreta y global que debe de interrelacionarse con otros modos de paz:

La paz en su concepción actual es la suma de tres tipos de paces: paz directa (regulación noviolenta de los conflictos), paz cultural (existencia de valores mínimos compartidos) y paz estructural (organización diseñada para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social). La paz es un proceso gradual y permanente de las sociedades en el que poco a poco se instaura lo que se llama justicia. (Tuvilla, 2004, p. 391).

Es así como el presente capítulo ha cumplido con el objetivo previamente establecido de la fundamentación de dicha sección, que sirvió como un primer acercamiento a la situación de México con relación a los derechos humanos desde una perspectiva histórica, es por consiguiente necesario, comprender desde otro ángulo de análisis el quehacer de los derechos humanos a partir del esquema estatal y descentralizado para la construcción de la realidad. Dicha tarea es revisada en un siguiente capítulo que cuenta con su propio objetivo pero sigue una línea de secuencia lógica con el estudio.

### **3. El Estado mexicano y la intervención de grupos civiles en la conjugación de propuestas, medios y resultados para construir la paz**

Dar comienzo a la constitución de la paz o de un proceso para la resignificación cultural hacia una sociedad pacífica es una tarea que involucra un periodo largo para concretarse, pues, deben considerarse medios de un nuevo orden social que tenga por impacto a la cultura y ese camino debe trascender a más de una generación para consolidarse dentro de la mente, la conducta y el espíritu de la ciudadanía. Es por eso que, a partir de la iniciativa estatal y/o civil se pretende dar un equilibrio dinámico al juego simbólico de la paz, ya que a primera vista, estos dos agentes pueden considerarse como opuestos pero en realidad son altamente convergentes en el plano de la cultura de paz.

La violencia se asienta ante la normalización por injusticias sociales, estructuras políticas y económicas desfavorecedoras para las masas y por la inseguridad percibida, en ese sentido, también se debe a la permanencia de ambientes específicos para la interiorización en la cultura de un sentir negativo (agresión-violentación) en la manera de expresarse a nivel público y privado constituido por el acompañamiento de patrones antisociales; este sentir emanado de la violencia entre víctimas y agresores mantiene una realidad ante la impotencia de un cambio de paradigma volviéndose parte de la cotidianidad (CIDH, 2015b).

Por lo comentado, el presente capítulo tiene por objetivo, identificar cuáles son las principales líneas de acción de los organismos de Estado e instituciones civiles como medidas de intervención educativa para la resolución de conflictos de manera noviolenta, en la mediación y creación de espacios libres de violencia.

### **3.1. Preámbulo en torno a la situación de violencia: génesis e impacto social**

Las situaciones que conforman la realidad actual son, por principio, precedidas de un contexto con síntomas particulares representados por intereses personales siendo el hecho constitutivo con mayor valor para la violencia. Contrariamente a lo que se pudiera pensar sobre el origen y establecimiento de dicha condición se debe comprender que no fue construida en la historia inmediata, pero si potencializada, al mantener ambientes desfavorecedores para el cumplimiento de los D.H. pues aún se recuerdan tragedias nacionales emanadas del poder estatal, tales como el asesinato de estudiantes (2 de octubre de 1968); desapariciones de defensores (as) de derecho humanos y periodistas; muerte de niños y niñas por el incendio en la guardería ABC en Sonora; violencia contra las mujeres en Ciudad Juárez; y la muerte emanada contra y el narcotráfico (CDHDF, 2011b, p. 3).

Antecedentes como los presentados pueden aclarar en qué situación se encuentra México frente a la violencia, pues, dentro del discurso oficial se ha criminalizado a un grupo o sector dando a entender que el nivel alcanzado fue el producto de los ambientes construidos por esa agrupación creando inseguridad, desestabilización y temor. Es por esa razón que la participación de agentes de la sociedad civil u organismos internacionales como la ONU, CIDH, Corte-IDH y UNESCO es de suma relevancia para mitigar acciones en el diseño legislativo y proyectos educativos, pero, aún con los resultados obtenidos estos han sido lentos y con limitantes por la brecha existente para la consolidación de un nuevo orden nacional (CIDH, 2015b).

Ante esta clase de contexto se concuerda con la opinión de un docente de la UPN, cuando se referirse a la realidad vivida y cómo está sirve para partir del hecho educativo del posgrado al analizar elementos que se involucran ante tal situación, pues: se ven ciertas

prácticas estatales que mantiene una orientación rígida para lo cual se perpetúa una estructura de corrupción y violencia frente a la ciudadanía, entonces en la Maestría existen elementos favorables y desfavorables que sirven para reflexionar y no sólo llegar a conclusiones (1EDUPN).

La estructura de corrupción y violencia a la que se hace referencia en el párrafo anterior se sustenta ante el divorcio existente entre el Gobierno y el ED por las repercusiones sufridas por la sociedad ante la violencia vivida, reflejada no sólo en la inseguridad ciudadana sino en la respuesta ineficiente ofrecida para satisfacer sus necesidades básicas. Para argumentar esta idea se desarrolla a continuación dos vertientes que dan solides a lo expresado; en primer lugar, se analiza el papel del Estado para fortalecer y respetar los D.H., y en un segundo momento, se expresan las repercusiones directas de cómo se deterioró el ED lo que culminó en los ambientes presentados en esta tesis.

Puede quedar sentado que la tarea legislativa mexicana adoptó un papel totalmente constitucional en la inclusión y ratificación de tratados internacionales para el rescate de la ciudadanía conforme a un ED, sin embargo, la división existente entre el discurso político y la realidad es bastante notoria. Como prueba del distanciamiento entre las legislaciones y lo vivido en el país se puede remitir un comentario extraído de una entrevista a una docente de la UPN, al cuestionarla sobre este tema, ella considera que: de manera oficial México firma acuerdos pero persisten los obstáculos para llevar a la práctica lo que se valida en documentos internacionales, es decir, se espera que se vuelva visible en la cotidianidad y no sólo en documentación (2EDUPN).

Por su parte, un claro ejemplo visto en la realidad inmediata lo ofrece un egresado del posgrado de UPN durante una entrevista, al aclarar la disyuntiva del abandono de mecanismos para trasladar las políticas públicas a la vivencia de ellas, porque:

El Estado provee de recursos a la universidad para financiar proyectos y con las recientes reformas sobre derechos humanos entonces el Estado es coherente. Sin embargo, instancias gubernamentales como CONACYT [Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología] no apoyan de manera eficaz el proyecto de la Maestría, pues el Estado financia propuestas como las que se desarrollan con la Maestría pero no la refuerza con programas para su fomento y fortalecimiento, se encuentra una incoherencia en este apartado; un Estado que privilegia a las políticas públicas pero no a mecanismos para que esas políticas puedan funcionar (1EEUPN).

Como quedó expresado en palabras de una egresada de la Maestría de UPN durante una entrevista, la brecha existente entre los D.H. y la realidad se debe a la simulación por lo que: las garantías individuales se encuentran en la constitución, antes de la reforma sobre derechos humanos, o sea, están presentes pero no debería haber reformas que permitan su aplicación, la problemática que observa es que se desconocen o se finge hacerlo, se maquillan, entonces las reformas y/o modificaciones constitucionales no son suficientes para ampliar estos derechos, lo que se debe hacer como individuos es apegarse a esta perspectiva para ejercerlos (2EEUPN).

Sobre estos puntos compuestos en el quehacer del Estado ante los D.H. se pueden sintetizar en las observaciones recogidas que se prepondera la necesidad de mecanismos para lograr vincular las políticas públicas con el acceso a un verdadero ED, pero por la simulación de agentes públicos en los últimos sexenios de gobernanza esto no ha podido ser consolidado, por esta razón la CIDH, destaca la importancia del acceso a la justicia la cual debe de modificarse con base en criterios coherentes y no sólo legislativos-burocráticos para eliminar la simulación, sino que se debe establecer un proyecto entre las autoridades estatales y

federales para la investigación de violaciones a los derechos con procedimientos concretos y técnico-profesionistas (CIDH, 2015b, p. 235).

Pasando al segundo punto relacionado con las repercusiones directas del deterioro del ED culminando en violencias se tiene que precisar de manera concreta a que se refiere, pues, a lo largo de esta investigación se ha hecho mención de un concepto como este pero sin referir su naturaleza, por eso, es importante definirlo y conocer cómo es afectado por el Estado mexicano. La humanidad desde sus inicios se ha caracterizado por la búsqueda del bienestar o de la supervivencia es así que a partir de las primeras sociedades se consolidó el derecho del más fuerte; quien impone su voluntad mediante su fuerza física y esta a su vez se transforma en derecho, y de quien obedece, volviéndose deber del más débil, considerando que esta clase de atribuciones se basan exclusivamente en la potencia de la fuerza y el animalismo, contrario al sentido moral y la razón (Rousseau, 1983, p. 31).

De esta forma manteniendo una línea contextual se puede entender que en el pasado, específicamente en la edad antigua, se haya fortalecido esta clase de derecho del cual se desprende un sentido más amplio del poder de la hegemonía y el nulo respeto a la otredad, que a pesar de la época en que se vive actualmente, este sentimiento primitivo se preserva en el inconsciente de la sociedad al considerar la fuerza por encima del derecho moderno. Se reconoce que a medida que han evolucionado los D.H. la postura del estado natural (derecho del más fuerte) fue remplazado para lograr un nuevo orden social con base en un paradigma humanístico resguardado en las leyes; “convengamos, pues, que la fuerza no hace al derecho, y que no estamos obligados a obedecer más que a los poderes legítimos” (Rousseau, 1983, p. 32).

Para ser exacto el ED en su modalidad actual y conforme a los avances logrados por los D.H. se pretende volver participe en la sociedad, pues, se refiere al “régimen propio de

las sociedades democráticas en el que la Constitución garantiza la libertad, los derechos fundamentales, la separación de poderes, el principio de legalidad y la protección judicial frente al uso arbitrario del poder” (Real Academia Española, 2019b, párr. 30).

Ahora, con el ED la sociedad tuvo una transformación bastante significativa pasando de una condición meramente del uso de las fuerzas físicas a las nociones morales; si bien es cierto que aún se observa la continuidad de dispositivos como este, también es verdad que se rescata la importancia de resguardar, fomentar, aplicar y fortalecer un nuevo paradigma social:

La transición del estado natural al estado civil produce en el hombre un cambio muy notable, sustituyendo en su conducta la justicia al instinto y dando a sus acciones la moralidad de que carecían en principio. Es entonces cuando, sucediendo la voz del deber al impulso físico y el derecho al apetito, el hombre, que antes no había considerado ni tenido en cuenta más que su persona, se ve obligado a obrar basado en distintos principios, consultando a la razón antes de prestar oído a sus inclinaciones. (Rousseau, 1983, p. 47).

A partir de un nuevo paradigma derivado del derecho civil (Estado de Derecho-Derechos Humanos) se concentra el orden social en el descanso de las leyes, la moral, en la facultad de la razón y el espíritu dignificador para quienes conforman la sociedad, en otras palabras, el ser humano primitivo se convierte en SD y nace un ser social apegado al sentido de humanidad como rector de sus acciones y pensamientos:

El hombre pierde su libertad natural y el derecho ilimitado a todo cuanto desee y puede alcanzar, ganando, en cambio, la libertad civil y la propiedad de lo que posee. Para no equivocarse acerca de estas compensaciones, es preciso distinguir la libertad natural, que tiene por límites las fuerzas individuales de la libertad civil,

circunscrita por la voluntad general, y la posesión, que no es otra cosa que el efecto de la fuerza o del derecho del primer ocupante, de la propiedad, que no puede fundarse sino en un título positivo. (Rousseau, 1983, p. 48).

El significado que reside por sí mismo en el ED actúa sobre el traspaso de un estadio natural a uno social, de un valor animalístico a uno humano, de la libertad absoluta a una con un sentido de responsabilidad, autoregulator y meramente universal que actúa por la voluntad de todos sobre uno. Ahora bien, ¿cómo se ha visto disminuido el ED en la actualidad por las condiciones que agreden a los D.H., específicamente por la situación de violencia?, la formulación de la realidad se encuentra sobre un espacio inseguro para la ciudadanía al prevalecer conflictos productos de una sociedad con problemáticas en relación a la convivencia, en situaciones de pobreza, aumento de los índices delictivos, desapariciones de personas y asesinatos.

La situación presentada se sobresaltó y fue reflejo de la impunidad e invisibilización de los D.H. en todos sus ámbitos pues en México lo inmediatamente preocupante es el asentamiento de espacios como estos, por ejemplo, el caso de feminicidios (situación de género); intervención de la milicia en asuntos de la policía (concentrado en el Norte del país); ejecuciones extrajudiciales y desapariciones forzadas (el caso de Ayotzinapa); violación de derechos de los migrantes (principalmente de origen centroamericano); discriminación a grupos específicos considerados en situación de vulnerabilidad (pueblos indígenas, personas de orientación sexual distinta a la heterosexual y personas con discapacidad) (CIDH, 2015b; CDHDF, 2011c).

La noción de inseguridad interpretada por la ciudadanía como parte de su cotidianidad actúa también en su connotación simbólica (representación de la vida y del mundo) y de la psique de las masas (detonante de emociones: el miedo genera como consecuencia

inseguridad, desconfianza e individualismo), entonces, ¿qué papel juega la sociedad civil en los ambientes de violencia?, definitivamente se vuelven parte del fenómeno y son controladas por el terror y la arbitrariedad; quienes se encuentran en esas circunstancias prefieren la soledad al daño recibido, son elementos determinantes para buscar refugio en sí mismas, dando paso a fenómenos como la migración, la portación de armas y la disminución de empatía o solidaridad con sus pares (Rodríguez, 2002; Gallo, 2008).

La historia ha construido la cosmovisión mexicana tanto en sus virtudes como en sus defectos, productos del temor, la impotencia, la desgracia y la ruina; México se encuentra en su *Laberinto de la soledad*. Ya lo reconocía Octavio Paz al declarar sobre el momento que atraviesa la cultura, y lo que esta desea esconder, quien toma la mexicanidad entre sus manos y muestra al mundo, específicamente a quienes ya lo sabían y lo callan, hace una hermenéutica de la vida y una fenomenología de lo cotidiano en relación a cómo viven los mexicanos: “En suma, entre la realidad y su persona establece una muralla, no por invisible menos infranqueable, de impasividad y lejanía. El mexicano siempre está lejos, lejos del mundo y de los demás. Lejos, también, de sí mismo” (Paz, 2004, p. 32).

La destrucción o violencia es una forma de estar en contra de uno mismo, es la expresión de la desesperación y la errónea canalización de las emociones traducidas como la pulsión de muerte (tánatos) de una comunidad y la repulsión a la identificación con el otro, mientras que la pulsión de vida (eros) es una connotación de la armonía y paz en un estado humano de equilibrio del cual derivan actividades propias esperadas del sentido de humanidad para la construcción de empatía, solidaridad, respeto e igualdad, pregúntese, ¿es la pulsión de tánatos la responsable de la disminución de responsabilidad de un gobierno y/o sociedad para la violentación de los D.H.? ¿Es la pulsión de eros el combatiente contra las injusticias? (Gallo, 2008).

Por consiguiente, individuos, grupos e instituciones que violenten a sus pares lo perciben como una medida de autoprotección ante la carencia mental o sentimental para ejercer una descarga emocional contra quien va dirigido, en cuestión, esa descarga objetiviza a la víctima siendo así que la vuelve un objeto sin personalidad, sin reconocimiento de sus derechos y sin dignidad, que viéndose en una situación de inferioridad o similar al momento psicosocial de la persona agresora, la persona violentada reacciona de tal manera que genera una serie de eventos con intensidad o violencia donde ataca de manera aún más violenta e irracional: la violencia no se soluciona con más violencia pues, ¿al incitar este acto es posible desencadenar escenarios que arrastren a quienes se encuentran alrededor?, si, y desatar una carambola de reacciones negativas que envuelven al entorno (Gallo, 2008; Rodríguez, 2002).

Puede afirmarse que aquella persona que violenta es por si misma violentada de alguna manera, pues reflexiónese, ¿quién en sus amplias facultades intelectuales, morales y espirituales siendo libre de cualquier atadura material o humana pretende dar esclavitud física a sus pares, a menos que, sea esa persona encontrada en situación de esclavitud? ¿Será esa persona violentadora, violentada para ser cómplice del fenómeno agresor contra la dignidad humana?, el detonante es el poco o nulo reconocimiento de humanidad en un mundo que provocada agresión física, cultural, sistemática o sistémica, pues, situando el malestar sociocultural al ser racionalizado *en vencer o ser vencido* (Gallo, 2008).

Otra característica que contribuye a la invisibilidad de los D.H., y por ende del ED, es la disminución del sentido legal ya que al tener una percepción negativa hacia las instituciones que procuran la justicia, así como de sus organismos, se perpetua una realidad de desconfianza, pues, ante la reiteración del favorecimiento de unos sobre otros; la pobreza; niveles bajos de educabilidad; índices en aumento de delincuencia y denuncias ante el Ministerio Público (MP) sin recibir respuesta pronta y favorable, no es de sorprenderse que

el ED sea debilitado casi hasta su nulidad, además, de la manipulación de los hechos por los Medios de Información Masiva (MIM) e intervención de grupos como la Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA), la Secretaría de Marina (SEMAR) y la Policía Federal (PF) en asuntos públicos (CIDH, 2015b; CDHDF, 2011c).

La realidad conformada es en gran medida causada por el Estado quien en reiteradas ocasiones hizo caso omiso a organismos nacionales e internacionales especializados en D.H., los cuales han expresado preocupación por México por el momento que atraviesa, es así que de acuerdo con la CIDH (2015b) el deber próximo y más importante del “Estado mexicano es cerrar la brecha existente entre su marco normativo y su apoyo irrestricto a los derechos humanos con la realidad que experimentan un gran número de habitantes cuando buscan una justicia pronta y efectiva” (p. 14), es decir, centrar estrategias y mecanismos en la atención de las problemáticas que giran en torno al cumplimiento de los derechos de la ciudadanía.

Ante las situaciones presentadas la CDHDF en 2015 reúne a manera de recopilación una serie de entrevistas a consejeras y consejeros de su institución que derivan en un documento titulado *Derechos Humanos en México y América Latina Una Visión Desde El Consejo de la CDHDF*, en el cual se analiza la situación de D.H. desde la mirada de expertos en el tema, es por ello importante revisar esas posturas para comprender de manera concreta y desde distintas vertientes los ambientes construidos en la actualidad.

Para comenzar este análisis se remite al momento en que Sylvia Aguilera García (Consejera de la CDHDF entre 2003-2004) refiere los obstáculos que enfrenta el país para la práctica de los D.H., desde el enfoque de paz, donde ella manifiesta que, los Estados se han visto como un impedimento al sistema interamericano (CIDH y Corte-IDH) para su gobernanza, y esto ha generado su debilitamiento siendo observado en menor presupuesto y

compromiso para lograr una agenda en común, entonces, el distanciamiento entre discurso y realidad es notable (CDHDF, 2015a, p. 18).

En otro apartado correspondiente al sentir ciudadano, Elena Azaola Garrido (Consejera de la CDHDF entre 2000–2009), comenta que entre los principales retos para la sociedad civil se encuentra la división entre autoridades y ciudadanía al prevalecer la desconfianza no sólo en el gobierno, sino entre la sociedad civil y su actitud cívica (voluntad) para integrarse responsable y comprometidamente en acciones encaminadas a un cambio de paradigma (CDHDF, 2015a, p. 30).

La mentalidad sobre/en D.H., en su complicada situación, podrá notarse que es bastante asimétrica e inconclusa la postura adoptada por sus integrantes: por un lado, el Estado tiene presente la situación que atraviesa el país ejemplo de ello son las líneas de acción tomadas para su atención, aunque puedan llamarse deficientes, con poco alcance e impacto, allí hay un deslinde sistemático. Por otro lado, la sociedad civil ha jugado dos papeles (activo o pasivo) para la atención-defensa de la aplicabilidad de los D.H. y búsqueda de un impacto social positivo para construir una realidad distinta, además, puede afirmarse que la red de corrupción, injusticia e impunidad son claras en la vida cotidiana al prevalecer elementos de represión y sanción para quienes defienden sus derechos desde una institución centralizada u Organizaciones No Gubernamentales (ONG) (CDHDF, 2011c).

De acuerdo con el contexto presentado se dio el divorcio entre gobierno y ciudadanía que deberían cooperar para eliminar la impunidad, corrupción, violencia y desigualdad social, por el contrario, se ha perpetuado la percepción de inseguridad, disminución de la calidad de vida, el sentido de legalidad, y por ende, las instituciones responsables de esta tarea son objeto de una percepción negativa colectiva hacia las mismas, ejemplo de ello, es la CNDH. Aterrizando la situación de violencia, en 2017, se rebaso la tasa de asesinatos del

2011 (el más alto en aquel entonces) provocando incertidumbre por la ineficacia de las políticas públicas, esto fue el reflejo no sólo de grupos criminales sino de personas que vieron el debilitamiento del ED, pero, dicha tasa se volvió a romper en 2018 catalogado como el año más violento (CDHDF, 2011a, p. 3; IEP, 2018, p. 10; Martínez, 2018b).

No es de sorprenderse que se haya mantenido la creencia de que no puede haber un cambio de paradigma pues es de entender que la génesis y desarrollo de dicho malestar ya ha cumplido su objetivo; perpetuar esa condición y legitimarse ante la población en la derivación del temor, individualismo, conductas antisociales y una cultura predominante del más fuerte. Son por estas razones que el impacto que tuvo la violencia en el país dejó una herida profunda en la mentalidad y espíritu de la ciudadanía quien al verse en dicho momento prefiere proteger sus intereses, y en la medida de lo posible, aplastar los de la comunidad si estos interfieren con los propios; siendo consecuencias de la violencia estructural, cultural y simbólica (CIDH, 2015b; Gallo, 2008; Paz, 2004).

Saltan a la vista las siguientes preguntas: ¿Cómo llegar a la paz si los D.H. son disminuidos en la realidad inmediata? ¿Acaso se conoce el punto de partida de la paz en un entorno aterrorizado por el poder de violentar? Es así importante revisar que ha realizado el Estado y la iniciativa civil como intervención en ambientes desfavorecidos respecto al momento vivido ya que, en la medida de lo posible la macro-realidad es producto de una estructura derivada de aparatos ideológicos y represivos, de la economía, las políticas públicas, las educaciones, culturas y vivencias a las que se están expuestos dentro de la normalidad social puesto que dentro de esa realidad se legitiman o rechazan ciertos valores para su prevalencia.

### **3.2. El Estado y la reforma de 2011, entrada de las políticas de derechos humanos**

El Estado (gobernantes y aparato estatal) es quien representa la garantización y satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas, y ello implica, la práctica de los D.H. como medida congruente entre lo que se profesa y se hace; una forma de vida que es protegida mediante su carácter de dignidad, respeto a la diversidad y conservación del factor humano con pleno reconocimiento de su actividad formadora de bienestar común, implicando, no recaer en legislaciones sin vínculo ante el contexto sino dentro de la vida de sus integrantes (CNDH, 2017a).

A diferencia de lo que se pudiera esperar de un Estado progresista (iniciando con sus leyes) se puede encontrar en los discursos de Gobierno la adopción de nuevas estrategias para salvaguardar la dignidad de individuos y comunidades mediante los D.H., que desde esta vertiente, se consideran como la vía sociopolítica en la ejecución de acciones, programas y mecanismos con gran alcance para actuar sobre un ambiente específico, pero, como se ha venido tratando a lo largo de este trabajo en las condiciones actuales se observa un desequilibrio entre lo establecido en la Constitución y la realidad del país, ya que aún persisten enormes retos para consolidar un EB (CIDH, 2015b).

Es importante destacar que la iniciativa de Estado, en la totalidad de sus dependencias, debería responder a exigencias sociales en materia de derechos en apoyo de organismos internacionales, y en ocasiones por la presión de los mismos, ante ello, en múltiples casos se sentaron las condiciones óptimas para crear líneas de acción tal es el caso de la reforma constitucional de 2011. Esta reforma, por si misma, no ha contrarrestado la brecha existente entre la práctica de los D.H. y su legislación aun así dentro del aparato estatal se han registrado avances importantes que se deben de mencionar, a continuación se desglosan las

principales ideas que dieron como resultado el nacimiento de esta reforma así como sus fortalécenas, debilidades y resultados.

¿Qué es la reforma constitucional en derechos humanos de 2011?, se consideran a los D.H. el centro de la tarea estatal como vínculo entre la protección de individuos y su dignidad a partir de las modificaciones a la Constitución, en materia jurídico-administrativa y de políticas públicas para la atención, respeto, protección y defensa de estos derechos. Esto obliga tanto a servidores públicos, instituciones de Estado y a la CNDH junto con sus estatales poner en marcha esta reforma como estrategia que contrarreste la situación reiterante de violaciones a los derechos, por eso, las instituciones públicas tienen el deber de llevar a la práctica este mandato constitucional (Congreso de la Unión, 2015, p. 83).

La naturaleza de la reforma contempla en gran medida la deuda histórica con la sociedad en la defensa, promoción, fortalecimiento, acceso y vivencia de sus derechos implicando un salto realizado en el aparato legislativo y jurídico mexicano, sin embargo, se tiende un doble sentir: por un lado, la lucha en favor de esta clase de derechos se ve reflejada en el quehacer estatal, pero, por otro lado, aún se respiraba un aire de escepticismo emanado de la sociedad civil pues el momento en que se dio este cambio (a finales del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa e inicios con Enrique Peña Nieto) México vivía uno de sus peores escenarios de violencia, y aun en la actualidad no ha habido avances trascendentes (CIDH, 2015b; CU, 2015).

Durante el gobierno de Enrique Peña Nieto la reforma fue un principio con el que arranco su gestión adoptada en su discurso político como forma de atención a las problemáticas del país, algo que daría un nuevo sentido de ser efectuada, pero no fue así, de acuerdo con el CU (2015) “la reforma constitucional puede contemplarse desde dos perspectivas complementarias, es decir, como la adición de nuevos derechos, principios o

contenido constitucional sustantivo y también como la articulación de instrumentos y procedimientos de garantía de los derechos humanos” (p. 83), a pesar de ello al finalizar su gobierno se confirmó como el más violento de la historia.

Otras líneas de acción a destacar sobre la reforma son: la incorporación de tratados internacionales sobre D.H. a fin de integrarlos a la Constitución; el papel activo de las autoridades respecto al principio de *pro persona* con el afán de favorecer en todo momento al individuo; la obligatoriedad de las autoridades en regirse bajo el cumplimiento de sus obligaciones para promover, respetar, proteger y garantizar los D.H.; la obligación de investigar, sancionar y reparar el daño cuando haya una violación a estos; el sistema educativo deberá integrar en todos sus niveles la visión de derechos; consumir los D.H. en el sistema penitenciario; y, hacer de los D.H. el eje de la política exterior del país (Secretaría de Gobernación, 2017, párr. 1-12).

Al considerar los ejes de la reforma constitucional como los pilares de la misma se puede referir que la legislación en sí misma es bastante innovadora para los tiempos en que se vive, e incluso, se reconoce el papel de los D.H. como estrategia de atención ciudadana para el establecimiento de un nuevo orden político y social. En retrospectiva, se debe aclarar que la reforma no ha tenido el impacto esperado por lo cual aún se ve un sistema que carece de legitimidad y acciones favorables, para ello, un elemento a considerar es la postura tomada por un docente de la Maestría de UPN respecto al papel del Estado:

La reforma constitucional de 2011 posibilita muchas situaciones las cuales no serían posible sin dicha reforma; por ejemplo, el trabajo de organismos públicos, autónomos y de derechos humanos para actuar en favor de las garantías individuales de las personas. El dispositivo estatal mexicano ha intentado invalidar la reforma de 2011, ocultar ciertas cosas,

pero esta iniciativa es bastante potente, sin embargo, no porque exista una ley por ende se elimina obstáculos o se erradica lo negativo (1EDUPN).

De acuerdo con la postura previamente mencionada se puede inferir la permanencia del sistema que impide la implementación de avances o bien su resistencia al cambio es un signo alarmante para los ambientes en los que se encuentra, si bien es cierto que, el recorrido histórico mexicano descansa en su constitucionalismo también es verdad que en la mayoría de las ocasiones esto no llega a concretarse dentro de la practicidad.

Se puede correlacionar las ideas acerca de la separación entre materia legislativa y realidad a partir de la afirmación expresada por una docente de UPN durante una entrevista, quien afirma que: tiene un valor significativo el hecho de realizar reformas sobre derechos humanos ya que da lugar a esos derechos dentro de la constitución, reiterando que se espera observar en el contexto inmediato de las personas, pero esto aún representa un pequeño paso (2EDUPN).

Se constata por las declaraciones de algunos docentes entrevistados que la opinión generalizada sobre la reforma en materia de D.H. es positiva por lo que pretende, sin embargo, se llega a la conclusión que esta no es suficiente para lograr un cambio a fondo si no se generan mecanismos e instrumentos para volverla palpable. ¿Qué se ha obtenido a partir de la reforma?, a decir verdad se puede suponer la fabricación de una pantalla nacional al pretender hacer creer dentro y fuera de México que se ha tomado la iniciativa de reforzar a los D.H. como eje de bienestar, pero se continua el sentido que se ha construido desde hace décadas; la impunidad, corrupción, violencia y agresión al ED, esta afirmación se puede sostener de acuerdo con la continuidad de un ambiente adverso en relación a la materia.

En lo correspondiente a dicha afirmación, esta expresa relación con lo mencionado durante una entrevista por un docente de UPN, quien opina sobre la simulación adoptada por

el Estado pues: se han generado espacios para el trabajo sobre la perspectiva de género en políticas públicas en el país, entonces se cree que por designar dinero (recursos) en programas, supone transformar las prácticas de la forma de trabajo y no necesariamente es cierto, el Estado mexicano simula tomar acciones al respecto pero no lo hace, por ello, entre algunos de los derechos vulnerados en el país se encuentra el derecho a la vida, las prácticas de tortura y desaparición forzada, es decir, se está empeorando la situación y en esta situación no tiene la culpa la reforma de 2011, sabrá qué pasará si no se hubiera reformado, es decir, la ciudadanía estaría vulnerada al no poder respaldarse en las leyes (1EDUPN).

También se debe de considerar en relación al tema de los progresos obtenidos por la reforma, y ahora en relación al ámbito educativo, lo mencionado por un egresado de UPN durante una entrevista al referir que: la reforma constitucional ha resultado de un avance en materia de derechos humanos, sin embargo, la contribución de la política pública y la labor docente también contribuyeron al cambio de visión que tiene en torno a los derechos humanos, sus problemáticas y la manera pertinente de intervenir en contextos de violencia (1EEUPN).

La forma de percibir los D.H. tiene que ver en su más estricto sentido en la manera de interpretar y actuar sobre la realidad, ello detona en estrategias, instrumentos, medios-conductos y mecanismos que puedan sustentar la visión que se tiene de un problema; para tal situación se rescata la observación por un egresado de UPN en tanto a las bases obtenidas que dan sustento a los proyectos sociales: desde la reforma de 2011 los derechos humanos se elevan a un rango constitucional, más tarde con la reforma de 2014 se obtiene avances en tanto a los derechos de niños y niñas, y en 2017 se incorpora dichos avances al Nuevo Modelo Educativo, por lo que, estas reformas posibilita avances muy significativos en la materia (1EEUPN).

La revisión de una temática del surgimiento de la estrategia educativa en concordancia con los D.H. dentro del SEN es una extensión de la reforma constitucional por así decirlo, porque se sentaron las bases para incorporar contenidos sobre dicha perspectiva (este punto se revisará a profundidad más adelante), entonces es pertinente realizar una breve introducción para ir delineando los alcances de la reforma a partir de la educación como medio de difusión, promoción, fortalecimiento, practicidad y estrategia para actuar sobre la realidad.

Dentro del contexto nacional en el momento que se vive se puede conceptualizar como la vulneración al bienestar colectivo y en constante aumento, dicha situación se le planteó a una egresada de UPN en una entrevista, cuestionándole su opinión si considera la existencia de un retroceso a los derechos de la ciudadanía además que el papel de la escuela no ha sido lo suficientemente significativo para representar un contrapeso en los ambientes de agresiones, ante esto, ella respondió que: no cree que exista un retroceso en materia de derechos humanos sino que no se respetan porque en los planes y programas de estudio se encuentran estructurados, pero se debe observar el problema real que es el nulo respeto a estos derechos (2EEUPN).

Sobre la línea de intervención educativa, una docente entrevista sobre este punto, mencionó que la tardanza en incluir contenidos sobre D.H. ha generado un retraso en la materia, además de no contar con lo necesario para su implementación, ya que: se ha demorado la intervención educativa en el país respecto a la convivencia porque se amarran elementos que giran en torno a la resistencia sobre dichos temas, eso implica generar una serie de proyectos o programas para considerar que tales manuales o guías son suficientes para atender una situación, es decir, existe simulación a partir de la resistencia percibida por lo que es necesario que las y los docentes conozcan las herramientas necesarias para sí mismo

y luego para el trabajo, ello implica, la atención de escenarios ante la ausencia de formación especializada, pero con todo eso se debe repercutir en la práctica (2EDUPN).

En referencia, y continuando con esta misma postura, se le cuestionó a la docente la ausencia de elementos favorables al momento de potencializar un proyecto de derechos y cultura de paz, ella hace mención de las fortalezas que se han desarrollado durante la puesta en marcha del posgrado sobre un eje definido pues: es cierto que la UNESCO trabaja con la idea de cultura de paz pero persisten elementos indefinidos que van desde los derechos humanos y reformas constitucionales, que son poco definidas, carecen de claridad y sin concretarse en la vida práctica, es decir, conceptualmente es complejo aclarar las ideas y aún más en la práctica, entonces el posgrado busca activar estos dos elementos (conceptual y práctico) para acompañar al sujeto y crear herramientas que permita reconocer ideas de cultura de paz, intervención, conflicto y aterrizarlo en la vida cotidiana (2EDUPN).

La docente concluye con su argumentación sobre esta pregunta al mencionar las condiciones que giran alrededor de los D.H. y la educación que se han visto rebasadas por ambientes de violencia, corrupción y carencias ya que:

Los obstáculos que impiden la practicidad de la convivencia, la cultura de paz y los derechos humanos, en principio, existen por dificultades para que directivos reconozcan su necesidad e incluso perder el temor de abordar temáticas sobre conflictos y perspectiva de derechos humanos, además hay docentes que consideran a derechos humanos como un problema para ellos al poseer una concepción cerrada de los mismos, por ejemplo, se debe de resolver una serie de desigualdades antes de aterrizarlo en el ámbito educativo y a partir de esas desigualdades para algunos es banal hablar de derechos humanos cuando en ciertos lugares y contextos carecen de lo más básico como un piso y hoyos en los salones de clase,

esto implica leer y razonar elementos normalizados, por ello, las y los docentes deben poseer herramientas para intervenir y crear estrategias para enfrentar problemas (2EDUPN).

En consideración al planteamiento original de la reforma constitucional de 2011 se puede verificar como el proceso legislativo más importante realizado en la materia en México, como consecuencia de la demanda social y jurídica que tan tardíamente se consuma en el apartado político nacional pero para el momento presente, es sin duda alguna, un parte aguas de una realidad superada pues se es parte de un proceso de debate y de consensos entre gobernantes y gobernados (CDHDF, 2013, p. 3).

Es comprensible considerar una postura realista en cuanto al orden social que se pretende, de acuerdo con la CDHDF (2013) la “reforma, por sí misma, no produce una realidad social de respeto irrestricto a los derechos humanos, sino que [...] enuncia los fundamentos para lograr el pleno acceso de todas y todos a las oportunidades y derechos a que aspiramos” (p. 3), pues en un país como este con una amplia tradición constitucionalista puede afirmarse que en cada modificación o reforma a la Constitución piensan los dirigentes en turno que, el legislar tal o cual propuesta, es suficiente para hacer un cambio o dar entrada a ello, en ese sentido, ¿consideran fervientemente que es suficiente esta estrategia para equilibrar o subsanar la demanda social que ha ido en aumento en los últimos años?, a decir verdad, no lo es.

Este nuevo vocabulario adopta la visión conceptual y filosófica de los derechos como un paradigma emergente considerando que su temática, elementos y visión, es novedosa para obtener resultados favorables para la ciudadanía quienes pueden considerar una forma de combatir la impunidad, la violencia y las injusticias, es decir, quienes creen en los D.H. incluyendo a sus defensores (as) y educadores (as) es una lucha ideológica ganada en tanto ver en esos avances legislativos una forma de transformar.

¿Qué se ha ganado a partir de la reforma constitucional de 2011? ¿Acaso algún ciudadano o ciudadana de escasos recursos, perteneciente a un grupo en situación de vulnerabilidad, o bien, toda aquella persona sin ningún privilegio de clase social ha notado o sentido un cambio en tanto a la efectividad del derecho en su ejercicio diario?, el constitucionalismo, por tanto, es tan infértil en su actuar que no es garantía de su práctica en el terreno de la ciudadanía y menos aún en el plano de calidad de vida, estas ideas son rectificadas por el momento de violencia vivido (CDHDF, 2013; CIDH, 2015b).

¿Cómo se llegó a esta instancia?, el proceso de institucionalización mexicano comenzado por el presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928) fue en su momento la manera de unificar el asentamiento de las bases para el México moderno; confiando y resguardando en sus instituciones estatales para resguardar los poderes de la nación con la tarea de impulsar la política, industria, comercio, las relaciones internacionales, salud, educación, seguridad pública, el BS y la economía como forma de legitimar la actividad política y el quehacer frente a la sociedad, es así como se va fortaleciendo a partir de ese momento en adelante la política mexicana con base en el poder institucional que, de primera manera, es legitimado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI), unos de los más corruptos, en sus comienzos por la corriente campesina, popular y militar (Sayeg, 1987, pp. 631-632).

Es de precisar que la reforma constitucional de 2011 es vista desde cualquier ángulo que se le mire como un avance en materia de D.H. al ser la primera en su tipo y fortalecida por el trabajo de la CNDH, sin embargo, sus condiciones de nacimiento son alrededor de un ambiente superado por la violencia, la impunidad y represión, precisamente por ello se realiza tal reforma, pero son estas mismas condiciones las que no permiten su avance por considerarse dentro de un proceso sociocultural adverso y superado porque el desfase entre la reforma y las legislaciones locales es bastante distanciada, ya que, son estos quienes no

han tomado con urgencia la aplicación de los D.H. como política pública en la transformación de instituciones y el sistema legislativo-jurídico, caso contrario a la CPCDMX quien retoma dichos elementos (González y Hernández, 2013, p. 31).

Se insiste que como proyecto jurídico tanto la reforma como las nuevas leyes de protección a los derechos de la ciudadanía pretendidas durante el periodo de 2012-2018, que se incluyen en la CPCDMX, son altamente alentadoras por ser propuestas progresistas pero en su afán de extensión universal en el ámbito práctico no se observa reflejo o impacto positivo en la sociedad, es decir, la reforma de 2011 a ocho años de su implementación no ha demostrado un peso significativo dentro de la sociedad como se esperaba, pues, los D.H. siguen sin tener entrada total en el plano cotidiano (CDHDF, 2013).

El reto es enorme para el Estado y la Ciudadanía considerando que el país es uno de los lugares más violentos del mundo con profundos problemas de impunidad y corrupción aunada al déficit de su atención, ya que, México ocupa el lugar 66 de 193 países miembros de la ONU en impunidad reflejando la realidad que hasta ahora no sólo se ha mantenido sino que se aumentó (Le Clercq y Rodríguez, 2017, p. 11).

En este sentido, José Luis Juan Caballero Ochoa (Consejero de la CDHDF desde 2012) menciona los obstáculos de los D.H. por los que se atraviesan, hay dos retos: por un lado, el Gobierno no tiene una agenda clara sobre estos derechos acompañada de la transparencia, rendición de cuentas y responsabilidad de las autoridades en sus acciones sin dejar de mencionar el poco compromiso hacia estos derechos. Por otro lado, la cultura carece de esa apropiación ciudadana en el empoderamiento para hacer valer los D.H. (CDHDF, 2015a, pp. 56-57).

### **3.3. Una escuela controvertida en tiempos de violencia**

La escuela y el curriculum del siglo XXI son ejes trascendentales en la proximidad de cualquier sociedad entre quienes sustentan el poder y la ciudadanía, pues, es de especial interés centrarse en el papel de la escolaridad como medio de reproducción o cambio de las estructuras sociales con patrones influyentes en la representación de conductas, imaginarios, ambientes y sentimientos hacia determinados fenómenos. Es así que la acción educativa como extensión del tejido cultural diseña una serie de esquemas prototípicos que se difunden al ser y hacer, por esta condición, el construir o resignificar el conocimiento es volverse participe de su existencia otorgando un valor humanamente comprendido de la realidad y consciencia de las construcciones sociales, o sea la cultura (Freire, 1970; Freire, 2005).

En retrospectiva, la diversidad de opiniones en función al papel de la escuela se puede abordar de dos maneras: en primer lugar, tomar a dicha institución como un agente reproductor (vehículo de transmisión ideológica) para el control social, y en segundo lugar, considerarla como una forma de cambio, de liberación, encuentro, diálogo y desarrollo del pensamiento crítico reflexivo. Sin titubear puede afirmarse que el fomento y asentamiento de la escuela, específicamente del curriculum, recae en el ejercicio de opresión siendo un cuerpo teórico rígido, vertical, poco funcional para desarrollar seres emancipados prevaleciendo relaciones de poder y coerción ante una ideología hegemónica (Bourdieu y Passeron, 2009; CDHDF, 2011a).

En los escenarios percibidos se puede referir a la escuela mexicana con serios problemas en el ámbito de la convivencia ya que se estima que la violencia ejercida considera la existencia de medios para su permanencia como el acoso, agresiones físico-verbales, intimidación, exclusión social, discriminación y violencia psicoemotiva, como algunos de

los aspectos que sobresalen durante la vida escolar y permean para el resto de la vida; lamentablemente son las mismas condiciones que giran alrededor de la escuela las que construyen los patrones negativos en contrapeso a la idea de convivencia pacífica, en otras palabras, estos ambientes dominan a nivel organizacional e institucional por lo que impactan en el quehacer educativo para la promoción consciente e inconscientemente de climas que dan como resultado escenas de violencia (CDHDF, 2011a; Boggino, 2012, pp. 40-43).

En palabras de la diseñadora curricular de la Maestría de UPN, la escuela debe de ser objeto de estudio porque en ella surgen las nuevas problemáticas de la educación relacionadas a la convivencia, y por ello: la trascendencia frente al proyecto de posgrado es fundamental por el momento que pasa el estudio del fenómeno de nuevas relaciones de convivencia en las escuelas, por lo que, es necesario que estas instituciones se replanteen estrategias para la formación de estudiantes en tanto a la convivencia, además que se ha detectado una fuerte crisis que se vive alrededor de este tema por lo que D.H. y cultura de paz son dos herramientas para actuar frente a la violencia vivida (IEDCUPN).

En otro momento, un egresado de este posgrado aclara la necesidad de actuar sobre un proyecto educativo como el que participó porque este le permitió desarrollar conocimientos y habilidades que, coadyuvaron a su formación para intervenir en ciertos escenarios de los cuales no se potencializan en la iniciativa estatal, pues:

Un punto importante respecto a la trascendencia del posgrado tiene que ver con que, no hay un número significativo de profesionistas especializados en derechos humanos, cultura de paz y específicamente en la gestión de la convivencia, pues al ser tan sólo algunas cuantas personas en esta área pueden presentar complicaciones en torno a su actividad profesional, ya sea, enfrentarse a situaciones estructurales donde el trabajo de la convivencia no esté desarrollado, y por ello, la oferta de la Maestría es importante por su representación

en la atención pedagógica de ambientes violentos y en la resolución de conflictos de manera pacífica, además que el trabajo de la convivencia es poco fomentado en México y por eso es sumamente importante un posgrado como este representado en la atención de la convivencia (1EEUPN).

Continúa el desarrollo de las ideas del egresado al referirse que la Maestría que cursó se centra en uno de los problemas más crecientes respecto a la educación, ya que: la Maestría le ofreció conocimientos referentes a las problemáticas relacionadas con la convivencia, además de ser un profesionista especializado en la materia, algo que otros profesionistas no poseen aún al estar involucrados en el área educativa, entonces la intervención como Maestro en Gestión de la Convivencia permite diagnosticar la realidad e intervenir de manera directa. Cabe destacar que el eje central del posgrado es la convivencia y no los derechos humanos (1EEUPN).

Con las nociones comentadas previamente de los entrevistados se pretende aclarar que hoy en día el papel de la escuela así como su estructura deben de estar al centro de las discusiones para su desarrollo, pues, como podrá notarse esta institución debe adecuarse a los momentos vividos en el presente además de crear nuevas formas de hacer educación para atender las necesidades próximas de quienes conforman la comunidad educativa; tanto en su alumnado, planta docente, cuerpo directivo-administrativo, personal técnico de apoyo, padres y madres de familia y la comunidad en general.

Paralelamente entre el discurso de las autoridades estatales, políticas, burocrático-administrativas, técnicas, sindicales y pedagógicas no coinciden con la práctica del pleno ejercicio educativo que gira alrededor de las ideas de paz y los D.H. Ante ello, es urgente ampliar el punto de análisis de dicho planteamiento para reflexionar sobre la perpetuidad de un sistema con o sin reconocimiento del ámbito social, por eso, se pretende hacer un

acercamiento a la reforma educativa de 2013 al pretender dar seguimiento a las problemáticas sobre la convivencia y la violencia.

A continuación se procede a analizar la estrategia estatal en materia educativa a partir de la reforma constitucional de 2011 en la que el Estado modificó su legislación para la acción e incorporación de los D.H. al reconocer su necesidad para intervenir en el ámbito escolar. Esto se ve ampliado en el diseño de la *Reforma Educativa de 2013* (RE-2013) reflejada en el *Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2016* (NME-2016) para considerar al ED y el quehacer ciudadano dentro de la misma.

De acuerdo con la postura retomada de una entrevista realizada a la diseñadora curricular de UPN, se reconoce el papel del Estado entorno a los derechos y a partir de las modificaciones legislativas mencionadas en el párrafo anterior, se da inicio a un cambio a nivel educativo, pues: el papel del Estado mexicano en términos de la práctica de los derechos humanos ha avanzado respecto al aparato legislativo manteniendo una relación con los planteamientos internacionales en la materia, sin embargo, es difícil transformar las prácticas tradicionalistas relacionadas con la convivencia y más ahora que se pretende guiar por los derechos humanos, por ello, en los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública se contempla esa temática y con la Maestría se pretende contribuir a desarrollar en la práctica del campo (1EDCUPN).

En el terreno legislativo y educativo, por así decirlo, se pretende su preparación para dar inicio a cambios en la forma de hacer educación y ante ello surge la siguiente pregunta: ¿A qué se debe la RE-2013?, la intervención estatal deriva de las reformas estructurales durante el gobierno de Enrique Peña Nieto para dotar al SEN de componentes que puedan fortalecer y potencializar la educación en el país, ya que el Estado debe garantizar la educación de calidad, pública y obligatoria; para ello fue necesario la creación de una

legislación secundaria que permitiera su puesta en marcha, tal es el caso de la Reforma a la Ley General de Educación (LGE), Reforma de Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y el NME-2016 (SEP, 2015).

¿Qué objetivos tiene la reforma educativa? Concretamente, esta reforma derivada de una exigencia social para fortalecer la educación pública, laica y gratuita relacionada con la equidad para su acceso, el mejoramiento de la gestión escolar, el establecimiento del Servicio Profesional Docente (SPD) respetando derechos de los profesores así como la potencialización de su desarrollo, además de impulsar las oportunidades laborales y mejorar el proceso evaluativo de docentes para lograr la calidad educativa (SEP, 2015, p.3).

Para poder lograr la RE-2013 se tuvieron que modificar y crear instrumentos que permitieran su operación tal como se mencionó con anterioridad. Para su comprensión se desglosan de forma inmediata su descripción así como un análisis de las mismas, por eso, entender las condiciones que giran alrededor de esta reforma permite reconocer sus fortalezas y debilidades. Primero, es importante recordar que el artículo 3º constitucional corresponde a la educación nacional en tanto al papel del Estado en garantizar su calidad derivando en materiales y métodos, organización institucional, infraestructura e idoneidad de docentes-directivos para lograr el máximo aprendizaje en estudiantes (DOF, 2013b, párr. 5).

Aunado a esto, en Febrero de 2013, se modificaron las fracciones III, VII, VIII y IX estableciendo que el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio del preescolar, primaria, secundaria y de las *normales* en todo el país, además del ingreso al SPD como la promoción (será mediante concurso de oposición); las universidades autónomas se gobernarán a sí mismas; el CU expedirá las leyes necesarias para hacer llegar la actividad social educativa a la Federación, Estados y Municipios así como establecer los saldos

económicos para el servicio público y las sanciones; finalmente se creó el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE) a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para evaluar la calidad, desempeño y publicar los resultados del SEN en la Educación Básica (EB) y Educación Media Superior (EMS) (DOF, 2013b, párr. 5-15).

Como complemento también se reformó el artículo 73º, fracción XXV, determinando el establecimiento del SPD para organizar y sostener las escuelas rurales, elementales, secundarias, superiores, profesionales, de investigación científica, bellas artes, enseñanza técnica, escuelas de agricultura, minería y oficios, museos y de cultura general destinada a los habitantes de la nación para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación, mejora, inclusión y diversificación (DOF, 2013b, párr. 22).

Con esta primera fase, se despliega el comienzo de las reformas estructurales por el Gobierno que de alguna manera rectifica el papel del Estado ante la educación nacional, en este mismo sentido, cabe mencionar que en el 2016 se vuelve hacer una modificación al artículo 3º constitucional; para destacar que toda persona tiene derecho a la educación y que la Federación, Estados y Municipios la impartirán desde el preescolar hasta media superior, además la EB es comprendida por el preescolar, primaria y secundaria y junto con la EMS son obligatorias (DOF, 2016, párr. 7).

Ante dicha modificación, se debe de precisar que en la LGE se exponen los criterios por los cuales el Estado, específicamente las autoridades educativas competentes, deben de regirse para consolidar la educación como un motor de cambio. En el artículo 12º de la LGE, fracción XII, expresa que se deben diseñar los planes y programas del SEN atendiendo los lineamientos del INEE, e incluso, de participar en las tareas evaluativas correspondientes ya que así se precisa lograr la calidad educativa (DOF, 2013c, párr. 35).

La evaluación es considerada como el punto más controvertido de la RE-2013, entonces, ¿qué se entiende por evaluación?, de acuerdo con lo establecido en el artículo 14° de la LGE, fracción XI Bis, se determina la participación en la aplicación periódica y sistemática de exámenes a los educandos así como la confirmación del respeto de docentes a los derechos de niñas, niños y jóvenes. De esta forma se sustenta la evaluación como el medio de detección de anomalías en el sistema y de sus agentes, por su parte, el artículo 21° dispone que para ejercer la docencia deben de realizar una evaluación de desempeño (examen) derivado de los lineamientos del INEE, además, se dará un certificado por la obtención de resultados satisfactorios, para ello, se impartirá capacitación-regularización a quienes lo requieran (DOF, 2013c, párr. 43; DOF, 2013d, párr. 51-52).

En concordancia y para lograr que el INEE tenga un alcance importante y pueda consolidarse como una institución de tal envergadura fue necesario dotarla de facultades específicas, por ejemplo, en el artículo 29°, fracciones I, II y III de la LINEE, se expresa que este organismo funge como autoridad en materia de evaluación educativa, coordinará el SNEE y emitirá directrices con base en los resultados de la evaluación del SEN para mejorar la calidad educativa así como dar a conocer los resultados-logros obtenidos (DOF, 2013c, párr. 56-59).

La evaluación, desde hace tiempo para acá, se ha vuelto un tema controvertido en el ámbito de la educación, pues, para algunos representa un avance significativo en la atención del SEN, mientras que otros la observan como una forma de hostigamiento y represarías. Considerando que la evaluación sea un medio de rectificar la seguridad con la que se presenta las políticas y programas educacionales se puede precisar que el aplicar una evaluación adecuada permite obtener observaciones y parámetros para realizar correcciones, por eso,

una evaluación pertinente y clara puede auxiliar a evaluadores-evaluados a consumir la claridad y equidad (Bracho y Zorrilla, 2015, p. 24).

El punto de la evaluación es de gran importancia porque es por medio de ella que se pretende determinar la viabilidad o no de los resultados obtenidos por el aprovechamiento de docentes, en ese sentido, en opinión de la diseñadora curricular de la UPN, se considera la competitividad de egresados (as) del posgrado en el ámbito educativo quienes fueron formados para la atención de escenarios específicos, pues: la mayoría de las y los maestros ya trabajan en el ámbito educativo y de lo que se ha observado y conforme al seguimiento realizado se ha concluido que, han desarrollado habilidades valiosas para implementarlas en el ámbito laboral, eso es valioso para que se sigan desarrollando profesionalmente (1EDCUPN).

En consecuencia, los egresados siendo que fueron formados a partir de un paradigma en D.H. particularmente el de la convivencia, podría pensarse que su ingreso al SEN es trascendental para contribuir en la educabilidad de espacios libres de violencia, a lo cual, un egresado de la UPN considera que: la Maestría le ha sido útil en su actividad profesional, específicamente para la intervención en ambientes para la convivencia al desarrollar conocimientos y habilidades en dicho quehacer en contextos escolares, que abre oportunidades para dialogar, sensibilizar e intervenir en un momento particular (1EEUPN).

Es así que el proceso evaluativo de ser aplicado de forma coherente con lo que se pretende y considerando cómo el sistema influye en la profesionalización del cuerpo docente se puede esperar cambios importantes, sin embargo, cuando se tiene una evaluación ineficaz sin pleno reconocimiento del contexto puede observarse que se recae en una simulación al pretender contrarrestar las deficiencias del sistema, poniendo en el centro a los agentes que

dan la cara al sistema, en este caso, los docentes con percepciones sociales adversas en su contra.

Por otro lado, aún con las modificaciones legales y estructurales que se han presentado hasta el momento en tanto a la formación del SEN se mantienen ciertas limitaciones para el pleno desarrollo de los profesionistas, de acuerdo con la opinión de un egresado de UPN: en educación básica existe una situación importante al momento de hablar sobre temas relacionados a la convivencia, derechos humanos y cultura de paz, ya que en la actualidad no se ve fortalecido en los programas y planes de estudio (1EEUPN).

Y complementando la idea anterior se puede destacar que sólo en la escuela se ve un espacio de gran alcance para que estos profesionistas puedan desenvolverse pues de acuerdo con lo expresado por el docente de UPN, refiere que: la intervención profesional de las y los egresados está limitada al ámbito escolar, pero como alternativa se podría desarrollar en proyectos dentro de la educación no formal o espacios comunitarios respecto a procesos formativos (1EDCUPN).

Nótese que aunque el proceso evaluativo es parte del educativo se mantienen limitaciones para potencializar la actividad docente. Incluso para realizar una evaluación pertinente es necesario crear mecanismos e instrumentos para la actualización y capacitación de docentes, pues, como se mencionó con anterioridad, el sistema pretende darle un rostro a la reforma educativa por medio del profesorado que se le orilló a ser un agente con responsabilidad total de la educación, esto se deriva de lo expresado en la LGSPD en el artículo 2º, fracciones I, II, III y IV, precisando el regular el SPD en la EB y EMS; en perfiles e indicadores; derechos y obligaciones de docentes; y rendición de cuentas del SPD (DOF, 2013a, párr. 7-11).

La suma de estos primeros instrumentos que conforman esta ley deriva de la necesidad de ver al docente como un agente importante en la educación, entonces, ¿qué se espera de las y los educadores?, según el artículo 13º, en sus fracciones I, II, III, IV y V, VI, VII, VIII, se pretende mejorar la calidad educativa y sus fines para el desarrollo integral de estudiantes; mejorar las prácticas docentes a través de la evaluación así como determinar la capacidad de las autoridades educativas; reconocer la labor docente por conducto del desarrollo profesional; desarrollar fortalezas y mejorar áreas de oportunidad; garantizar la formación, actualización y capacitación del SPD por medio de políticas y programas específicos; programas de incentivos y estímulos para favorecer el desempeño docente para su reconocimiento socioeducativo (DOF, 2013a, párr. 132-141).

La evaluación docente cobra un punto trascendental en la RE-2013 porque son estos profesionistas en quienes recae el mayor peso de la educación a partir de la reforma, siendo que deberán ser evaluados cada cuatro años con fines de permanencia y certificados, pero, ¿qué sucede en caso que la evaluación sea insuficiente?, dicho grupo se incorporará a programas de regularización, posteriormente, tendrá una segunda oportunidad para presentar la evaluación en un plano no mayor a doce meses, y de ser los resultados de nuevo insuficientes, se reincorporan al programa de regularización, finalmente, tendrán una tercera oportunidad y en caso de volver a ser insuficiente se dará por concluido el nombramiento de su empleo (DOF, 2013a, párr. 270-273).

Una vez conformada la reglamentación que previamente se mostró, el Gobierno de Enrique Peña Nieto, impulsó el NME-2016 por lo que se realizaron 15 foros a nivel nacional donde participaron organizaciones e instituciones, tales como la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), la Cámara de Senadores (CS), la Cámara de Diputados (CD), directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa, el INEE, el

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), hablantes de lenguas indígenas, empresarios, niños, niñas, jóvenes, el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) con lo que se buscó el apoyo de la sociedad para la nueva estrategia educativa (SEP, 2017, pp. 14-15).

También se realizaron más de 200 foros estatales; discusiones con colectivos docentes de EB; con academias de la EMS; y consultas en línea para el reforzamiento de la estrategia educativa por medio de la intervención especializada en esta materia. Esto generó que el proceso de consulta fuera amplio y diverso en la participación de la sociedad civil y autoridades educativas (AE) con lo que, en total, se capturaron alrededor de 81,800 registros y 28 documentos de instituciones (SEP, 2017, pp. 14-15).

Por lo comentado surge la siguiente pregunta, ¿qué persigue el NME-2016?, conforma la articulación del sistema desde la gestión institucional hasta el planteamiento curricular y pedagógico para construir una educación de calidad y de equidad para la formación de niños, niñas y jóvenes con base en cinco ejes para el siglo XXI, estos ejes son: Planteamiento curricular; La Escuela al Centro del Sistema Educativo; Formación y desarrollo profesional docente; Inclusión y equidad; y La gobernanza del sistema educativo. Pero, ¿de que tratan cada uno? (SEP, 2017, p. 27).

El **planteamiento curricular** construye un perfil de egreso de alumnas y alumnos respecto al progreso adquirido desde el precolar hasta bachillerato, es decir, toda su educación obligatoria que por medio de un enfoque humanístico-e-investigación educativa pretende actuar sobre los aprendizajes clave considerados como integrales para el desarrollo de la vida. También se otorga a las escuelas autonomía curricular para la contextualización

de la realidad de acuerdo con espacios socio-geográficos de estudiantes y su comunidad (SEP, 2017, pp. 27-28).

**La Escuela al Centro del Sistema Educativo** reconoce el papel de la escuela para lograr el máximo logro de los estudiantes pasando de un sistema vertical a uno horizontal para constituir la autonomía de gestión escolar; que considera el mejoramiento y aumento de la plantilla docente y directiva, disminuir la carga administrativa, potencializar la conectividad a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) e Internet, fomentar la participación de padres y madres de familia, garantización de infraestructura digna y asistencia técnico-pedagógica (SEP, 2017, p. 28).

La **formación y desarrollo profesional docente** se refiere al papel de los profesores que es centrado en el aprendizaje de estudiantes y ello implica la generación y construcción de ambientes propicios fomentadores de inclusión, también de mejorar sus prácticas educativas para ello el SPD auxilia en esta tarea que se basa en el mérito, formación continua y de calidad con procesos evaluativos (SEP, 2017, p. 28).

El eje de **inclusión y equidad** se considera como principio indispensable en la necesidad de eliminar las barreras del SEM para el acceso a la educación, su permanencia, participación y egreso satisfactorio de estudiantes considerando su contexto sociocultural (origen étnico, condición económica, género, aptitudes sobresalientes o discapacidad) para tener oportunidades en su desarrollo integral (SEP, 2017, pp. 28-29).

**La gobernanza del sistema educativo** se define como los mecanismos que permiten la participación de distintos sectores de la población en el proceso educativo en su mejora con las niñas, niños y jóvenes y que puedan vivir en la sociedad del siglo XXI (SEP, 2017, p. 29).

Si bien es cierto que el NME-2016 pretende intervenir en escenarios de violencia para la pacificación, también es verdad que debe de especificarse que se entiende por los mismos, de acuerdo con los comentarios obtenidos de una entrevista un docente de la UPN refiere a:

Los escenarios en los que se pretende intervenir con la Maestría son el escolar de manera interna y externa, es decir, las dinámicas de acoso, violencia de género y discriminación pues esto pasa en la escuela y fuera de ella al producirse estas prácticas, que incluso en términos políticos existen las clientelas al reproducir ejercicios de poder para favorecer la violencia, relaciones verticales, estigma, discriminación y en donde las y los profesores son perseguidos por un Estado mexicano al atacar sus prácticas, es por esto que, la escuela debe de verse como una forma de transformación social al pensar en la relación de convivencia y cómo llevarla a cabo (1EDUPN).

En este mismo sentido, un egresado del posgrado de UPN, rectifica la información previamente mencionada al decir que: la Maestría actúa principalmente en escenarios escolares, sin embargo, el campo de la gestión de la convivencia puede ser trabajado en otros contextos institucionales ya sean públicos o privados, es decir, en todo aquel lugar donde se pretenda intervenir de una manera directa en el clima alrededor de la convivencia desde espacios laborales, educativos o empresariales. Debe aclararse que el título de Maestro en Gestión de la Convivencia también puede ser adecuado en el área de consultoría para el diagnóstico, intervención y evaluación de distintos escenarios donde deba trabajarse la convivencia (1EEUPN).

Finalmente, la diseñadora curricular de UPN, hace mención de la relación existente entre la formación de los egresados y del contexto educativo para que su intervención sea adecuada, pues: el posgrado no concentra su actividad educativa exclusivamente en el código

curricular porque se reconoce que la formación para el ámbito de la convivencia también está implícita en las dimensiones ético-política de las relaciones mismas, es decir, dentro del currículum formal se plantean elementos necesarios a retomar pero al observar las prácticas educativas de docentes se pueden rescatar otros elementos de las relaciones educativas respecto a la convivencia, o en otras palabras, la transición sobre todo cuando las y los maestros están frente a grupo con lo que se busca salir del código curricular (IEDCUPN).

Son los docentes quienes intervienen en escenarios de convivencia y pacificación y ante esa necesidad fue importante la materialización de los ejes presentados en el NME-2016, al formular la *propuesta curricular para la educación obligatoria 2016* que precisa el aterrizaje de nuevos contenidos para la escuela, por eso, cabe hacer mención de sus puntos más sobresalientes. De forma concreta, pretende hacer un recorrido por el quehacer educativo de autoridades educativas para constituir una nueva forma de enseñanza, aprendizaje, la constitución de un ambiente educativo integrador y evaluativo:

En primer lugar, centrar la atención en el papel docente en torno al aprendizaje del alumno y como este es activo de su propia educación considerando la diversidad en las estrategias, métodos y formas de enseñanza, por ello, se descartan los mecanismos memorísticos y verbalísticos; se reconocen los conocimientos previos y como estos son un puente con los nuevos en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores; crear situaciones en las que el alumnado tenga acercamiento con la vida cotidiana por medio de problemáticas; reconocer que el conocimiento es generado de manera social en la interacción con las demás personas respecto a colaboración y cooperación; volver el aprendizaje como significativo, dar un peso importante a la motivación y crear espacios de convivencia adecuados, además de favorecer el pensamiento crítico y reflexivo (SEP, 2016, pp.43-45).

Diversificar a los agentes educativos para contribuir en el aprendizaje del alumnado siendo docentes, padres y madres de familia y la comunidad quienes deben de preocuparse en el apoyo del mismo; la escuela no es la única fuente de conocimiento; promoción en la relación interdisciplinaria del conocimiento; la evaluación como un proceso de acompañamiento con la planeación superando un medio sumativo y viéndola como uno formativo para mejorar la enseñanza y aprendizaje; la disciplina como autorregulación de la conducta y moral dentro del entorno social para sentirse libres y seguros (SEP, 2016, pp. 47-50).

En un segundo momento, esta propuesta curricular aborda tres componentes que desarrollan las asignaturas, espacios-tiempos y contenidos didácticos para la EB, estos son: *aprendizajes clave* (lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y exploración del mundo natural y social); *desarrollo personal y social* (desarrollo corporal y salud, desarrollo artístico y creatividad, desarrollo emocional); y *autonomía curricular* (profundización de aprendizajes clave, ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social, nuevos contenidos relevantes, conocimientos de contenidos regionales y locales, impulso a proyectos de impacto social. Cabe destacar que este último apartado es correspondiente a la definición de la escuela con base en lo establecido por la SEP) (SEP, 2016).

El componente curricular denominado por los aprendizajes clave incluye de manera parcial lineamientos de derechos humanos, ciudadanía y solución de conflictos de manera pacífica, por esa razón, es el punto que interesa al presente trabajo y por ende se desarrolla a continuación para su análisis, específicamente dentro del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social; teniendo por objetivo el aprendizaje de los estudiantes conforme a diferenciar sus creencias, deseos y lo que les gustaría que fuera respecto al desarrollo de conocimientos y habilidades para analizar y reflexionar distintas

problemáticas, en resumen, lograr que sean personas analíticas, críticas y responsables sobre su entorno (SEP, 2016, p. 113).

Así mismo en la asignatura de *Formación cívica y ética*, estudiantes de cuarto a sexto grados de primaria y de primero a tercer grados de la secundaria busca el fomento de “la reflexión, el análisis, el diálogo y la discusión en torno a principios y valores que contribuyen en los alumnos a conformar una perspectiva ética y ciudadana propia, en su actuar consigo mismo y con los demás” (SEP, 2016, p. 150).

Dicha asignatura (Formación cívica y ética), de acuerdo con la SEP (2016) estudian los estudiantes para la formación de un carácter ético conforme a intereses personales, ciudadanos y nacionales (como sociedad) con “la intención de que gradualmente los estudiantes aprendan a reconocerse como personas que tienen dignidad y derechos, y son capaces de interesarse en asuntos públicos” (p. 150), puede notarse que en el planteamiento de EB se pretende formar personas capaces de dialogar e involucrarse en situaciones públicas a partir del pensamiento crítico y tomando en consideración los D.H.

En consideración a lo expresado por la SEP, se busca respetar a las personas para propiciar una convivencia sana en la escuela, familia y comunidad, así como la toma de decisiones basada en la ética para solucionar conflictos de forma no violenta, e incluso, desarrollar comportamientos con base en la autorregulación para fortalecer la convivencia por medio de valores universales acompañado del ED y los D.H. en su ejercicio responsable, crítico y participativo en su entorno social (SEP, 2016, p. 151).

Adentrándose en el análisis del curriculum de EB relacionada con los principios de D.H., ciudadanía y solución de conflictos de manera pacífica se puede precisar que son elementos que carecen de un impacto significativo, pues, no se retoma del todo el carácter de Edupaz siendo el programa con mayor presencia en el mundo por teóricos, investigadores y

profesionistas que practican dicho planteamiento desde la UNESCO, que a pesar de su relevancia la SEP no lo adopta.

Para identificar lo expresado en el párrafo anterior, se hace mención a los comentarios recabados durante una entrevista con la diseñadora curricular del posgrado de UPN, ya que ella refiere que: en los planes de estudio en relación al Nuevo Modelo Educativo se ha establecido en los aprendizajes esperados de la materia de Cívica y Ética un espacio para el reconocimiento del sujeto de derecho desde un enfoque de derechos humanos, comprendido más que conocer las legislaciones o Constitución sino en la vivencia de los derechos y la protección a su dignidad. Pero esto hace que los nuevos planes y programas educativos estén abiertos curricularmente y eso implica que los contenidos no estén definidos para observarlos en la práctica, ese punto debe de revisarse (1EDCUPN).

En un mismo sentido, un docente se refiere a esta propuesta como algo desfasada que debe de analizarse a profundidad porque: el Nuevo Modelo Educativo no tiene un enfoque de derechos humanos y de inclusión, de manera declarativa se ha mencionado pero eso no supone un enfoque sobre todo porque hay un documento de 2017 que habla de derechos humanos y que citan a la Constitución y en ese documento hablan de raza, vaya error, existe el racismo pero no la raza, entonces se simula que atienden por medio de un enfoque pero no se tiene relación con los métodos punitivos practicados por el Estado, no hay relación coherente, existen enormes inconsistencias y no se lleva a la práctica lo que se profesa (1EDUPN).

Por otro lado, una docente del posgrado mencionó la importancia de la representatividad de nuevos contenidos respecto a los derechos humanos pues: es pertinente el Nuevo Modelo Educativo con enfoque de derechos humanos porque es una necesidad existente, pero la problemática a destacar es el valor que se toma en las escuelas, pues en

ocasiones las y los profesores no saben cómo realizarlo y desarrollarlo, sin embargo, es pertinente por la necesidad que se encuentra de forma inmediata (2EDUPN).

En la misma línea del comentario anterior se encuentra la postura tomada por un egresado del posgrado de UPN al referir la importancia de un proyecto de tal naturaleza porque:

El NME-2016 es pertinente con el enfoque de derechos humanos y su propuesta en la inclusión y trabajo de contenidos sobre la convivencia y ciudadanía, sin embargo, como persona institucionalista considera que los avances obtenidos en derechos humanos en el Nuevo Modelo Educativo son representativos de la reforma constitucional, sin embargo, no cree que se lleve a la práctica. El planteamiento del Nuevo Modelo Educativo y la intervención de las y los egresados de la Maestría en caso de participar en educación básica sería una combinación importante para generar cambios significativos, ya que al no contar con un número importante de profesionistas especializados en la rama de la gestión de la convivencia se podrían hacer cosas importantes (1EEUPN).

Incluso se hace referencia a la aplicabilidad del NME-2016 en la esfera práctica a nivel curricular, pues una egresada de UPN siendo docente y trabajando contenidos de esta área refiere que:

El Nuevo Modelo Educativo es pertinente sobre todo en Formación Cívica y Ética al incluir a los derechos humanos en los contenidos a revisar, y ahora con el Nuevo Modelo Educativo, se tienen nuevos planteamientos, pero hay compañeros que cuestionan la reforma educativa y existe un conflicto respecto a las evaluaciones, por ejemplo, en relación de los clubs que no tienen evaluación; hay docentes que piensan que no se tiene una medida para contener al alumno o controlar, y ello genera que se sientan solos al enfrentar situaciones que no pueden manejar al no poseer herramientas necesarias, entonces quien no trabaja sobre

derechos humanos, la reflexión y el escuchar a las y los alumnos, el Nuevo Modelo Educativo representara un conflicto (2EEUPN).

En esa línea, esta misma egresada expresa su sentir frente a este tipo de proyectos educativos pues: el Nuevo Modelo es excelente en tanto a la generación de reflexión y de sus planteamientos de objetivos y perfiles de egreso de alumnos, sin embargo, un punto de choque que identifica es que al momento de continuar en otro nivel la evaluación es distinta y se concentra sólo de forma cognitiva, mientras que cuando se acerca a un alumno este puede ser reflexivo y plantear argumentos y en otros niveles al presentarle un examen totalmente procedimental se choca con lo previamente desarrollado (2EEUPN).

Como podrá notarse existe diversidad de posturas en tanto al NME-2016 desde una perspectiva teórica y una práctica, por ello, a continuación se analizarán estas posturas. Revisando la malla curricular de EB se retoman elementos como el respeto como principio de convivencia; ejercicio de normas para espacios de convivencia; reconocimiento del conflicto como algo inherente a la convivencia; gestión de espacios de diálogo y respeto para la solución de conflictos; rechazo a la violencia; dignidad humana; respeto a los D.H.; y participación ciudadana en la toma de decisiones. Dichos elementos sólo se ven en la primaria y secundaria, pues para bachillero ya no se les da continuidad (SEP, 2016, p. 153).

Se acaban de presentar los puntos que construyen la reforma educativa desde el planteamiento institucional, ahora, se necesita verlo desde el plano crítico, por eso, ¿qué características giran entorno de esta estrategia educativa resultando de su mal recibimiento por docentes, académicos y grupos civiles?

Es indudable negar que a pesar de los mecanismos de consulta realizados para la nueva estrategia educativa esta fue impuesta por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial

(BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), y por los bajos niveles obtenidos en pruebas como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), el Gobierno Federal adoptó planteamientos de estos organismos, que van mucho más allá de lo educativo sino que involucra la postura económica para solicitar préstamos lo que condiciona a la educación como neoliberal, pues, busca insistentemente la rentabilidad o buen funcionamiento de los agentes participantes tal como puede demostrarse en la evaluación a docentes para continuar en su cargo (López, 2013, p. 66).

En otro punto, de acuerdo con el discurso oficial de las autoridades, la educación de calidad parte de la evaluación de docentes para lo cual el SNEE es creado y coordinado por el INEE teniendo mayor jerarquía sobre la misma SEP por ser un agente evaluativo, mientras tanto el ámbito laboral manifiesta el paso de la estabilidad a la incertidumbre para quienes la evaluación es obligatoria y determinante para el ingreso, promoción, reconocimiento mediante los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), así como la permanecía en el SEN, de esta forma, aumenta la exigencia de la carga de trabajo para obtener resultados positivos en la productividad y de ser contrario se reside el contrato (López, 2013, p. 66).

**La reforma es centralista** porque a pesar que en el discurso se defendía la importancia del trabajo cooperativo esto es una mentira ya que es el poder Ejecutivo Federal quien define y opera los cambios en la educación, mientras que el Gobierno Estatal la coordina en conjunto con la federación, entonces, los educadores quedan relegados y dispuestos a ser evaluados a partir de cambios en la estructura en la que no son participes. La reforma en su carácter constitucional a nivel federal y estatal se mantiene por un pacto y alianza política para perpetuarse en el SEN, además, se debe de entender su ambigüedad al

no precisar concretamente a que se refiere cuando habla sobre la calidad educativa, e incluso, se manejan cuotas para acceder a ciertos servicios educativos (López, 2013, p. 67).

Desde el punto de vista crítico y lógico, la reforma gira en torno al papel docente y como estos deben ser evaluados lo que en su vocabulario significa, que un examen representa la competencia o incompetencia del profesionista y estudiante, no obstante, se ha criminalizado a dicho sector por no cumplir con su trabajo tal como se demuestra con el problema de la evaluación para mantenerse en el servicio y que se ha utilizado como estrategia política para delegar toda la responsabilidad a los docentes. En este sentido, ¿qué implica la reforma a partir de la delegación de responsabilidades?

Dentro de la actividad política se destaca el papel del Estado como represor ante la oposición en tanto a la puesta en marcha de la reforma educativa, pues si bien es cierto que aparenta el acercamiento con distintos grupos para tomarlos en cuenta, la verdad es que su fin era el sometimiento del SNTE y frenar a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) ante su *Proyecto de Educación Alternativa* lo que generó su represaría, así como todo aquel agente que se interpusiera a la formación de la educación desde esta reforma (López, 2013, p. 68).

**Lo administrativo** trae como consecuencia eliminar el viejo modelo que regulaba a los trabajadores del Estado con lo que a partir de 2013 se presenta una nueva reglamentación que establece el ingreso, promoción y permanencia de docentes, así como la estipulación de su salario a partir del desempeño profesional que se traduce en el alcance de resultados por medio de las evaluaciones, además del aumento del trabajo que no se ve reflejado en sus ingresos. Este punto también afecta a las escuelas pues estas pasan a ser de tiempo completo lo que amplía la jornada de trabajo, elimina el turno vespertino y con ello se reducen las

plazas de quienes desean ingresar al servicio. El sindicato es significativamente debilitado quedando al margen de las decisiones en torno a la educación (López, 2013, p. 68).

**El planteamiento pedagógico** es de los puntos más preocupantes de la reforma porque carece en toda la propuesta de un diseño concreto en fundamentos filosóficos y educativos ya que, se basa en la obtención de buenos resultados siendo reflejado en la malla curricular al estar inscrita sobre un enfoque por competencias; dirigido para el desarrollo de habilidades para preparar e ingresar al mundo laboral en tanto eficientes, competitivos y acríticos de acuerdo con los requerimientos internacionales. Respecto a la forma de enseñanza, es meramente tradicional pues se adopta dogmáticamente la transmisión del conocimiento por lo que los contenidos revisados en clase es de sumo interés para el docente quien está preocupado en evaluar solamente con lo observable (López, 2013, pp. 68-69).

Otro rublo altamente controlado, es el **ámbito sociocultural**, al mantener sectores empobrecidos y vulnerables en la marginación porque no responde al contexto, ya que, aborda categorías de eficiencia, estandarización, productividad e individualidad, en otras palabras, a los intereses del capital internacional para el adiestramiento de la mano de obra sin considerar las diferencias entre ambientes citadinos y rurales (López, 2013, p. 69).

En tanto la enorme mentira de la reforma es que esta no beneficia a la educación en ningún nivel; pues el Estado diseña, coordina e implementa la reforma pero culpa a los docentes del bajo rendimiento; vulnera los derechos laborales y sindicales; no garantiza presupuesto suficiente para el fortalecimiento del cuerpo docente, salarios, infraestructura, materiales didácticos o servicios básicos como el acceso a internet, equipo tecnológico, agua y electricidad; las políticas que genera sólo beneficia al capital, en resumen, la educación pública se encuentra cada vez más debilitada (López, 2013, p. 70).

Se debe de considerar a partir de este momento, que la RE-2013 ha sido un rotunda fracaso para llevar a cabo un profundo cambio en pro del SEN en formar seres críticos, con apego y reconocimiento de sus D.H. y como reguladora de la pacificación del país: no se ha visto un cambio de paradigma (de la violencia a la paz), algo que se tendría que observar en la realidad inmediata siendo que en el NME-2016 se destacan elementos de D.H., ciudadanía y solución de problemas por medios pacíficos, además, en el último año de Enrique Peña Nieto se confirmó como el más violento. Así que, ¿cuáles son los elementos que dirigieron a esta reforma a su fracaso?

**La evaluación**, si bien es cierto que antes de presentar el examen que acredite o no a un docente estos deben de ser capacitados por el INEE, también es verdad que ese medio ha sido visto como represaría a los derechos laborales de los profesores, pues, se les catalogó como los principales y únicos responsables de la calidad educativa, por eso, la formación de dichos agentes debe ser diversa y permanente a las necesidades educativas de las cuales es importante una evaluación diagnóstica en diferentes periodos de tiempo para detectar avances y áreas de oportunidad, además de limitar la oferta estandarizada porque no demuestra el desarrollo profesiográfico y sólo atañe al desempeño como forma de acreditación (Flores, 2018, pp. 138-139).

**Los incentivos**, se han manejado para obtener resultados positivos en las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales en demostrar que se siguen los lineamientos del capital mundial para la formación laboral, no obstante, los docentes necesitan de ciertos incentivos para motivar su permanencia en el sistema y sobre todo en mejorar sus prácticas educativas, específicamente como especialistas de psicopedagogía, didáctica, investigación educativa, metodologías innovadoras que permitan aterrizarlas al momento de estar frente a grupo, e incluso, se debe de promover las habilidades socioemocionales para atender las

necesidades de alumnos ya que su aprendizaje va relacionado con su sentir y sus D.H. (Flores, 2018, p. 139).

El papel docente frente a la sociedad a partir de la reforma se ha vuelto altamente negativo ya que encasillaron al profesorado como único responsable de la educación del país sin atender la estructura del SEN, por eso, se debe de dejar de perseguir y culpabilizar a los maestros de los resultados obtenidos así como designar un mayor presupuesto y recursos para potencializar la infraestructura educativa en la garantía del equipo escolar. También en el ámbito laboral se deben flexibilizar los horarios de las jornadas de trabajo para dedicar mayor tiempo en la formación continua de los profesionistas, al igual que otorgarle becas, mejores salarios y prestaciones (Flores, 2018, pp. 139-140).

**Los contenidos educativos**, de acuerdo con las entrevistas realizadas a integrantes de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, se destaca la importancia de incluir temas relacionados a los D.H. y la no violencia, pero esto ha sido insuficiente para atender la situación que gira en torno de la convivencia en la escuela y sociedad, pues, en el NME-2016 se destacan ejes como diversidad, género, convivencia pacífica, legalidad, ética, ciudadanía y solución de conflictos de forma pacífica (negociación), el punto de quiebre, por así decirlo, se da al momento de omitir como construir estos ejes, o sea, que sólo se enuncian sin profundizar en ellos, aunado a eso, la ambivalencia que se percibe entre la escuela-ambiente es claramente desvincularse por lo que no tiene mayor peso en la realidad (Casanova, 2017, p. 195).

Se busca fabricar a un docente *todo terreno*, sea en la ciudad o en comunidades rurales, que pueda superar cualquier obstáculo intrínseco o extrínseco, por ejemplo, entiéndase que existen escenarios que los maestros pueden y no superar; no por su falta de capacidad sino por la complejidad del ambiente en el que se sitúan, pues, se pretende a un

profesionista que enseñe; promueva un estado social-emocional favorecedor para alumnos; haga trabajo técnico-administrativo; atienda a estudiantes de forma personalizada sin considerar que hay grupos con gran matrícula; superar adversidades socioeconómicas de las familias; diversidad cultural; carencias en las escuelas en materiales, equipos o servicios básicos, entonces, ¿en qué momento el docente hará todo eso siendo que se le estigma como único responsable de la educación? (Díaz-Barriga, 2017, p. 196).

Es verdad que cuando se elige una profesión se está frente a varias problemáticas a considerar pues de acuerdo con las tareas que deben de realizar se traduce en actividades arduas, en este caso la docencia es una de las más exigidas: primero, los profesores se encuentran en un proceso de formación y actualización que jamás termina; los salarios son bajos; el trabajo es altamente demandante; dentro de la escuela no sólo se está frente a grupo sino que está a expensas de realizar actividades administrativas, reuniones técnicas, juntas con padres y madres de familia, y fuera de la escuela, la planeación de las clases, evaluación de trabajos y exámenes, investigación de contenidos, asistencia a cursos o conferencias de índole obligatoria, ser evaluados, además, de tener la carga social de estigma sobre su labor, en resumen, esta reforma va en contra del profesorado, su trabajo y sus derechos.

**Ausencia de la educación normal**, no se abordan los retos y problemas enfrentados en la docencia, esto se confirma ante la inexistencia de atención a rubros para mejorar el trabajo docente en temas retomados en el NME-2016, por ejemplo, autorregulación del aprendizaje, uso de las TIC's en el aprendizaje, trabajo colaborativo y cooperativo, además del abandono de esta clase de contenidos en las escuelas normales con lo que no hay distinción entre profesores urbanos y rurales (Díaz-Barriga, 2017, p. 197).

La implementación de la RE-2013 y el NME-2016 ha traído más dudas que respuestas al sólo responder a la delegación de facultades y responsabilidades a trabajadores y

trabajadoras de la educación, y no al Estado como rector del SEN, en este sentido, se afirma que dicha estrategia educativa prevalece una coyuntura política sobre un planteamiento pedagógico real, en dos sentidos; primero, el empoderamiento de la SEP como agente exclusivo en la conformación de la política educativa, y el segundo, laboral basado en evaluaciones de conocimientos-desempeño para lograr el ingreso, promoción y permanencia docente (Rodríguez, 2017, p. 197).

El mayor error de la estrategia del Gobierno Federal encabezado por Enrique Peña Nieto fue hacer un planteamiento bastante apresurado sin considerar lo obtenido de las reformas anteriores, pues, no se contextualizó de forma concreta el momento que atravesaba la educación ni mucho menos de los logros alcanzados o retrocesos, por eso la falta de un diagnóstico hace que la interpretación del NME-2016 así como la reforma sea incompleta para conocer que se pretender cambiar o atender (Rodríguez, 2017, pp. 198-199).

¿Qué impedimentos u obstáculos existen para el pleno desarrollo del NME-2016 en relación al trabajo de los D.H. y la potencialización de la convivencia sana y libre de violencia?, de acuerdo con una egresada de UPN, menciona que el cuerpo docente no está especializado en el nuevo paradigma ya que:

Los profesores que poseen un perfil distinto al educativo y de derechos humanos, específicamente en las escuelas secundarias técnicas donde se ve en algunos casos que son profesionistas pero no normalistas; se enfocan al ámbito cognitivo o procedimental y en pocas ocasiones llegan a lo reflexivo con las y los alumnos, entonces se puede ver de dos maneras: en primer lugar, padres y madres de familia valoran que profesores sean procedimentales para que alumnos respondan a ciertos planteamientos, es por ello que existe un enfrentamiento con los derechos humanos porque considerarían que estos sólo protegen al alumno y se olvidan de los docentes recayendo en un estado de indefensión (2EEUPN).

La egresada agrega las dificultades de poner en marcha un proyecto de estas condiciones porque: en el sentido de la práctica es complicado destinar una atención reflexiva cuando se tiene grupos de cuarenta o cincuenta alumnos, sino que se opta por medidas de control para poder impartir la clase, en esta cuestión de los derechos humanos a las y los docentes los capacitan en las juntas, cómo conducirse, las sanciones que se pueden aplicar, pero eso no implica que exista cierta frustración (2EEUPN).

De acuerdo con la opinión de la diseñadora curricular del posgrado de UPN, menciona que es complicado aterrizar los contenidos teóricos con la realidad pues se está en constante cambio por eso:

Se tiene que revisar las situaciones de ciertos temas cuando se abordan de una manera general, pero se entra en dificultades al momento de querer concretarlo en un plano específico o micro tal como se puede sugerir de la situación que atraviesan los derechos humanos, entonces la atención entre la vinculación de un esquema general a lo particular es una tensión importante. Otro desafío tiene que ver con el enfoque teórico el cual no se debe de renunciar pero no debe predominar, es decir, aterrizar esas ideas en las practicas que pueden verse en una transferencia entre lo teórico y lo practico; esto se puede retomar a partir del desarrollo de un dispositivo de intervención. Estos desafíos que enfrenta la formación de una planta académica en el campo de estudio sobre todo en educación básica si no se tienen docentes que trabajen en ejes de cultura de paz y derechos humanos. (1EDCUPN).

Incluso es importante comentar que las tensiones u obstáculos no sólo se presentan en educación básica sino en el nivel superior en tanto al posgrado como especialización de contenidos en D.H., ya que: la experiencia del posgrado le ha generado conocimientos, ha abierto la forma de percibir el trabajo docente así como su interés y motivación de estos profesionistas en la atención de necesidades detectadas en las escuelas respecto a la

convivencia. También ha notado la renuencia de algunos docentes el trabajar los derechos humanos, pero que hay la posibilidad de abordar este enfoque en las escuelas a pesar de las dificultades existentes de la reforma educativa al verse como un puntaje la formación adicional adquirida por las y los docentes, que al final representa un compromiso (2EDUPN).

Al proseguir con la idea de la docente que expresa durante una entrevista: son muchos los obstáculos que enfrenta la Maestría para su desarrollo; el primero tiene que ver con la vinculación de la propuesta de la reforma educativa de la SEP en tanto al conocimiento que deberían poseer los posgrados como este, que va dirigido a docentes para la validez más allá de un interés particular. En segundo lugar, la posibilidad de consolidarse este programa en la UPN porque existen dificultades burocráticas para continuar con un proyecto de esta índole o para abrir espacios. Por último, los tiempos de las y los docentes para poder vincular el esquema laboral con lo educativo lo que impacta en la Maestría (2EDUPN).

Mientras tanto, un egresado del posgrado de UPN considera que existen impedimentos para el desarrollo de la maestría, pues: los obstáculos externos enfatiza que se relaciona con la investigación sobre derechos humanos, es decir, la o el profesionalista especializado en derechos humanos se enfrenta a un contexto adverso en tanto al desarrollo de sus actividades profesionales, que tiene relación con el cierre de puertas o de proyectos a un asunto que no desean que se conozca a fondo, esto por parte de instituciones públicas. Finalmente, hay otras instituciones como CONACYT que no apoyan a la Maestría para su fortalecimiento. Existen tensiones entre el trabajo colaborativo pero también en la ayuda mutua para fortalecer la Maestría (1EEUPN).

El egresado de UPN hace mención de los alcances y limitaciones del programa que curso, pues:

Es difícil hablar de los alcances que puede tener la Maestría, pero su potencialidad es amplia no sólo en el posgrado sino en el campo en tanto al desarrollo de dispositivos formativos, que atiendan o resuelvan problemáticas en torno a la violencia y a los conflictos en el país, pero no cree que este punto sólo se trate de limitaciones teóricas y prácticas las que pueden afectar los alcances de la Maestría sino también las tensiones institucionales que, se presentan en el posgrado, pues se puede poseer una alta gama de conocimientos para el análisis pero al momento de intervenir se enfrenta a tensiones institucionales que impiden la intervención tanto a nivel gubernamental, en las autoridades, los maestros o las familias al ver que la intervención afecta sus intereses o le es incomoda por lo que representa, y de esa forma se va limitando y no permiten que avance (1EEUPN).

¿En qué momento se encuentra la reforma educativa?, la entrada del nuevo Gobierno Federal con Andrés Manuel López Obrador (2018-2024) ha generado una serie de peticiones para eliminar la reforma, cuyo compromiso hizo López Obrador en campaña, además de manifestar abiertamente que su iniciativa pretende constituir un nuevo ordenamiento jurídico en conjunto con padres y madres de familia y docentes, pues sin su apoyo no podría haber un plan educativo, ahora, ya con el cumplimiento de la abrogación de la reforma peñista se está en un momento para la conformación de un nuevo proyecto nacional que garantice la implementación de los D.H. desde el ámbito escolar (Muñoz y Poy, 2018).

¿Qué es necesario hacer para transformar la educación en México, específicamente en la convivencia para erradicar la situación de violencia y potencializar la paz como parte de los D.H.?, la relación entre escuela y contexto es el deber de una educación crítica y coherente para resolver los problemas de la organización social, ya que, siendo un binomio inseparable entre medios y fines esto resulta el verdadero quehacer de la enseñanza y el aprendizaje. El resultado debe de ser el diseño, fortalecimiento y cumplimiento del

currículum encaminado a no sólo visualizar elementos que pueden impedir el aprendizaje sino superar los obstáculos de la realidad en que se vive para no ser absorbida por ella (SEP, 2016).

Una Edupaz debe influir en la creación y desarrollo de la paz positiva para transformar los actos violentos junto con la pasividad cotidiana para enfrentar obstáculos perpetuos en su reproducción. En la actualidad, la escuela educa para la pasividad en lugar del pacifismo debido a formar parte de la estructura hegemónica. Dicho de otra manera, la relación que se pretende entre el currículum-educación debe ser comprendida en/sobre la perspectiva de D.H. al incorporar procesos de organización, aplicación y evaluación (tanto en medios como agentes) dando sentido al papel educativo como emancipación, desarrollo del sentido ciudadano moral, responsabilidad social y de justicia, formación del SD para generar un encuentro continuo en la labor de concientización, por eso, la educación adquiere un valor humano (Gómez, 2015, p. 46; Freire, 1970, p. 50).

En la actualidad, el tejido cultural comprende relaciones sociales que validan las relaciones de poder al distorsionar la realidad de manera irracional, coercitiva con pleno impacto en el mundo simbólico e interpretativo de los ciudadanos, por consiguiente, en el ámbito educativo se espera a partir de este, el cambiar un panorama totalmente adverso con una nueva intervención pedagógica que proclame a la educación crítica y humanista como forma de transformación, es esta la razón para cambiarla desde adentro, es decir, EDH es vivirlos, dinamizarlos, dialogar y criticar (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 9; Magendzo, 2008).

Educar desde esta perspectiva no sólo implica pensar desde los D.H. sino actuar sobre ellos como forma de participación social, procurando el bienestar de la misma persona y de las demás. Es actuar de manera racional y cuestionándose continuamente el motivo de dicha movilización siendo el pensamiento crítico reflexivo su guía, la filosofía su principio y la

pedagogía su modulación. Dicha formación debe acompañarse del desempeño activo de la ciudadanía que en su participación debe residir una fuente motora de su misma educabilidad, pues, se debe reconocer y comprender las diferencias y coincidencias de vivir en un mundo diverso, pero sobre todo al verse como SD (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 9).

Como en toda sociedad existen problemáticas que en varios casos han perdurado desde los comienzos de la misma y probablemente seguirán en otras hasta que no se actué directamente, sin embargo, se puede afirmar de primer intención que, en relación a la situación de amenaza y búsqueda de la paz sigue siendo un tema de primer orden en la agenda de la humanidad, por ello, la educación resulta de gran importancia para lograr la solución de esas problemáticas (Zurbano, 1998).

A continuación se enuncia una serie de tensiones u obstáculos para la educación que impiden su implementación o avance en la materia y entrada en tanto al fomento y fortalecimiento de la paz. Para comenzar, es necesario hablar de las dificultades existentes en los planos de la vida social en su representatividad de la cotidianidad (elementos favorables o adversos) inmiscuidos en la misma, por eso, es aconsejable analizar cuáles de estos caracteres pueden ser un riesgo en el éxito de la construcción de la paz por medio de la EDH, entre los cuales destacan el *plano político*, pues “cabe hacer mención, en primer lugar, de la tensión que existe entre el discurso de los derechos humanos y una realidad político-social-cultural que los conculca cotidianamente” (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 72).

Se puede apreciar la incoherencia entre discurso y contexto persistente y distante entre ambos, y de manera reiterada, tanto legislaciones cerradas como proyectos que no incluyen la perspectiva de los D.H. o de ser incluidas son bastante limitados. Aún con la ratificación de tratados internacionales y adquisición de un modelo de D.H. planteado en la reforma constitucional de 2011, no se aprecia tales cambios e implementaciones en la realidad social,

tal como puede ser la apreciación que México se encuentra entre los países más violentos del mundo, y primero del continente americano (CDHDF, 2013; Le Clercq y Rodríguez, 2017).

Otro elemento a considerar, es el actual papel que ha tomado *la escuela* y específicamente su *currículum* siendo este último donde se destaca un modelo educativo; determinación de los fines de la educación; perfil de los egresados e impacto social esperado, es por ello, considerar que en el currículum se establezcan los contenidos y fines esperados ya que es un hecho controvertido (o arbitrario), pues, a pesar de hablar sobre D.H. no se está exento de ideologías, epistemes y valores al pretender la construcción de un ser ubicado en las ideas de persona y sociedad (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 73; Magendzo, 2008 ).

Como componente adicional se encuentra el aparato pedagógico tradicionalista que impera en un sistema educativo nacional construido por conceptos y metodologías que pretenden ser innovadoras en la teoría, pero siendo en el trasfondo de la aplicación imperantemente desactualizadas. Entre política y educación a pesar que deban considerarse como estrechamente vinculadas es en su práctica cuando se separan, pregúntese, ¿qué puede esperarse cuando en cualquier sociedad la política misma impide el cumplimiento pleno de la educación en cuanto a la realización de una ciudadanía participativa, al ser alentada y superada por la ignorancia y la corrupción estatal? (SEP, 2016; Bourdieu y Passeron, 2009).

Compréndase que se busca hasta cierto grado el adoptar nuevas posturas innovadoras que aún no son racionalizadas, comprendidas y contextualizadas para enfrentar las problemáticas del país, es decir, se adopta el discurso de una pedagogía crítica en el escenario educativo proveniente de organismos avanzados y se hace un compendio sobre la realidad de otro sistema, entonces, eso representa un obstáculo, pues en el *plano pedagógico*, “por lo general, aunque no siempre, la EDH confronta una realidad educacional autoritaria, jerarquía,

de sometimiento y de resignación donde impera un sistema discriminatorio e intolerante y no participativo” (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 73).

Finalmente, se encuentra el sentido de la *evaluación* desde sus diversos agentes, ya sea, como institución encargada de evaluar el curriculum, los aprendizajes y la enseñanza o por múltiples procesos de alcance de objetivos, siendo quizá, uno de los elementos con mayor debilidad en la actualidad para México, pues, se destaca por realizar evaluaciones poco pertinentes siendo esta clase de procesos tardados, costosos y al final no suelen resolver problemáticas de la misma evaluación al no llevarse a cabo por especialistas de la educación, en tanto que, “los organismos encargados de la evaluación no le atribuyen mayor importancia a medir los logros que las y los educandos alcanzan en el desarrollo de competencias relacionada con los derechos humanos” (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 74).

De todos los obstáculos presentados hasta el momento, es preciso mencionar que no son los únicos impedimentos para una EDH pero si pueden ser considerados como las principales tendencias en contra del tema, aunque, al analizarse a fondo se tiene que involucrar a los ámbitos de la formación docente; los programas educativos de acompañamiento dentro y fuera de la escuela; la profesionalización e incorporación de profesionistas de la educación al campo escolar y supervisión de procesos administrativos escolares; así como el saldo de inversión a infraestructura de las escuelas. El gran problema de la educación mexicana es sobre todo que no la componen personas del sector educativo sino de profesionistas ajenos a la rama, por tanto, existe desarticulación entre los componentes, fines, medios y quienes ejercen la educación (SEP, 2016).

Un ejemplo práctico de los obstáculos a los que se enfrenta la docencia lo menciona una egresada del posgrado de UPN durante una entrevista, pues expresa que: tiene alumnos que se encuentran en situaciones envueltas en violencia que aborda desde el aula, pero no lo

puede hacer como orientadora porque no lo es, entonces, con el tiempo disponible de tres días a la semana y tres módulos de cincuenta minutos, ello no le es suficiente porque no lo puede destinar sólo a alumnos en esta situación, eso representa una limitante (2EEUPN).

Por consiguiente, nace y se precisa una nueva pedagogía que actúa de acuerdo con el panorama en que se vive para no invisibilizar los ambientes sino rescatarlos en practicar una educación que atienda las verdaderas necesidades de las y los participantes, ya que la pedagogía crítica y de D.H. pone en el centro a docentes y estudiantes como SD para su construcción reconociéndose en un diálogo intersubjetivo, diverso e histórico-sociocultural para conocer al otro y al sí-mismo (Magendzo y Pavéz, 2015, p. 104; Zurbano, 1998; Magendzo, 2008).

Puede afirmarse a la EDH como un modelo de enfrentamiento pacífico de manera incansable contra la pasividad ante los conflictos, la ignorancia o adormecimiento de las facultades críticas, la injusticia y la vida indigna, por lo que, se debe fortalecer en combatir prácticas de la educación tradicional que intervienen como un elemento permanente en la vida social para redefinir sus teorías, metodologías, fines y sobre todo sus acciones acríticas y verticalistas de un sistema cerrado e inflexible, por tanto, la necesidad de comprender a esta clase de educación desde una nueva perspectiva inclusiva, integradora y flexible a partir de una Edupaz en desarrollar conscientemente conocimientos, actitudes-aptitudes y habilidades para una cultura de paz, es urgente (Tuvilla, 2004, p. 397).

Por su parte, la conciencia crítica es simultáneamente desarrollada en un espíritu libre, activo en búsqueda de la verdad y participativo con su comunidad. Es aquí la presentación del poder de la ciudadanía como agentes de cambio y constructores de la paz. No obstante, la educación para la ciudadanía (EpC) y para la paz no reside exclusivamente en las escuelas sino en el mundo, en el entorno inmediato y en las demás personas, que en la relación entre

sí es como se genera la educabilidad práctica, el valor humano y el empoderamiento de quienes hacen de ella un medio para la pacificación, ante ello, no se descarta la especialización de las ciencias de la educación específicamente la pedagogía basada en la ética, convivencia, bienestar y respeto (Gómez, 2014, p. 268; Giroux, 2004; Freire, 2011).

Un elemento a rescatar son las prácticas docentes de los egresados del posgrado de UPN; un primer caso lo comenta un egresado del posgrado al referirse a su intervención educativa:

En el caso de un alumno de quinto año se presenta problemas de conducta y de rechazo del grupo hacia él, la intervención consistió en la sensibilización del grupo lo que ocasiona que este alumno mejore en su comportamiento. En el caso del alumno de tercer grado al tener previa experiencia con otro alumno le sirvió para obtener buenos resultados, la intervención consistió en el reconocimiento de niños y niñas con derechos e intereses, asegura que esta intervención logró mejores resultados al poseer una propuesta de intervención mejor desarrollada. Además se puede comentar que se considera un profesor respetado en la escuela primaria por su labor docente, y que sus intervenciones han sido exitosas, en parte se puede inferir que fue por lo aprendido en la Maestría, pues le ha sido útil en su actividad profesional (1EEUPN).

Y más adelante expresa que: también se rescata que no existe un seguimiento con el trabajo de la gestión de la convivencia, salvo algunos casos, porque no hay muchos profesionistas dedicados a ello con lo cual se concuerda con el caso platicado del alumno de quinto año, que al llegar a sexto año no se siguió trabajando sobre una misma línea, y por ende, los resultados obtenidos previamente se quedaron aislados y se volvió a mostrar una conducta negativa a nivel personal y grupal. Mientras que el alumno de tercer año

consecutivamente si se puede ofrecer seguimiento al caso sobre todo por la docente que brinda ese apoyo (1EEUPN).

Continúa la explicación de su intervención: el papel docente influye de manera concreta en la intervención con niños y niñas, pues reconoce que las y los alumnos poseen características que se van desarrollando como seres humanos, además que su formación en la Maestría le fue útil para que su práctica educativa fuera exitosa. Su intervención consiste en el diagnóstico de la realidad para identificar los problemas y plantear una solución desde el contexto que identifica, siendo participe profesores y grupos. Por lo demás, el papel que se toma como docente frente a grupo, la motivación que se trabaja con alumnos y la dinámica con la que se actúa en/con el grupo es altamente influyente en tanto la construcción del clima vivido respecto a la convivencia y así mismo sus resultados (1EEUPN).

Como podrá notarse, las instituciones de Estado responsables de la impartición de justicia, seguridad y protección a los D.H. no han tenido gran trascendencia respecto al momento de violencia que se vive, por lo demás, es oportuno aclarar la relevancia que tomó la escuela y la educación como motor de cambio en tanto a la socialización de individuos con su entorno, algo que se masificó con el paso del tiempo pero que no se ha podido concretar en la realidad pues continua un momento de incertidumbre ante la percepción generalizada de ambientes inseguros y violentos.

Por su parte, la movilidad ciudadana en los últimos años se incrementó respecto a iniciativa para fortalecer y atender los principales problemas sociales entre ellos la pacificación, por lo tanto es importante ahondar en este rubro para su análisis en los logros obtenidos así como las resistencias vividas desde el plano civil.

### **3.4. La movilidad civil como alternativa educativa**

Las condiciones y consecuencias observadas dentro del contexto de D.H. presenta características desfavorables para su pleno cumplimiento al no estar propiamente difundidos en un proyecto nacional, a excepción de la reforma constitucional de 2011 y del NME-2016, sin embargo, no significa que no converjan otras alternativas sobre la violencia caso específico el papel que adopta la iniciativa civil e instituciones descentralizadas como forma de intervención educativa para el goce de la paz.

La Edupaz ha tenido un complicado enfrentamiento con las ideas de Estado porque se intenta educar con dirección al pacifismo como oposición a políticas generadoras de violencia y represarías, pero en la medida de la tarea educativa, han surgido estrategias para transformar esa condición. Para lograr un cambio de paradigma se precisa que la Edupaz no debe circunscribirse sólo a instituciones educativas formales sino atenderla desde la familia y cultural teniendo lugar en el tejido social (Gómez, 2015, p. 56; Abrego, 2010, pp. 155-156).

¿Por qué considerar a la movilidad civil como agentes de intervención?, claramente la ciudadanía es quien ha sido afectada en gran medida por las consecuencias de la violencia, pues, se encuentra en un entorno social aterrorizado por la situación presente siendo reprimida, silenciada y disminuida en el ejercicio del ED, por tanto, al estar a la espera que las autoridades gubernamentales realicen estrategias pertinentes para detener la inseguridad vivida es cómo una parte del sector civil se ha movilizadado en atenderlo con beneficio a la sociedad. De acuerdo con Rojas (2010) esta idea resulta “en el orden del discurso de la prevención de la violencia, las asociaciones civiles a nivel local se pueden considerar como espacios mediadores entre el discurso de prevención de la violencia global/nacional y la comunidad afectada” (p. 218).

Es imprescindible retomar, una vez que se presentó la argumentación y análisis de la postura de Estado con respecto a la reforma de 2011, la visión sobre la actividad de otras agrupaciones y su quehacer con respecto al ambiente de violencia, por ello, ahora se presenta la situación de las ONG. Para comenzar es necesario definir a las ONG como toda “organización de iniciativa social, independiente de la Administración pública, que se dedica a actividades humanitarias, sin fines lucrativos” (RAE, 2019a, párr. 1).

Las organizaciones civiles pueden considerarse como fuertes instituciones u movimientos que promueven acciones para atender problemáticas en la lucha pacifista contra injusticias sociales, e incluso medios de educación y concientización para tales situaciones. Se puede decir que esta clase de agrupaciones representan la movilización de la ciudadanía para la atención y resolución de algún evento e intervenir de manera directa o indirectamente en ambientes en que tanto el Estado como instituciones privadas no actúan. De manera conjunta, la iniciativa civil se ha visto en la necesidad de organizarse de tal manera para rescatar a la ciudadanía de un mal gobierno, para ello, se ha vislumbrado una red de comunicaciones, ayuda retroactiva y proactiva iniciando en el más esencial y básico principio del comportamiento humano: la cooperación mutua (López, 2015).

Es importante rescatar algunos de los elementos desfavorables propios de esta clase de proyectos sociales pues la organización y labor son exclusivas de dichos grupos y no cuentan con ningún apoyo externo de autoridades legales, es decir, en relación al alcance de la postura de las ONG se construye con los propios recursos materiales, financieros, de capital instrumental y humanos pertenecientes a su iniciativa.

En ese sentido, la presencia del estigma social que gira alrededor de esta clase de propuestas divide la opinión pública tanto al apoyo o no de su iniciativa; pudiera preguntar cualquier persona, ¿qué alcance o impacto puede tener una iniciativa como esta sin tener un

peso jurídico que sea representativo para el cumplimiento de su misión? ¿Acaso no es similar el ejemplo de la CNDH quien no se encuentra vinculada al Estado mexicano de manera legal, y que entre sus principales actividades está la expedición de recomendaciones?, ciertamente, es una opinión que puede presentarse pero es necesario analizarla y responderla.

La composición de una sociedad organizada es hoy en día de suma importancia para la atención de cualquier situación a nivel comunitario, nacional o internacional ya sea con el apoyo en conjunto de alguna instancia empresarial o no, es así como las ONG han surgido y multiplicado alrededor de todo el mundo, por su misión humanitaria y sus alcances que han rebasado las fronteras geopolíticas siendo así una postura totalmente civil donde es la misma ciudadanía quien se encarga de la atención, canalización, diseño de propuestas y solución de diversas temáticas. Puede decirse que uno de los elementos primarios de este tipo de iniciativas es la relación, comunicación y trabajo con otros grupos regionales o internacionales para crear una red de apoyo generando movimientos de protestas y concientización social (López, 2015).

¿Cómo logran sus objetivos?, en esa misma red de apoyo con iniciativas y organizaciones con quienes se crea un círculo de presión social se tiene dos frentes: por un lado, el atraer a la población que no se encuentra vinculada a tal situación y generar en ella un proceso reflexivo a manera de propaganda, cursos, talleres, coloquios o movimiento pacíficos de lucha; en un segundo plano, al incrementar el número de quienes apoyan la iniciativa se conforma una masificación del discurso y de acciones teniendo como fin llegar a oídos de quienes hacen el daño (por así decirlo), consecuentemente, se genera un movimiento y se pretende cambiar las condiciones de la problemática con la exigencia al Estado de la atención de dicha situación. Una forma recurrente es el pedir apoyo a instituciones internacionales que tengan peso jurídico (López, 2015).

Entre los campos ganados por esta clase de iniciativas ciudadanas se puede mencionar la actual CPCDMX que tiene claras influencias de la iniciativa civil comprendida en sus apartados de D.H., pluriculturalidad, atención a grupos en situación de vulnerabilidad, derechos de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Travestis, Transexuales e Intersexuales (LGBTTTI), ecología y ciudadanía, esto representa los avances de un esquema organizado, activo y consciente de su realidad.

En relación al papel de las ONG en el contexto mexicano sobre D.H. y el fenómeno que atañe a la cultura de violencia, la situación de impunidad y temor difundido en el país por la delincuencia y las represiones del Estado para quienes se manifiestan en contra suya es un serio problema, que no se resuelve con sólo una reforma constitucional como la de 2011, por lo que es imperante que, la sociedad civil adquiera un papel participativo para el reconocimiento, respeto, fomento y protección de sus D.H. y en la toma de acciones en favor de la paz (Méndez, 2013, p. 17).

En consecuencia ante la situación de conflictos comunes, se ha generado la idea de formar a la ciudadanía en acciones que comprendan organización, medios coherentes y fines concretos para la ardua tarea que representa la iniciativa civil, pues, “de ello depende que la ciudadanía recobre poco a poco el papel de agente de cambio y deje de ser más que un simple destinatario de las políticas públicas” (Méndez, 2013, p.17).

Compréndase que el papel de la ciudadanía y la forma en que se organiza es la clave del ejercicio del poder público para hacer valer la democracia que tanto urge en México como hilo conductor de la vida comunitaria, fortalecida por el respeto, la comunicación activa, la justicia, la resolución de conflictos de manera noviolenta, toma de decisiones en consenso mediante el diálogo y ejerciendo los D.H.

El actuar de esa manera puede considerarse como parte esencial de la conducta y de las facultades intelectuales pacíficas que no representan debilidad, *falta de carácter*, dominación o ser pasivo, es principalmente, el ejercicio de la ciudadanía activa responsable y moral consigo misma y con los demás individuos porque se requiere de una nueva sociedad civil que por conducto de sus instituciones exija justicia, se empodere de acciones políticas, sociales, económicas y culturales para confrontar directamente la violencia a través de escenarios de diálogo donde prevalezca el ED sobre la fuerza (Méndez, 2013, p. 17).

El papel de las ONG ha sido muy significativo no sólo por la lucha social en el combate ante una problemática sino en la introducción de nuevos temas para su atención en el plano actual, llámese por ejemplo, el caso de Servicios y Asesorías para la Paz (SERAPAZ) que es una organización civil enfocada a la transformación de conflictos sociales por medio de la promoción y acción de estrategias civiles, de investigación, capacitación y asesoría para construir la paz (SERAPAZ, 2019, párr. 1).

SERAPAZ para México se ha convertido en una respuesta mediata para los tiempos de violencia y también se ha encargado de crear acciones continuas y redes intrainstitucionales de manera progresiva, representando en los últimos tiempos una forma de actividad desde lo civil y ciudadano convirtiéndose en un medio para gestar la paz en un espacio para individuos y colectivos (Concha, 2016, párr. 3).

Las líneas de acción de SERAPAZ no se quedan resguardadas en su organización sino busca tener un impacto significativo en la sociedad lo que se demuestra de acuerdo con su labor constante, pues, su experiencia se ha compartido en su *Escuela de Paz* donde sus integrantes han fortalecido las metodologías de la atención de situaciones en conflicto para sembrar la paz, justicia y resistencia (Concha, 2016, párr. 4).

En respuesta, la ciudadanía resguarda agentes que deben de conocer su realidad, las circunstancias por las que se llega a ese escenario, su responsabilidad y condiciones de cambiarlo en tanto a crear un nuevo aparato de intervención estatal para el ejercicio del poder ciudadano. Una ciudadanía educada es la vía de la verdadera práctica de los D.H., de la construcción de la paz y el asentamiento de una nueva sociedad con valores universales como el respeto y la igualdad (Giroux, 2004; Freire, 2011).

En el presente capítulo se habló sobre la relación que tiene la educación con la formación de la ciudadanía, por ello es necesario, que en un siguiente capítulo, se profundice sobre esa relación dual en la conciliación de una intersubjetividad individual y colectiva alrededor de la idea de pacificación siendo de esta forma un acercamiento a una fenomenología de la violencia y la paz.

#### **4. Pedagogía crítica para la construcción de una nueva ciudadanía participativa, transformación social e interpretación fenomenológica-hermenéutica sobre la idea de paz**

La educación tiene un importante papel en la construcción de una nueva ciudadanía encaminada al cambio social con base en su participación para el diseño de estrategias que logren tener un impacto significativo en la realidad, es por eso que, la formación de seres críticos, reflexivos y analíticos es fundamental para tener una sociedad armoniosa, justa, con respeto a los D.H. y a las leyes, de tal manera que permita involucrar el campo social, político y cultural. En el caso de la pacificación, ante ambientes de violencia y agresión a los derechos, sus agentes deben estar comprometidos en movilizarse a pesar de los obstáculos que puedan representar tanto el Estado como la realidad misma. Es por ello imprescindible un proyecto educativo apoyado por una pedagogía crítica que actúe como resistencia pacífica, profunda y coherente con los objetivos que se pretenden alcanzar.

Al encontrarse ante un contexto debilitado en el tejido social, valoral-moral, cultural y educativo es de comprenderse que se está en una situación de contrariedad afectando no sólo la percepción de seguridad, sino la subjetividad del colectivo, pues, para el encaminamiento a una nueva cultura basada en la paz se requiere la aplicación de una EDH/Edupaz para la autorrealización y dignificación de la vida cotidiana, que entre otras cosas, potencialice el reconocimiento de la otredad como SD (Muñoz, 2004a).

En este capítulo se ha fijado por objetivo, señalar cuál es el papel de la pedagogía crítica como modelo transformador en la construcción de una nueva ciudadanía participativa para la creación de espacios alternos sobre convivencia inter e intrapersonal, así como la interpretación de sus significados en relación a la cultura de paz.

#### **4.1. Educación para la ciudadanía: activación y pacificación**

La inseparabilidad entre educación y ciudadanía es meramente pedagógica y filosófica coincidiendo como parte de un medio-fin en sus tareas al converger socialmente para formar agentes críticos y autocríticos siendo participantes en su entorno, pues, representa una característica de la evolución social el involucramiento de sus integrantes como necesidad y deber en la toma de decisiones. Imperantemente, toda práctica estipulada dentro de un marco comunitario por sí sola conlleva un valor intrínseco al vivir y convivir con la otredad porque desarrolla nociones de significados y significantes dando sentido a lo cognitivo, sentimental y conductual expresado por la percepción de un grupo tanto general como particular de acuerdo con su realidad.

Puede considerarse que el papel de ciudadanía pondera en la intervención y empoderamiento del ser social que convive en/sobre un entorno donde necesariamente nacen los conflictos y los problemas, ya que a partir de la toma de decisiones es cómo se ve afectada la vida personal y comunal e implícitamente se formulan ideas, imaginarios, creencias, realidades y acciones para superarlas; ya sea, desde la paz o la violencia. En consideración a la atención de estos escenarios la educación como tarea pedagógica es totalmente práctica teniendo lugar en/sobre el entorno para su construcción, por lo cual, no puede haber ningún modelo ciudadano sin que se plantee una educación para su formación. Es así que, la educación da sentido al *ser ciudadano* pasivo o activo en su interacción con el mundo (Tuvilla, 2004, pp. 403-404; Hindess, 2003; Muñoz, 2004c; Freire, 2005).

No se debe ver a la educación y ciudadanía como procesos e instancias separadas sino complementarias para su retroalimentación, pues, generar en individuos y grupos un sentido de pertenencia para la atención de situaciones específicas no es nada sencillo, entonces surge

una pregunta, ¿qué es la ciudadanía?, actualmente existen dos concepciones acerca de dicho término, por un lado, vista como un paquete de derechos y responsabilidades inherentes al pertenecer a un grupo político (habitantes), por otro lado, la identificación de individuos (nacionalidad) al ser reconocidos por el Estado para el cumplimiento de sus responsabilidades ante SD (Hindess, 2003).

Cuando se reconoce a la ciudadanía como SD esta puede ser tanto activa como pasiva. La activa puede reconocerse a partir de la movilidad de individuos o grupos en la participación de asuntos públicos con carácter político, social, cultural y educativo, mientras tanto una ciudadanía pasiva es toda aquella porción de la población que no se ve involucrada en un proceso participativo, ya sea por desinterés, ignorancia de las repercusiones a corta, mediana y gran escala o simplemente por apatía, e incluso, por represión de otros grupos para evitar su involucramiento (Hindess, 2003; Giroux, 2004).

En contraposición, aquella parte de la sociedad que no actúa frente a las problemáticas emergentes de su entorno y que por distintos motivos legitima la realidad, se encuentra bajo una cultura dominante; controlando la dirección de la sociedad manteniendo estructuras para la contención de un fuerza opositora, pues bien, esta clase de cultura puede definirse en palabras de McLaren (2005) como “*las prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad*” (p. 273), y en ella, se encuentran intereses particulares que dañan el bienestar generalizado al poner el beneficio propio sobre el colectivo generando disputas es decir se compone de conflictos que al no ser resueltos de manera directa, eficiente y conciliadora genera la violencia en cualquiera de sus tipicidades.

Aunado a un sistema arbitrario se suma una ciudadanía ignorante en sus derechos, intolerante, carente al reconocimiento de la dignidad o diversidad y en la cual el valor

educativo pasa a un segundo plano, es decir, prevaleciendo la disminución de formación ciudadana que no posee una identidad propia para con el cumplimiento de valores universales al considerar la fuerza física y el individualismo como componentes de la cotidianidad, llámese, que la disminución de las facultades intelectuales, conductuales y afectivas es bastante significativa. Dicho paradigma se mantiene debido al asentamiento de ambientes de violencia generada por el terror, represiones, delincuencia y narcotráfico, además de relaciones de convivencia negativas como el machismo, la impunidad, corrupción y pobreza (CIDH, 2015b; Fisas, 2006; Paz, 2004).

Las ideas hegemónicas mantienen un estatus de dominación y ello no se refiere únicamente a acciones que dañen lo físico sino lo simbólico, económico, político, cultural y educativo en la imposición y favorecimiento de una clase social sobre otra, o sea, la violentación de unos sobre otros. Esta dominación se fortalece y arraiga en las prácticas sociales, sus formas, en las estructuras consensuadas y validadas en la cotidianidad, ejemplo de ellos es la iglesia, Estado, MIM, en la escuela y familia, es así que, esas prácticas sociales deben entenderse como la forma de hacer, decir y ser de la gente que al combinarlas se produce un sentido de lógica de vida; el significado y significante de la existencia humana a través de los valores socialmente dados de una generación a otra, y en este caso favoreciendo a la dominación (McLaren, 2005, p. 275; Gallo, 2008).

La ciudadanía activa debe de combatir la pasividad en tanto a despertar, crear vías de resistencia a la opresión pero sobre todo a luchar por su dignidad y el bienestar de la totalidad. Para tales fines, el camino a considerar es el de una nueva educación que acabe con formas de enseñanza tradicionalistas y opresoras viendo en esto un estilo educativo como resolución de conflictos, además del enfrentamiento a los estereotipos y prejuicios, en otras palabras, formando ciudadanos y ciudadanas comprometidas ante su realidad para ejecutar estrategias

de acción, en referencia, la educación y la ciudadanía son inseparables en sus medios, fines y trasfondos (Dussel, 1996; Freire, 2005).

¿Por qué se prioriza esta inseparabilidad entre educación y ciudadanía?, de acuerdo con los comentarios de un docente de UPN, se establece el momento por el que se atraviesa en relación a la violencia pues es considerablemente adversa, sin embargo, la transformación representa una ventana de oportunidad sin minimizar los obstáculos:

La experiencia en el posgrado no ha sido sencilla porque en América Latina y en México parece que no hay forma de frenar los ambientes de violencia, además según Pietro Ameglio quienes trabajan en Educación para la Paz son como una persona que hecha agua dulce al mar, por ello considera que es necesario hacer un ejercicio bajo esta perspectiva, pues al considerar a un sujeto y a su práctica como transformadora se generan ambientes y espacios para ver la realidad distinta, entonces aquí la importancia de la educación desde lo político para que las personas construyan un futuro distinto, pero a la ciudadanía se le ha secuestrado lo colectivo, por lo que es necesario transformar (IEDUPN).

Es la formación de ciudadanos y ciudadanas donde se hace la paz, se construye, y también donde se tiene sus incertidumbres, sus temores, sus dudas; siendo de esta manera la paz puede ser tan sólida como para reponerse a cualquier conflicto o tan débil y trivial para derrumbarse de un momento a otro, en consecuencia, el valor educativo es de gran trascendencia para dar solidez a ideales y formas de hacerla posible porque es allí que se construye un nuevo código moral buscando la armonización social (CDHDF, 2015b; Cussiánovich, 2010).

Compréndase que en la ciudadanía reside y se construye la cultura de paz porque es en las personas donde nace la violencia y siendo seres con violencia es en ellas mismas que debe verse simbólicamente la paz como respuesta a esa condición. La persona con violencia

en su vida no desea la paz porque no la conoce, por tanto la paz, es el medio de la no violencia y de su enseñanza. Conocer al ser no violento es comenzar por la paz, considerar al ser violento desde la paz es un error pues debe acuñar lo no violento en su esencia para tomar la paz en su vida como parte de sí, y de su entorno, porque no conoce nada más que la violencia, entonces, ¿cómo puede optar por la paz si la desconoce?

Sin la vinculación educación-realidad, educación-ciudadanía y ciudadanía-realidad no puede existir un impacto significativo correspondiente con los fines y medios que eliminen obstáculos y fomenten la transformación social. La ciudadanía es parte de una continua lucha que más que ser armada es simbólica pretendiendo legitimar los parámetros de bienestar dentro de algún entorno, sin embargo, no es el camino el imponer valores sino dialogarlos, no es preciso atacar o dañar el mundo del prójimo sino actuar pacíficamente para crear en comunidad situaciones en favor de los intereses colectivos, específicamente el acto de participar; por eso luchar por la paz es confrontar de forma justa y crítica los conflictos para solucionarlos, y ante ello, para favorecer la paz se debe hacer lo mismo por la justicia (Freire, 2012, pp. 168-169; López, 2004a).

El acto libertario de mente y espíritu es volverse activo para sí mismo y para con las demás personas, es buscar la justicia y practicarla sin corromper ni traicionar el motivo de lucha pues significa recordar que la lucha es comunal, por ende, es para todos y todas, así mismo la paz como forma de construirla reside en la educación para convertir en ciudadanas y ciudadanos quienes están atrapados en la violencia, la corrupción, la enemistad y el individualismo. Es por esto importante generar una EpC (Freire, 2012; Freire, 2005).

Ante esta condición (EpC) se deben de pensar y reflexionar los medios-fines de la educabilidad para evocar una nueva ciudadanía que responda a ciertas circunstancias y pueda actuar sobre su realidad, por eso el papel de los agentes quienes participan en dicho proceso

es altamente relevante para dar comienzo a un proceso de resignificación social que debe impactar en la cultura, y ante ello, trascender a varias generaciones para consolidarse como un modelo de transformación respecto al fenómeno de la violencia y la pasividad. Ante esta idea, se debe de analizar el papel de los profesionistas de la educación porque son estos quienes pueden favorecer o desfavorecer el acto pacificador.

De acuerdo con los comentarios obtenidos de un egresado del posgrado de UPN, quien es docente en EB, se expresa la forma de intervención de los agentes que participan en la educación ya que:

La intervención de los agentes educativos puede ser de forma deliberada o indirecta, pues toda persona que decide participar o no en el desarrollo de las y los alumnos está interviniendo. Se tuvo apoyo de algunos padres de familia, maestros, alumnos y alumnas; cabe recalcar que otro segmento de los mismos grupos también puede obstaculizar la intervención al resistirse a ella, al no interesarles o desconocer sus implicaciones. Es interesante precisar que en este punto se retoman los obstáculos externos de la Maestría (tensiones), al ser por un lado, que actores o instituciones intervienen de manera negativa para el desarrollo pleno de la actividad docente, educativa o de intervención (1EEUPN).

Al retomar el comentario del párrafo anterior, es necesario reflexionar sobre el actuar no sólo de los agentes educativos sino de la misma ciencia pedagógica en tanto a su tarea como transformadora, implicaciones actuales, retos y fortalezas, pues en ella reside la forma de encaminar a la sociedad a un nuevo paradigma a través de la educación porque en la medida que se posea una fuente especializada de intervención, se podrá atender de una forma viable las nuevas problemáticas sociales y consolidar resultados positivos en el presente y futuro.

Para conseguir la transformación social desde la educación crítica y liberadora se debe lograr la concientización de la realidad; ¿cómo se llegó a ese momento, por qué se mantiene la estructura dominante y cómo es que se reproduce y fortalece?, ante estas preguntas se expresa la importancia del objetivo mencionado, pero, ¿cómo lograr la concientización social?

Ya se ha manifestado que el momento de violencia que adolece a México es profundo pues a lo largo de los últimos Gobiernos se intensificó las reprimendas a la sociedad emanando múltiples fuentes generadoras de violencias, por lo demás, la pacificación no se vio como un contrapeso sino el uso de más fuerza para reprimir a las otras, este fue el modelo por el que se optó. Por esta razón, no es de sorprenderse que la ciudadanía haya caído en un paradigma de terror y cultura del silencio para evitar cualquier represión en su contra, y de esa forma, al surgir grupos de resistencia civil (liberales), la población en lo general mostró un miedo a la libertad pues, se negaron a unírseles y prefiriendo la opresión asimilada a la lucha, siendo cómoda, hasta cierto punto, lo conocido (hegemonizarían) a lo desconocido y por construir (liberación) (CIDH, 2015b; Freire, 2005, p. 46).

La activación de los grupos sociales, específicamente la ciudadanía, comprende necesariamente su liberación la cual va más allá de lo idealizado sino a su vivencia. De acuerdo con Freire (2005) los oprimidos para su liberación no deberán de ver la realidad como un *mundo cerrado* pues, se sentirán *cercados*, y por lo tanto atrapados, entonces al reconocer a la imposición opresora, tengan la fuente de sus acciones para superar la hegemonía y lograr su liberación (p. 45), para ello, la visualización de un *mundo abierto* permitirá en gran medida ver la libertad como una posibilidad y superándola como idealización a la concretización de la misma: pues la libertad empieza por su anhelo, su deseo e inicio de acciones para oponerse a la opresión.

¿Es suficiente con anhelar la libertad para alcanzarla por el afán de un nuevo mundo?, no, pero se comienza por ella. Los oprimidos, en este caso, tendrán que descubrirse como oprimidos e identificar a los opresores; esto dará pie al compromiso para organizarse en la lucha de la liberación material y espiritual, quebrantando las ataduras ideológicas y mecanismos represivos del poder hegemónico. Esta identificación como oprimida crea una nueva identidad concientizada respecto a su realidad por lo que comienzan a creer en sí mismos y no en los *tiranos* y sus *reglas*. Por tanto, la reflexividad de la realidad se concreta en la praxis del oprimido visto como un agente que fue orillado a esa condición y no como una estructura natural. En este actuar el diálogo entre oprimidos construye sus relaciones no para el mantenimiento sino como transformación social (Freire, 2005, p. 68).

Los oprimidos empiezan a relacionarse con sus pares, considerando en estos, como sus iguales, identificando el sí-mismo en los otros, en otras palabras, oprimidos. Indudablemente se crean grupos de contraposición (resistencia liberadora) al poder del tirano, convirtiéndose la lucha entre un *ellos* y *nosotros*; rompiendo en forma definitiva la concepción *bancaria de la educación*: viendo al sujeto como un recipiente depositario de reglas, visiones y de un mundo dado en el que deberá vivir sin contraponerse a lo establecido. En cambio, *la educación problematizadora*, observa al mundo como una oportunidad de cambio en que las murallas pueden romperse y donde no existe una visión prevalecedora pues, entre oprimidos en la misma condición, se lucha para su mutua liberación esto implica que para su libertad esta debe ser social y no sectorizada (Freire, 2005).

El papel pedagógico de la liberación (activación ciudadana) está enfocada en la transformación de la realidad la cual sólo podrá lograrse a través de la participación de las masas en pro del cambio de paradigma, así que la construcción de un mundo abierto implica la dialogicidad entre oprimidos para hacer de esta pedagogía crítica una revolucionaria

entendiéndose que “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2005, p. 92).

¿Por qué es necesario el diálogo para la liberación?, porque es una necesidad existencial de la humanización; más que ser un depósito de ideas en otro ser, implica la comulgación con el mundo siendo la reflexión de lo vivido entre un grupo de iguales, pues cuando al oprimido se le enajena para que se conduzca por el camino que diseñó el opresor, este sujeto adquiere la connotación de oprimido, mientras cuando se le quita la posibilidad de la palabra se le ha retirado el sí-mismo, su ser, su posibilidad de alzarse contra el tirano, en otras palabras, la palabra adquiere un valor intrínseco porque manifiesta el sentir del oprimido y no sólo eso, sino que recibe al mundo en sí, lo procesa, reflexiona, y luego lo habla para volverlo al mundo; se construye en ser social que comulga con el mundo (Freire, 2005).

Por ello, el diálogo adquiere este papel primordial para la liberación porque al comulgar con el mundo se hace lo propio con los demás (en quienes nos identificamos a nosotros mismos y viceversa), produciendo una conexión de reflexión y concientización por medio de la palabra. Esta palabra va de ida y vuelta, en un mismo sentido de igualdad y no superioridad, que pretende vivir a través del otro la condición de su misma vivencia, y en la cual en muchas ocasiones, encontramos la misma situación de opresión (Freire, 2005).

De acuerdo con Freire (2005) una vez que los oprimidos comienzan la lucha por su liberación se pretende crear una *acción cultural dialógica* para crear estrategias de movilización social, ellas pueden representarse en cuatro acciones: *colaboración*, la identificación del *tú* en el *yo* que se asimilan *uno en el otro* tanto para la liberación del pueblo como para la lucha no armada que, a través del diálogo se asignan responsabilidades

consensuadas; *unir para la liberación*, la unión entre oprimidos representada en la solidaridad entre sus pares o sea la conciencia de clase que se desprende de su actividad ante la realidad; *organización*, para la liberación de las masas y como estas se comportan como una misma respecto a sus objetivos; y *síntesis cultural*, en la unión de la visión del liderazgo revolucionario (poder) con la del pueblo (sentir común) (Freire, 2005, pp. 218-239).

Si bien cierto que Freire reconocer que para la libertad esta no se da por sólo la acción de uno sino en comunión pues, la liberación es social ya que al transformar una parte de la sociedad está por ende cambia en su totalidad porque es parte de una totalidad y no segregada. Estas nuevas relaciones sociales dan paso a la constitución de un modelo que pretende cambiar por completo la visión del mundo y para lógralo se necesitan de acciones concretas para cambiar el paradigma existente por otro, entre ellas se encuentran la lucha no armada que va contra la hegemonización del pueblo representando la renuncia de métodos violentos para alcanzar la justicia, prevalecer la igualdad, conseguir libertad y practicar los D.H., en otras palabras, activándose la movilización social por conducto de la negociación y diálogo para la solución de controversias (López, 2004a, pp. 308-309; Freire, 2005).

De otra parte, la *noviolencia* ha hecho suyos y ha sistematizado muchos métodos habitualmente desarrollados, históricamente hablando, durante las luchas sociales de emancipación y resistencia, tales como: la huelga, el boicot, las manifestaciones de protesta, etc. Pero más allá de ello, la *noviolencia* ha desplegado otros métodos, procurando darles sentido ético-político, me refiero a la no-colaboración, a la desobediencia civil y, entre otras, a la acción directa no violenta. Todas ellas no son sólo un conjunto de técnicas sino que implican formas de lucha radicales, en el sentido de que empeñan convicciones personales, una cierta capacidad de sacrificio y esfuerzo, una resistencia moral de calado, etc., en definitiva, oponerse a las injusticias procurando hacerlo de manera eficaz y ética en cuanto se hace de manera honesta, leal y radical. (López, 2004b, pp. 342-343).

## **4.2. Intervención de la pedagogía crítica y social en el panorama actual**

La violencia puede caracterizarse de formas visibles que están presentes dentro de un contexto como la agresión física como lo primeramente observable, o bien, pueden ser parte de elementos proyectados de manera substancial en la cotidianidad e intangibles partiendo de la sublimación comunal en cualquier altercado cultural (discriminación, racismo u actitudes perjudiciales con grado de legitimidad frente a la realidad), incluso, la violencia puede derivar de la estructura responsable de la vida social normalizada por la condición de clase e ideología dominante (machismo, pobreza, educación) representando mayor peligro al no verse directamente o siendo aceptada de alguna u otra manera, es así que, la violencia es altamente peligrosa (Sanmartín, 2007; Martín, 2004; Muñoz y Molina, 2004).

Puede notarse que en cualquier momento, acción u omisión de actitudes puede generarse un acto violatorio a la integridad de una persona o grupo porque “la violencia en sus diferentes variantes de hostilidad, intimidación o agresión no escapa a componentes subjetivos, por lo general inconscientes, y a pautas socioculturales que no pueden ser gobernadas por los sujetos y que no dependen de su voluntad” (Boggino, 2012, p. 25).

Por lo contrario, cualquier tipo de violencia resulta compartida con sus pares (directa, física, estructural) por su origen meramente social siendo que las violencias se comuniquen y reproducen si es que no se les hace frente de manera rápida y noviolenta, ya que, a partir de Edupaz y específicamente de la construcción de una sociedad pacífica, la paz también debe expandirse y ser el primer referéndum para el cambio dirigido a nuevos esquemas para la convivencia sana, positiva y prohumana (Tuvilla, 2004; Muñoz, 2004c).

Es pertinente responder al ambiente conflictivo por medio de la postura de D.H. como intervención noviolenta para minimizar y erradicar la violencia de la mente, conducta y

espíritu de personas involucradas en contextos de semejante magnitud, por consiguiente, se opta por la participación y consolidación de la Pedagogía Social (PS) de carácter crítico y comunitario por su representatividad en escenarios no corrompidos por lo estatal hacia un cambio de paradigma, ante ello, es momento de crear nuevas alternativas educativas como vía de atención social para construir la paz emanada de un movimiento transformador y de unificación por medio de agentes pacificadores.

¿Qué es la PS?, es la ciencia social en tanto práctica educativa no formal basada en la prevención, intervención y reinserción de individuos y comunidades que padecen problemas relacionadas con la socialización o demanda de satisfacer sus necesidades a partir de los D.H., por lo que la no institucionalización representa la adaptación y diseño de nuevas modalidades de educación alternativa al papel ciudadano como agente cultural en su formación, pues, es de recordar que actualmente la propuesta formal de la escuela no atiende de manera integral, global y crítica las necesidades respecto a Edupaz, siendo así que, se opta por la acción civil o autónoma para emplear tal misión (Fermoso, 2003, p. 63).

En otras palabras, el carácter de una pedagogía no institucionalizada por medios tradicionales como la escuela o el Estado representa una evolución en el sentido educativo por su representatividad meramente social, en tanto que, es la misma sociedad responsable de educarse en lo personal y comunal; al ser activa, comprometida y crítica para cambiar escenarios adversos a positivos. Esto no quiere decir que se busque separar, minimizar o eliminar el papel de la *escuela* o *agentes gubernamentales* de sus responsabilidades, al contrario, a partir de la *educación civil o social* se pretende que “la Pedagogía Social debe promover los valores sociales emergentes, fomentar el sentido crítico, contribuir a la resocialización ante los cambios, buscar una moral cívica y fomentar la participación activa y responsable de individuos y grupos” (Pérez de Guzmán, 2009, p. 31).

Se busca una forma de atención a la ciudadanía desde lo no institucionalizado porque se considera que el planteamiento de la PS y Educación Social (ES) fortalece la participación, actividad y comunidad con los diferentes grupos de resistencias civiles desde el aparato crítico, sentido de responsabilidad y ético. Esta clase de intervención permite conciliar a una sociedad herida, desintegrada por el individualismo e ignorante para consolidar una comunidad fraterna por medio de la educación con programas en D.H., Edupaz, perspectiva de género y EpC. Es así como el valor de emancipación se construye en la práctica educativa para ello la pedagogía debe romper con las ataduras de opresión sociales e institucionales (CIDH, 2015b; Feroso, 2003; Pérez de Guzmán, 2009; Mejía, 2011, p. 109; Pérez, 2004).

Es la participación comunitaria la que se pretende como nueva alternativa en tanto a la educación y pacificación de la sociedad, por ello, se debe de manifestar que se entiende por educación social:

Aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de todo su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales, tanto del educador, como del sujeto y, en segundo lugar, movilizandolos todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas. (Pérez, 2004, pp. 136-137).

Para dicho proyecto es importante describir una educación como práxica, dialógica y reflexiva en la formación recíproca entre pares, sin embargo, la escolaridad actual representa un enorme reto para lograr un cambio de paradigma en la traducción de una nueva escuela. Es así que en un futuro no muy lejano la escuela deberá colaborar con la iniciativa civil para

formar a la ciudadanía y esta misma debe actuar sobre la educación formal, informal y no formal teniendo como escenario la atención de la nación y resolución de sus deficiencias, pues, “el quehacer educativo tiene sentido de liberación y emancipación de las formas que oprimen, controlan y dominan, lo cual significa en la práctica una política que desarrolla la capacidad de las personas para leer críticamente su realidad y transformarla” (Mejía, 2011, p. 109).

Al crearse un vínculo entre la iniciativa civil y la escuela debe ayudar a alimentar las propuestas que desarrollen a nivel educativo para atender las problemáticas en relación a la violencia, tal es el caso del posgrado de UPN, el cual ha tenido resultados satisfactorios en dicho campo. De acuerdo con la postura de la diseñadora curricular ella expresa que: la Maestría es viable como proceso formativo que impacte al contexto actual porque se está logrando generar estrategias concretas en su innovación al estar desarrollando conclusiones en escuelas, y que cumplen con un cuerpo teórico y metodológico desde un enfoque de derechos humanos y cultura de paz por ello es pertinente (IEDCUPN).

A partir de considerar a la ciudadanía como un movimiento meramente social y al tener un impacto mediato e inmediato sobre el contexto es implícitamente adecuado para que esta participación se convierta en un movimiento político, ya que, la manifestación de exigencias populares son a partir de su representatividad colectiva la generación de una política nueva que se transforme y aplique en consideración del interés popular. Llámese de aquí en adelante una reforma política desde el movimiento ciudadano para cuestionarse las estructuras sociales, y si estas deben ser o no transformadas a partir de las finalidades educativas: quiénes serán educados; cómo lo serán; qué conocimientos deben desarrollar; cómo se precisa que deben ser las relaciones sociales y que valores deben predominar en la acción educativa para la emancipación propia y social (Giroux, 2004, p. 244).

La violencia no sólo actúa sobre la comunidad sino la dominación de un valor guiado por los sentimientos e ideas al desembocar en una lucha más que física, cultural, es de esa forma que la coerción se hace coacción. Las principales problemáticas se originan cuando entra un valor en conflicto con otro al ser des-valorizado, o sea, propiamente violentado por otro actor o disminuyendo el poder simbólico de ese valor al querer ser reemplazado o menospreciado.

La fortaleza moral y pacifista sobresale fervientemente de un espíritu que es libre en pensamiento y desea serlo en su entorno, que considera a las actitudes y comportamientos opresivos en su mera forma de irracionalidad y evita se sigan generando como válidos con pleno consentimiento de sus facultades y rechazándolos en su forma de ser. Así que el campo del conflicto generado es donde se articula la resistencia y estas se manifiestan como los modos, prácticas, estrategias y discursos en los esquemas de control hegemónicos que pretenden la producción de una subjetividad de masas para hacer llegar a la sociedad las ideas imperantes sobre un fenómeno, no obstante, el ser histórico y práxico debe rebelarse contra la explotación lo que se traduce en emancipación o lucha por la justicia y la paz sin caer en los mismo arquetipos de lo hegemónico (Mejía, 2011, p. 75; Muñoz, 2004b; Pérez, 2004).

Paulatinamente y debido a un proceso educativo la *lucha pacífica y la resistencia educativa-cultural* que se plantea en el presente trabajo se debe someter a revisiones críticas por parte de la ciudadanía con el apoyo de profesionistas especializados, por eso, no se pretende un adoctrinamiento, dogmatismo o cualquier perspectiva que se le parezca, la formación de la ciudadanía es el medio seleccionado para conseguir los fines establecidos en relación a la paz, pues, son las mismas personas quienes actúan en/sobre la violencia y es en ellas donde deberá actuar la paz.

El poder simbólico de la resistencia y por ende del acto de liberación se encuentra en la consumación de una cultura no violenta que descansa en una educación crítica pero es menester concretar el proyecto de cambio estructural político-social, educativo y filosófico ya que las intenciones subjetivas no son suficientes para derribar los muros de la estructura ideológica dominante, por lo que, se necesita de la acción y consciencia social para erradicar la violencia en sus modelos estructurales-institucionales, físicos, culturales y simbólicos. En este punto, una mente libre siempre buscará materializar su condición en el entorno que le rodea por eso un espíritu pacificador creará medios para armonizarse con sus semejantes y en la evolución de sus intenciones, se deberá concretar en la realidad no sólo en intenciones sino acciones concretas y palpables (Giroux, 2004, p. 253).

A estas alturas del camino recorrido se debe de precisar que el valor pedagógico y educativo de la presente es la superación de los obstáculos y brechas que persisten en la actualidad para la pacificación y participación social. Si bien es cierto que el modelo crítico mantiene solidas estructuras en lo teórico y metodológico también es verdad que en la practicidad de dichos modelos, en varias ocasiones, estos han quedado a deber no por su quehacer sino por la anulación de estos por grupos opositores. En contraste, son las organizaciones estatales y civiles quienes en su afán de liberación deben de trabajar en la consolidación de la práctica en la cotidianidad para transformar el paradigma actual por uno liberador, pues son tan sólo unas cuantas universidades, activistas y profesionistas de las ciencias de la educación quienes pretenden actuar frente a un contexto superado.

Concretamente el peso científico buscado no recae tan sólo en la ampliación y profundización del objeto presentado sino de su puesta en marcha de acuerdo a la activación de agentes sociales para su involucramiento, tanto en su educabilidad como liberación social, basada en el planteamiento de proyectos alternos desde el plano ciudadano y pedagógico.

### **4.3. Un salto fenomenológico a la intersubjetividad de la paz como imperfecta**

La idea fenomenológica intersubjetiva de la paz como imperfecta, inacabada, no absoluta o total corresponde a una demanda del análisis intelectual que debe de cuestionarse sobre la efectividad, dominio o influencia de la cultura, agentes participativos en su entorno, el quehacer educativo, y aún más importante, el campo simbólico como parte del mundo cotidiano construido en la vida social para consolidar esquemas cognitivos, conductuales y sentimentales en torno al impacto que tienen las ideas de paces sobre los ambientes de violencias.

Para la tarea interpretativa enunciada es necesario considerar a la fenomenología en dos vertientes: la intrínseca, como producto de ideas, creencias, imaginarios y sueños (individual). Y la extrínseca, a partir de la construcción o proyección de las nociones objetivas del individuo, que a su vez y por medio de las vivencias en la cotidianidad, se vuelven parte de sí, involucrando de manera total a la personalidad, deseos y fines (sociales-comunitarios) (Heidegger, 2015).

Dentro del cumulo de percepciones simbólicas encontradas en la vida social cotidiana se puede rescatar las tensiones o conflictos producidos por la relaciones intrapersonales al considerar al ser humano parte de un grupo, comunidad cultural y modos de vida por entrar en juego una serie de símbolos aparentemente visibles, los cuales constituyen una lógica de vida, percepción de fenómenos e interpretación de los mismos. Sin embargo, no todos los símbolos que actúan en el conflicto son definidos sino hasta el involucramiento de los significantes que se le otorgan desde una condición histórica-social (Heidegger, 2015; Bourdieu y Passeron, 2009).

El poder simbólico representa el quehacer fenomenológico en comprender tanto la entrada al mundo de lo cotidiano y valorativo como forma representativa de la vida ejercida en la praxis dando un sentido a la existencia humana. Por lo tanto, ¿qué se entiende por fenomenología?, es la ciencia y estudio del fenómeno que se hace ver en el mundo y cómo el símbolo o su esencia da origen al sentido del ser, en otras palabras, la formación del ser, su consciencia, actos y su demostración en el sí-mismo; es así que, el ser representa su mundo por conducto de imaginarios e ideas al reflejar su actuar, ya sea, consciente e inconscientemente (Heidegger, 2015, p. 45).

Pero dentro de ese esclarecimiento de lo mostrado, no es el objeto central de la tarea fenomenológica, porque se recaería en meras ilusiones del *comprender lo que se ve* porque existen elementos que no son siquiera notados por el ser en su ejercicio al involucrarse construcciones sociales, el sentido de sus acciones y hasta la misma conciencia. Por eso, la fenomenología es la forma de acceder al marco ontológico y su comprobación, pues, la ontología es sólo activada por la fenomenología y esto implica demostrar el significado y significante de lo que hay detrás de los fenómenos ocultos (Heidegger, 2015, p. 46).

Por su composición sustancial, el ser interactúa con el mundo al hacerse y participar con él; siendo la fenomenología la comprensión del ser en/con el mundo y jamás de manera extraña o ajena sobre-valorando el significado del comprendido, es decir, no cambiar, ajustar e interpretar el mundo del otro de acuerdo con creencias propias o des-valorizando (restar valor original) a ese mundo, por esto, se debe de comprender ese mundo a partir del otro y a partir de este acto de comprender no se busca tener la aprensión de una idea u objeto sino constituir el todo del fenómeno, de lo oculto y de su valor-significado-significante (Dussel, 1996, p. 42; Heidegger, 2015).

La comprensión precede a la interpretación y no viceversa; comprender es percibir de manera directa y sin impedimentos el origen de un acto, por el contrario, interpretar tiene que ver con la viabilidad del cómo se conformaron los fenómenos que aparecen dentro de la vida para construir de manera mediada e inmediata la comprensión del ser, o sea, interpretar se vuelve analizar y explicar el porqué de las cosas sin manipular el origen del conocimiento. De manera paralela, el comprender es esencial para integrar la visión del *otro* y notar la invisibilidad de las circunstancias que dan origen al mundo interpretativo, entonces, “el acto comprensor es preconceptual por cuanto es el fundamento de la conceptualización. Pero no es un acto alógico, afectivo o vaya a saberse qué. Comprender es abarcar y proponer al mundo el horizonte vigente de la interpretación” (Dussel, 1996, p. 42).

Esta *consciencia* que posee todo individuo es rectora de su quehacer al ver el mundo de cierta manera siendo cómo lo piensa y actúa sobre él, cómo vive, por ello, la consciencia es intencional al apuntar hacia objetos pues sólo se tiene la consciencia de lo que ocurre aquí o allá como algo exterior (mundo) o interior (realidad subjetiva). Para ser la consciencia un puente entre el pensamiento objetivo y subjetivo debe de estar frecuentemente en discusión consigo misma porque a partir del pensamiento es cómo se construye la realidad individual, pero, al ser enfrentada con otros pensamientos es el inicio de la realidad social siendo parte una de la otra (Berger y Luckmann, 2001, p. 38).

La realidad es en parte objetiva y subjetiva por su carácter meramente intrínseco; siendo que el *valor objetivo* no siempre representa la actitud de lógica sino la consciencia al involucrar los propios símbolos, pero si el de otros seres, en otras palabras, se ejerce la simbolización de *otros agentes* en la objetividad del hecho al adoptar ideas de una comunidad, se vuelve objeto que ya se ha pensado por otros sin intervenir, mientras el *pensamiento subjetivo* es el juego simbólico del significante para su aplicación en la

comprensión, interpretación y conciencia de los hechos del sí-mismo o propias de la individualidad o del sí-mismo (Berger y Luckmann, 2001; Heidegger, 2015).

La tarea fenomenológica pretende el equilibrio de ambos pensamientos, su esclarecimiento y entendimiento. Dichos valores intrínsecos (subjetivos) y extrínsecos (objetivos) son conjuntamente puestos en práctica de manera racionalizada (o aparentemente racionalizada) dentro de la cotidianidad de las personas, que comúnmente comparten significados y presentan sus propios significantes en la reflexión aparentemente lógica de su vida por ser una proyección individual, social o cultural, siendo que lo objetivo o subjetivo no encuentra equilibrio y pondera un peso mayor a otro. Es así que “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente” (Berger y Luckmann, 2001, p. 36).

El mundo socializado aparentemente racional por el pensamiento humano es concebido como el establecimiento de la realidad entrando un valor y sentido a la actividad realizada por los seres en su plano existencial como referéndum del lenguaje, expresiones y connotaciones culturales de la validación de la realidad, en otras palabras, la vida cotidiana se da por establecida en la subjetividad de vida, además, que se origina en el pensar y accionar por ende se sustenta por real (Berger y Luckmann, 2001, p. 37).

La realidad desarrollada en las vidas de los individuos de cualquier sociedad es concebida de primer instancia como total y articuladamente vivida por pares que son el reflejo y composición de un contexto común en la representación de experiencias similares, y compartidas por toda aquella persona en las mismas condiciones existentes, es decir, el ser del otro se encuentra en las mismas condiciones que las propias por eso esta realidad cotidiana (compartida) se entiende por real y establecida ya que, no necesita verificaciones para comprobarla por el hecho de que se vive (Berger y Luckmann, 2001, p. 41).

Y para la conservación de la realidad es necesaria la constitución de una suma de procesos que guíen de manera eficiente los caminos entre sí, pues, la realidad al mantenerse no puede presentar las mismas condiciones visibles que puedan detectarse aunque en el trasfondo siga una línea coherente con lo que establece por real o válido, por esa razón, “es convenientemente distinguir dos tipos generales de mantenimiento de la realidad: mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana, y el segundo, en las situaciones de crisis” (Berger y Luckmann, 2001, p. 187).

Para ser preciso, es oportuno comentar que dentro del mundo del imaginario (*deber ser*) y el mundo real (*cómo es*) siempre suceden disputas entre ambas posturas siendo la realidad una lucha incesante entre las condiciones que se presentan como válidas, y las que pudieran serlo. La fenomenología tiene la tarea de mostrar lo oculto del si-mismo y del mundo por lo que se debe profundizar en las características del proceso analítico de la fenomenología sobre la paz, que a continuación se desarrollan. En tanto relacionado al ser violento o ser pacífico existe una fenomenología alrededor de la idea de paz como imperfecta que son características de una sociedad, momento histórico, perspectiva pedagógica y postura filosófica aunando a elementos para comprender que se entiende por paz y violencia.

Se comienza por identificar a la violencia como un fenómeno que implica daño desde cualquier punto psicológico (emotivo-cognitivo-patológico); biológico (implicaciones del ambiente y del organismo); social (influencia ideológica, conductual y de valores); cultural (ritos de la vida cotidiana) y educativa (como formación intencional/tensional). Es importante rescatar que para la existencia de cualquier tipo o motivo de la violencia debe de entrar en conflicto con alguno de los elementos previamente mencionados dentro de un contexto individual o grupal que pretenda imponer unos sobre otros (Martín, 2004).

La violencia no sólo interviene en dañar a un objetivo o persona distinto a sí misma, todo lo contrario, la violencia se caracteriza por el ejercicio pleno de una especie de poder en tanto violentador-violentado, sin embargo, quien se ha considerada como persona violentada no es la única en sufrir daño sino el violentador mismo se violenta, ejecuta la violencia en su conciencia, espíritu y ser; se vuelve un ser con violencia. Y el daño o resultado de dicho enfrentamiento es para ambas partes dañino pues esta característica ambivalente es el resultado de agredir a la otredad y al sí mismo (Sanmartín, 2007; Muñoz y Molina, 2004).

Se es parte de múltiples y continuos procesos presentados en la vida cultural, invisible para la consciencia y esquemática para la conducta. Tienen por principio la interiorización, la arbitrariedad y su reproducción. Presentando de forma no jerárquica dichos elementos buscan ante todo la sumisión de la voluntad de la otredad ante la propia, o sea, lo correcto, su consolidación y continua validación por medio de la aculturación y figura de autoridad que ejerce alguna institución como participativa y reguladora de tal acción aculturizante, en especial, el medio y ejecutor de imponer sus esquemas para un grupo o clase (Sanmartín, 2007).

Es por consiguiente dar una definición del tema para comprenderlo de manera concreta, es por ello que la violencia puede entenderse como el “uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente” (Domenach, 1981, p. 36).

La fuerza dirigida para violentar puede ser de manera consciente o inconscientemente, introyectada de manera directa o indirectamente por sus implicaciones de violencia, ya sea, por estructuras ocultas dentro del acto y/o ejercicio de la violencia como parte de elementos sociales adversos en tiempos o ambientes favorecedores de esa condición, o bien, el pleno consentimiento de la situación. El ser violento (abiertamente u oculto) en su aplicabilidad

amerita hasta cierto grado un espíritu aturdido que reside de manera directa o indirectamente alguna intencionalidad, pues, el componente de violencia se conjunta con la perversidad de hacer daño a alguien de manera consciente o inconscientemente (Sanmartín, 2007; Boggino, 2012).

La violencia es en esencia semejante a todo tipo o clasificación de su desencadenamiento pero emergen diferencias entre medios y agentes por los cuales se ejerce dicho fenómeno de agresión. De acuerdo con Sanmartín (2007) existen criterios para clasificar los tipos de violencia y conforme a su naturaleza: “es posible catalogarla atendiendo a la modalidad, activa o pasiva, en que se ejerce, o atendiendo al tipo de daño causado, o de víctima, o de agresor, o finalmente de escenarios (lugar o contexto) en el que ocurre” (p. 10), finalmente la violencia se nota por su carácter de imposición y daño.

Como primer referencia se tiene a la violencia según su tipo de daño u origen que, de forma inmediata, se fundamenta en un *triángulo de la violencia* en el cual se habla de tres primeras fuentes de este hecho: la *violencia directa* es la manifestación observable de la agresión en tanto a un daño físico percibido en golpes, heridas o ataques verbalísticos; la *violencia estructural* corresponde al esquema social, político-jurídico o económico por los cuales se rigen los Estados en su sistema de gobernabilidad de donde se desprende la agresión, es decir, todo aquel producto consecuente del tejido social, por ejemplo la pobreza, explotación laboral, corrupción o exclusión; y la *violencia cultural* es todo aquello que tenga lugar en el campo cultural de un pueblo en su vida cotidiana y de forma simbólica, sea como el machismo, la religión o las creencias (Galtung, 1981).

A partir del triángulo de la violencia se desprenden otras clasificaciones como la violencia psicológica representada en amenazas o agresiones emocionales; militar en la intervención del ejército en asuntos locales; de género representada en roles sociales o

prejuicios y estereotipos; doméstica en el plano familiar o de pareja, entre otras (Sanmartín, 2007; Muñoz y Molina, 2004).

La ontocidad del ser violento es una composición social que se construye y jamás debe ser considerada como innata a la humanidad, puede ser influyente el valor orgánico, patológico e inclusive moral pero no determinante. Claro que, por su parte, existen influencias del ambiente que retoma la visión biológica para el origen de la violencia, tal es el caso de la condición neurofisiológica (función de la corteza cerebral y el hipotálamo en conjunción con la adrenalina o noradrenalina como sustancias que promueven cierta conducta) con la toma de fármacos o sustancias nocivas para la salud, por ejemplo, el alcohol o alguna droga que afecte la conducta o percepción en la que se desprende la violencia (Gallo, 2008).

Al hablar de violencia, también es necesario destacar el papel que juega la comunidad para justificar, castigar, controlar o prevenir situaciones con ese carácter pues la sociedad es quien valida o rechaza cierto comportamiento en sus integrantes en tanto a la composición idiosincrática de sus modelos culturales en sus creencias, actitudes, emociones y conductas (Muñoz y Molina, 2004; Muñoz, 2004c).

De acuerdo con Sanmartín (2007) la violencia tiene un carácter diligente pues, “la violencia puede ser activa o pasiva, es decir: hay violencia por acción, pero también por inacción u omisión” (p. 10), dígase que cualquier intencionalidad de daño se encuentra dentro de la violencia activa, mientras que, por ejemplo, al ser presentes de cualquier acto de agresión hacia terceros y no hacer nada para impedirlo recae en violencia pasiva.

En la violencia por sus consecuencias no puede existir ninguna especie de respeto hacia ella al ameritar su impacto a favor de un grupo sobre otro, no puede existir dignidad en violentar y menos aún en la persona que violenta aunque no se considere como violenta, no

puede respetarse su estilo de vida por el hecho de *pensar de esa forma o porque así es esa persona*. El carácter de la violencia es en sí misma des-personalizadora en tanto a persona, poniendo en riesgo o minimizando, si se quiere ver de esa manera, su humanidad por eso la peor violencia es la ciega en cuanto a víctimas y autor, ya que, se pretende ocultar la red de acciones y sentimientos que la impulsan para no visibilizarse en la realidad por medio de ideologías e instituciones con apariencia de legítimas (Domenach, 1981, pp. 39-40).

La violencia no es compleja pues tiene un único fin: dañar o exterminar, pero sus faces que la ocultan, validan o protegen se vuelven cada vez más especializadas al involucrar instituciones, culturas, educaciones, políticas y conductas que la potencializan en fuerza y la disminuyen en visibilidad. El acto del ser violento particularmente es identificado como las consecuencias físicas de golpes, peleas o accidentes pero es de comprenderse que en toda relación de fomento al daño se encuentra la violencia como la pobreza, xenofobia, desigualdad y corrupción. Y de ninguna forma la violencia es parte de la razón humana pero al creerla racional o peor aún racionalizarla (premeditarla) le convierte en inhumana, indigna e impura al quedar establecida en el lenguaje, las ideas y el ambiente (Domenach, 1981).

¿Es posible que cualquier persona no ejerza algún tipo de violencia o sea libre de ella?, lo es. En un mundo donde existen altos índices de agresiones, quizá, se pueda pensar que es imposible vivir sin violencia, que es natural o inclusive necesaria en algunos escenarios, y aunque en cierto sentido en cualquier momento puede nacer la violencia, también es cierto que puede enmendarse de una manera pacífica sin recurrir al daño. Vivir libre de violencia no es evitar situaciones conflictivas sino aprender a atenderlas en los momentos importantes para solucionarlas de manera no violenta (Muñoz, 2004c).

La violencia genera más violencia sino es frenada por personas conscientes de la situación, con habilidades pacificadoras e intelectualidad de razonamiento armónico. La

violencia también es dominación de los demás y del sí mismo. Dominados por la agresión, “la praxis de dominación es la acción perversa. Es la afirmación práctica de la totalidad y su proyecto; es la realización óptica del ser. Su efectuación alienante” (Dussel, 1996, p. 72).

La paz, por su parte, comprende un proceso de pacificación ante las situaciones de violencia donde sobresalgan valores universales como el respeto e igualdad, de regulación de los conflictos y solución de problemáticas por vías no violentas. La paz es también pacificación por su búsqueda de alternativas ante las nuevas problemáticas de la humanidad, es en la práctica como en la teoría nuevas formas de convivencia desde factores de cognición, sentimental y de conducta sirviendo para crear redes de apoyo a la comunidad y por su misión intrínseca al autodesarrollo de individuos (Muñoz, 2004a).

Compréndase que la paz del ser y la sociedad no es lo mismo a inacción, pasividad ante situaciones de carácter violento, dejar pasar las injusticias y las violencias, por lo contrario, es actuar sobre la realidad. Entonces, la paz puede entenderse como “*aquellas realidades en las que se regulan pacíficamente los conflictos, en las que se satisfacen al máximo las necesidades y los objetivos de los actores implicados, sean cuales sean estos, o los momentos o los espacios donde se producen*” (Muñoz, 2004a, p. 30).

La paz no debe de ser entendida desde esta postura como una mera solución a la violencia porque la paz no es el medicamento para la violencia y jamás lo será porque es entendida como un estilo de vida fortalecida en los D.H. por su implicación al bienestar, sustento de la justicia y participación social contra de las adversidades. La paz también puede identificarse con tipos de *paces* por su búsqueda implícita en la satisfacción de necesidades que interactúa con las visiones de la construcción educativa y filosófica de bienestar, pues, existen tres tipos de *paces*: *paz directa* como resolución de conflictos de forma no violenta; *paz cultural* son los valores universales compartidos para el fomento, protección y práctica

en la convivencia de personas y sus comunidades desde el tejido social; y *paz estructural* como el logro de un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia (Tuvilla, 2004, p. 391).

El integro propósito de la perspectiva planteada es el ejercicio de la paz como D.H. en potencializar el desarrollo del ser humano, tanto individual como social, para ello los agentes de la comunidad deben ser partícipes del proceso de pacificación por eso se opta por un poder racional que sea necesario como la paz misma, que tenga entre sus quehaceres la autorreflexión, autocrítica, diálogo, negociación y aptitudes para el respeto a la diversidad humana; esto trata de un empoderamiento ciudadano responsable, activo y equitativo en fortalecer al tejido social con la acción de nuevas estrategias para la atención de conflictos que pueden ser resueltos por medios pacíficos (Muñoz, 2004c).

Por las ideas de paz o pacificación se debe aclarar que no se ven amenazadas por el conflicto resultado de la intervención de posturas distintas, al contrario, se ven fortalecidas ya que el juego de valores emanados de la diversidad cultural es la naturaleza misma de la humanidad. Sin embargo, el conflicto cuando se hace presente ante la incapacidad de resolverlo de manera eficiente y fomentadora de la dignidad de quienes se ven involucrados en el, es sin duda alguna, peligroso en tanto verse caracteres violentos en su resolución; la violencia nace del conflicto cuando se ve lo alejo en la otredad (Muñoz, 2004b; Molina, Cano y Rojas, 2004; Zabaleta de, 1986).

De esa manera, el conflicto es parte de la respuesta a la identidad donde se defienden creencias, posturas, ideologías, culturas y hasta sueños. El conflicto puede considerarse natural en la esencia de la vida social e individual, pues pregúntese, ¿quién a lo largo de su vida no ha sido participe de un conflicto consigo mismo o con las demás personas que le rodean en la escuela, empleo, en el hogar, en la relación de pareja o con la familia?, para ser definido de manera explícita el conflicto representa una “*característica principal de los seres*

*vivos*, que en su intento de perpetuarse como individuos –frente a la muerte- y como especie –frente a la extinción- pretenden utilizar en su beneficio los recursos y la energía disponible en su entorno” (Muñoz, 2004b, p. 148).

En consideración, el conflicto no representa negativamente un obstáculo para la construcción de la paz en su practicidad pues se es parte de una cultura del conflicto emanada del origen humano. Dicha cultura considerada como *conflictiva* es parte del proceso de socialización de individuos y grupos al estar en constante cambios por lo que existen problemáticas o situaciones a superar, pero en esencia, la naturaleza humana es conflictiva por su carácter intrínseco de transformación (Muñoz, 2004b).

La paz ante su búsqueda y constitución debe de entenderse como *imperfecta* ya que no es un fenómeno acabado ni total porque ante la diversidad de conflictos, creencias, pensamientos, posturas e ideas es imposible que no haya problemáticas, entonces, la paz no es un estado de supresión ante las situaciones adversas por ello no sería la *paz perpetua* enunciada por Immanuel Kant, quien sugiere principios y medidas para superar todo obstáculo material para lograr una paz absoluta; ello deriva en una ilusión al creer eliminar el conflicto de lo humano, algo que es imposible por su origen. Por eso, la paz se entiende desde dos vertientes, primero, vista por la inexistencia de actos bélicos o ausencia de los mismos: esto se conoce como *paz negativa*. En un segundo punto, la *paz positiva* se percibe como la prevalencia de justicia ante las problemáticas de la sociedad (Muñoz, 2004a, p. 28).

Un proceso de pacificación se encaminan a erradicar la violencia que yace sumergida como modelo cultural o social en contextos específicos, sin embargo, esto no quiere decir que los conflictos puedan ser arrancados de manera definitiva como la *mala hierba* porque esto es erróneo, la humanidad es cambiante y por eso es conflictiva y al serlo surgen disputas, pero el papel de la Edupaz es regular esas controversias de manera pacífica para erradicar la

violencia, y al ser de esta manera, la paz por ende no es total o absoluta sino imperfecta. Esto no quiere decir que la paz sea inválida por su imperfección ya que es parte de su búsqueda y construcción autorregular las situaciones de carácter peligroso (Muñoz, 2004a, p. 36).

Dicho proceso de regulación de problemáticas, pacificación de un ambiente violento y construcción de conocimientos y habilidades para la resolución de conflictos de manera noviolenta, es una tarea desarrollada ampliamente desde la perspectiva de D.H., específicamente en el programa de Edupaz teniendo entre sus objetivos la creación y desarrollo de una cultura de paz que haga frente a la situación de violencia. Es por lo consiguiente que la educación es el motor principal para el cambio de paradigma de una sociedad de violencia a una en situaciones noviolentas y pacíficas (Tuvilla, 2004; Dussel, 1996).

Para comprender la postura fenomenológica alrededor de las ideas de paces como imperfectas es necesario el conocimiento práxico en la vida cotidiana que como factor elemental reúne caracteres para el establecimiento de la realidad social; considerando como parámetros normales con estilos de vida pacíficos o violentos, en su defecto, el comprender implica analizar la totalidad presentada. En otras palabras, se debe poner a la altura de los ojos las construcciones sociales para percibir las. De otra manera es implícito analizar las categorías valor significado, valor significante y valor significativo en su función fenomenológica:

El *valor significado* entra en juego inmediatamente cuando se interactúa con el mundo pues es todo aquello que se es dado de manera objetiva, es decir, sin cuestionarlo y determinado con que *se sabe*, sin comprender por qué es de esa manera la situación; aquí interviene la realidad del contexto o lo que se presenta ante los individuos. Posteriormente, el *valor significante* corresponde a la construcción subjetiva que el actor ha desarrollado a

través de su experiencia, entendiéndose como el valor desarrollado en tanto a las vivencias. El *valor significativo* se encuentra entre ambos (significado/significante) al no poder predominar un lado porque el sujeto es absorbido por su subjetividad u objetividad, esto no permite el diálogo con el mundo.

En conclusión la visión de las paces y violencias se construyen siempre en la práctica porque es allí adonde se reflejan las alteridades y entretienen los valores (significado-significante-significativo) de la realidad vivida. Esta telaraña cultural o tamiz que no se sabe dónde empieza y dónde termina, de lo único seguro es que está presente en las prácticas ideológicas e invisible en las prácticas cotidianas. Esto refleja el momento atravesado de una sociedad desde el nivel cultural, estructural y directo (Freire, 2005; Bourdieu y Passeron, 2009).

Se da por terminado el presente capítulo que cumplió con el objetivo previamente definido para el desarrollo del quehacer ciudadano entorno al paradigma de las ideas de paz y violencia.

A continuación se presenta un nuevo apartado con referencia al momento de violencia que se vive en distintos contextos alrededor del mundo y como a su vez son violentados los D.H., específicamente la paz, el cual presenta controversias en su protección y aplicabilidad en distintos escenarios y momentos.

## 5. Casos violatorios al derecho a la paz

El comprender algunos casos que giran en torno a la violencia pudiera parecer una tarea sencilla pero la actividad analítica, reflexiva y crítica va mucho más allá de tan sólo observar acontecimientos violatorios a la integridad física, pues también es necesario medir con ciertos parámetros el impacto que resulta en la persona e institución violentadora, a quién se violenta y en qué condición se desenvuelve tal acto. De esa forma, conocer si un sistema permite violaciones a los D.H., y en dado caso saber, cómo se atienden de manera práctica.

Aún con los avances obtenidos es en la práctica diaria cuando surgen, continúan o prevalecen sistemas que dañan la efectividad del ED teniendo por resultado la permanencia de altos índices de violencia, inseguridad e *intereses irreconciliables* entre los Estados y la Ciudadanía. De esa manera, se recurre al discurso de la seguridad para justificar acciones pero manteniendo políticas controversiales que dan origen a un poder violentador/violador a los derechos (CIDH, 2015b; Amnistía Internacional, 2018, p. 14; CDHDF, 2011c; CDHDF, 2010).

Una condición indispensable para construir un proyecto para el fortalecimiento de los D.H., en principio, según Lacayo (1995) es imperante que un “núcleo social promotor esté convencido de que es necesario (no sólo deseable o interesante) organizarse para construir la seguridad ciudadana y, en segundo lugar, que estos promotores demuestren, a corto plazo, que dicho proyecto es posible, necesario y eficaz” (p. 79).

En este capítulo se presentan algunos escenarios en relación a la violencia que se vive en la actualidad por ello se tiene por objetivo, revisar mediante qué condiciones atraviesan los derechos humanos en escenarios internacionales y nacionales como representación de casos específicos que impacten su plena efectividad y violen su quehacer.

## **5.1. De Asia a Europa, transición de vidas paralelas ante la guerra y migración**

En varias partes del mundo se han presentado serios problemas respecto al pleno ejercicio de los D.H. tanto en su cumplimiento como para satisfacer necesidades tales son la alimentación, hogar, vestido, educación, trabajo y seguridad nacional, por eso es importante precisar que por más progresista que sea una sociedad aún existen retos para consolidar un EB, ya que, al ser la humanidad poseedora de un esencia conflictiva deben de desarrollarse nuevas alternativas de manera coherente, práctica, valorativa, con habilidades, conocimientos y mecanismos eficiente para atender las nuevas problemáticas y solucionarlas sin violencia (AI, 2018; Muñoz, 2004c).

El caso europeo no es la excepción y aunque pudiera verse a esta región del mundo como un ejemplo para sus pares respecto a sus propuestas innovadoras, también es cierto que atraviesan momentos de importantes tensiones en relación a los D.H.; que van desde reprimendas a manifestaciones civiles, explotación laboral e incluso discriminación racial en la continuación de estereotipos y prejuicios. En este sentido, se debe resaltar el caso por el que atraviesa Siria respecto a la guerra y migración masiva generando una brecha significativa de violaciones a sus derechos así como la ineficiente intervención para mejorar la situación (AI, 2018).

En marzo de 2011, en la ciudad de Deraa (sur de Siria), tuvieron lugar protestas contra el presidente Bashar el Assad quien ha gobernado desde el año 2000 (luego que su padre lo hiciera por 29 años), elegido por primera vez en ese año y reelecto en 2007, posteriormente, tras un grafiti pintado por unos adolescentes con referencia al gobernante (es tu turno, Doctor) fueron arrestados y torturados. Este acto inevitablemente produjo tensiones entre el Estado y la sociedad derivando en manifestaciones y movimientos contra dichas represalias, además

por influencia de la *Primavera Árabe* (movimiento de protestas y revoluciones en Túnez, Libia y Egipto geopolíticamente cercanos a Siria), se comenzó a pedir la renuncia del presidente, no sin antes dar pie a la militarización de la oposición (Alba, 2018; El Universal, 2018; Laborie, 2016).

Una vez comenzada la guerra civil los grupos opositores se fueron sumando al Ejército Sirio Libre (ESL) intensificando el poder bélico para el 2012, por otro lado, la ONU trata de parar las hostilidades pero se ven fracasados sus esfuerzos (Alba, 2018; El Universal, 2018).

Cabe aclarar que los grupos participes de dicha guerra, en un inicio, de acuerdo con Laborie (2016) son “la mayoría sunní (70% de la población siria) –que nutre el campo insurgente– se enfrenta con los alawitas (11%) y cristianos (10%) –base tradicional del régimen de Bashar al Assad–, sin olvidar al pueblo kurdo que gestiona su propia agenda” (p. 155), no obstante, no tardaron en entrar otros grupos a la lucha armada.

Assad, por su parte, consiguió un valioso aliado en Irán para mantenerse en el gobierno y aumentar su poder militar, mientras que los rebeldes son financiados por Arabia Saudí y Catar. En junio de 2013 tuvo lugar un primer bombardeo con armas químicas en Siria desencadenando un saldo de 1,300 muertos. Para junio de 2014, el Estado Islámico (EI) anunció su *califato* (sistema religioso de gobierno), por ello, se suma a la lucha. En este mismo año, Assad es reelecto como presidente y la intervención extranjera se hace presente de manera militar con la *Coalición internacional* (Estados Unidos, Jordania, Baréin, Catar, Arabia Saudí y Emiratos Árabes Unidos), Francia y Reino Unido inician ataques en 2015. Rusia también interviene pero favorece a Assad (Laborie, 2016; Alba, 2018; El Universal, 2018).

En Siria tras los acontecimientos recientes se violaron una enorme cantidad de tratados internacionales así como los propios D.H. que desde una óptica más amplia se puede hablar de un momento crítico para la sociedad, pues, en el campo de batalla ya no sólo involucra la lucha Estado-pueblo sino otros bandos como el terrorismo y la intervención extranjera, por lo que, “la utilización por parte del régimen de medios y formas de combate indiscriminados, [...], provoca sufrimientos innecesarios a la población civil que, para su desgracia, se ha convertido en el centro de gravedad del conflicto” (Laborie, 2016, p. 159).

La guerra ya ha dejado una huella en medio oriente al considerar esta parte del mundo, desde hace muchos años, como un punto de inestabilidad, violencia e inseguridad en todos los rubros de la vida social. Tan sólo en Siria, por ejemplo, ha cobrado la vida de miles de niños, niñas, mujeres y hombres civiles o de los grupos estatales. Sin embargo, estas no son las únicas repercusiones, pues, de acuerdo con la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (2016) “a lo largo de 2014, cerca de 13,9 millones de personas se convirtieron en nuevos desplazados forzados. Entre ellos había 11 millones de nuevas personas desplazadas internas, la cifra más alta nunca alcanzada, y 2,9 millones de nuevos refugiados” (p. 18), sin contar la condición de vida que prevalece por la guerra.

Los ciudadanos sirios cada día viven como si fuera el último al estar sumergidos en un ambiente de batalla, terrorismo, desempleo, delincuencia, pocos recursos para sobrevivir, y sin bastar con eso, enfrentan desplazamientos internos y externos por la búsqueda de un lugar seguro para establecerse, ante ello, en 2013 el origen y destino de los refugiados se vio condicionado por los desplazamientos, es así que en 2014, el 53% de estas personas provenían de Siria (3,88 millones) desbancando a Afganistán quien ocupó el primer lugar por 33 años consecutivos, y ahora, posicionado en el segundo lugar con 2,59 millones (CEAR, 2016, p. 19).



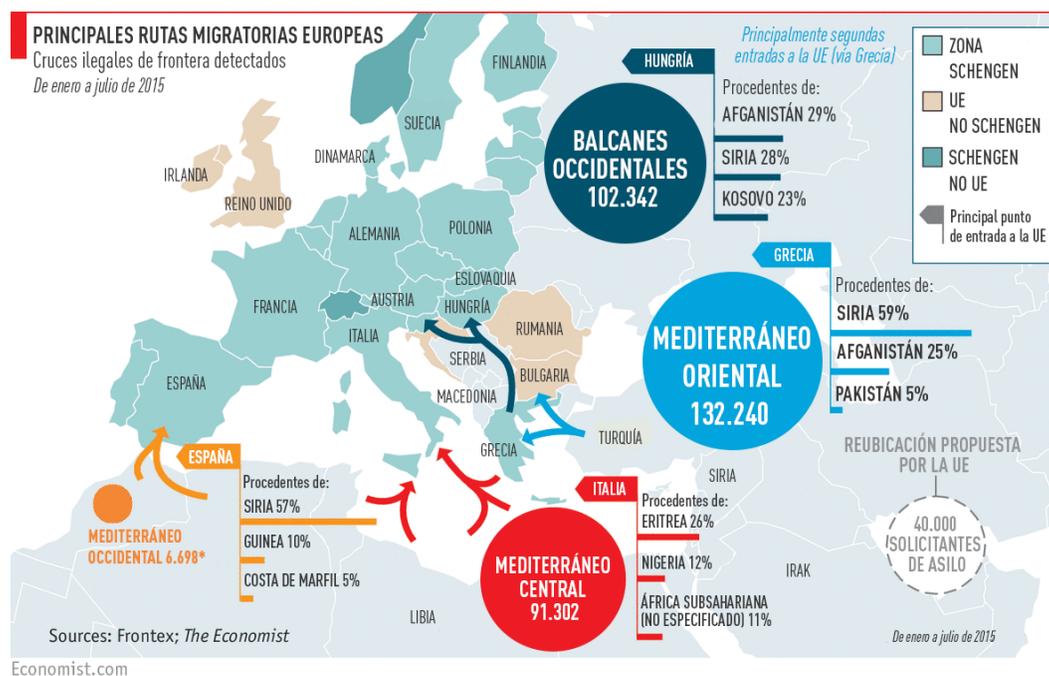
El viaje de huida no es fácil porque al generarse una inmigración masiva hace que los países restrinjan la entrada a un número limitado de personas, y en otros casos, se empeora las condiciones de vida de quienes fueron acogidas siendo un escenario la expulsión del país. Aunque la vía de emigrar a naciones vecinas pudiera parecer a primera instancia lo más viable, la realidad no es así pues los inmigrantes deben de enfrentarse a esas fronteras cerradas en contextos de guerra, hambre, inseguridad, racismo y terrorismo, acompañado de una disminución significativa de sus D.H.; el camino es difícil y peligroso (CEAR, 2016, p. 37).

En Jordania, los sirios se han incrementado considerablemente desde 2015, a pesar que la frontera se mantiene clausurada. Por su parte, en Egipto radican condiciones desfavorables para los refugiados pues presenta un claro problema tanto en garantizar las condiciones mínimas para la vida digna e integra de quienes *se encuentran bajo su acogida*, debido a situaciones que impiden una integración social optima al ser víctimas de discriminación y violaciones a sus derechos (CEAR, 2016, pp. 37-38).

En la segunda alternativa, seguir la ruta hacia Turquía para establecerse o como vía de paso hacia Europa, también en ella existen fuertes represiones contra grupos inmigratorios y dificultades que en varios casos impiden su asentamiento en un sólo lugar. La travesía a Europa no es menos complicada y aunque se puede decir que el paso por esta región está libre de guerra, es ahora que el pueblo sirio debe de enfrentar nuevos obstáculos para su estadía en el viejo continente. Entre estos puntos se encuentran las políticas migratorias restrictivas del bloque europeo aun cuando históricamente ha acogido a miles de personas, también se recalca la urgencia de que la Unión Europea (UE) desarrolle nuevas alternativas para afrontar la gran demanda de personas que solicitan refugio en su jurisdicción, y entre ello a su vez, fortalecer el pleno ejercicio de los D.H. (CEAR, 2016).

Al considerar como punto de partida a las personas de nacionalidad siria que logran salir de su país y llegan a algún punto en Europa por cualquier medio, ya sea legal o ilegal, se encuentran aún por pasar momentos adversos en este nuevo plano pues considerando la ausencia de recursos, el largo trayecto y las políticas migratorias se estima que ha aumentado considerablemente el número solicitantes de asilo en los últimos años, específicamente a partir del comienzo de la guerra de 2011 por lo que hasta la fecha no todas las personas logran una estadía de refugio, y quienes la consiguen, aún falta por pasar otras situaciones complicadas. En 2014 en la UE cerca de 183,365 personas se les reconoció protección entre las cuales destaca que un 56% fue estatuto de refugiado, 32% protección subsidiaria y a 20,000 se les dio residencia humanitaria (CEAR, 2016, p. 23).

**Figura 2. Cruces ilegales de fronteras detectadas en Europa**



*Figura 2. Las rutas migratorias para el acceso a Europa se ven en aumento por la ineficacia en detener los altos flujos de migrantes (RT, 2015).*

En 2015 la situación de los sirios empeoró debido a la guerra por lo cual es inevitable preguntarse, ¿qué ocurre con aquellas personas que no logrón salir del país o de las que regresan a él por medios de deportación?, paradigmáticamente la realidad se acentúa llevándola a niveles inconmensurables de destrucción material y pérdidas humanas por el enfrentamiento civil, terrorista o extranjero, e incluso de quienes están en medio de las líneas de fuego sin ser partícipes de ella. La sociedad en su totalidad se ve amenazada por la inexistencia de seguridad ciudadana-nacional y por la intervención fracasada de la ONU en detener la lucha, o bien, de constantes disputas por la petición de renuncia de Assad: concretamente, el saldo de afectados hasta octubre de 2015 registró como víctimas a más de 250,000 (CEAR, 2016, p. 26).

Este suceso es el resultado lamentable de un gobierno tiránico y de las relaciones políticas existentes alrededor de los D.H. que a pesar de ser los mismos para todas las personas, es necesario precisar que, cambian bastante en su legitimación y aplicabilidad en contextos Asiáticos y Europeos, pues, ante todo aún existen intereses individuales de los Estados culminando en el violentar o violar dichos derechos. Para contextualizar de mejor manera lo dicho hasta el momento es importante profundizar en esta línea dividiéndola en dos ejes: *la situación actual de Siria ante un contexto compartido con Asia; y la vida como refugiado en Europa así como sus propuestas para los inmigrantes.*

De acuerdo con la situación actual de Siria, ese ambiente es compartido con el área geográfica asiática y vecino de África, pues se considera como uno de los puntos con mayor riesgo en tanto a la efectividad de los D.H. y seguridad por enfrentamientos armados, el encuentro de un gobierno autoritario e involucramiento de grupos terroristas que atacan tanto al Estado como a civiles sin distinciones, ya que, se han vuelto parte de la cotidianidad como

consecuencia a protestas y enfrentamientos de tipo religioso, político y económico para la toma de poder (CEAR, 2016).

En esa línea, el Estado adoptó una postura de aniquilación ante la oposición reiterando la seguridad nacional lo que provocó el constante uso de nuevos métodos de reprimendas ante grupos rebeldes (contrarios a la ideología gubernamental) y de eso se desprendió el aumento en la intensidad y presencia de la guerra (Laborie, 2016).

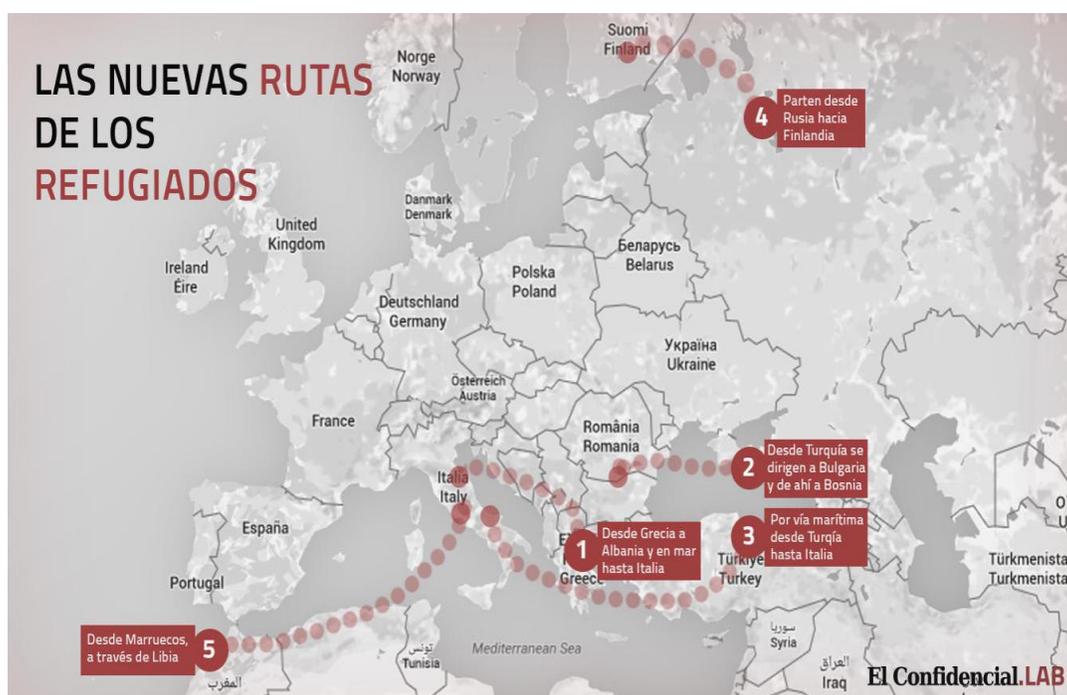
Entre las consecuencias de la guerra se puede destacar que muchas personas pasaron meses o años en prisión sin que sus familiares lo supieran, posteriormente fueron procesadas por el *Tribunal Antiterrorista* quien incumplía las normas internacionales sin que pueda apelarse su decisión; reprimiendo a cualquiera que fuese contra el gobierno argumentando vínculos con el terrorismo, además, las condiciones del encierro eran inhumanas: pequeñas celdas; condiciones insalubres; sufrían tortura; privación de alimentos y servicios médicos, ello para la obtención de confesiones por la fuerza (CEAR, 2016, p. 31).

En un segundo punto, cuando las personas inmigrantes logran llegar al bloque europeo no necesariamente se encuentran en condiciones positivas para su instalación e inclusión a la sociedad, pues ahora, deben de enfrentar las políticas migratorias, el derecho de asilo, la búsqueda de vivienda, trabajo, educación, acceso a servicios de salud y recreativos, en otras palabras, se llega con ilusiones de un nuevo porvenir y se encuentran con dificultades para ser recibidos (CEAR, 2016).

Ante el aumento de personas que llegan a Europa provenientes de países en conflicto bélico, específicamente de Siria, se han tomado una serie de decisiones para atender dicha demanda que no necesariamente se resuelve de manera prohumanitaria. El salir de su país es complicado afrontando rutas mortales, terrorismo, delincuencia, estafas y transitar por desiertos o zonas de guerra culminando en muerte por el trayecto. Incluso, de lograr llegar a

un punto que sirva como paso entre Asia-África-Europa también representa las circunstancias previamente descritas; tomando en cuenta que los recursos materiales, económicos y alimenticios son escasos, finalmente, al tratar de cruzar las fronteras se encuentran con las restricciones europeas para su entrada (CEAR, 2016).

**Figura 3. Las nuevas rutas de los refugiados**



*Figura 3.* Ante el cierre de fronteras España parece un destino atractivo para los inmigrantes, sin embargo, se comienza a tener una crisis en aquel país para acoger a todos los refugiados (El Confidencial, 2016).

Aquellas personas que superan las fronteras aún tienen dificultades para asentarse: en 2015, Hungría terminó una valla de 175 kilómetros en su frontera con Serbia algo que se ha vuelto común en el mundo, por ejemplo, Bulgaria con Turquía; Ceuta con Marruecos y Grecia con Turquía. El Estado como agente de regularización debe de tomar una postura ante este hecho

para dar respuesta clara sobre su intervención ya que se ha puesto de manifiesto la crisis que pasa la UE con los D.H. Sin embargo, ante tal prerrogativa también se han desarrollado proyectos para el pleno recibimiento de inmigrantes que pueden derogarse con el derecho de asilo y/o reubicación, esta tarea se encuentra en los puntos *hotspots* los cuales son centros de registro e identificación para determinar los perfiles de quienes pueden recibir protección como refigurado (CEAR, 2016, pp. 39-46).

Aún con tales medidas no han sido suficientes para dar solución ante la enorme demanda de solicitudes pues teniendo en cuenta que en años anteriores se estima gran movilidad de personas que piden asilo, posteriormente en 2015, la apuesta política de Europa fue por cerrar fronteras ante el aumento gradual de solicitudes. Un ejemplo concreto es el caso de España que por su ubicación es una ruta migratoria de quienes vienen o pasan por África, pero esto no quiere decir que ingresar a la península ibérica sea sencilla, y de lograrlo, no representa una estadía permanente (CEAR, 2016).

También ante la negativa de otros miembros de la UE, en España, se vio un aumento de inmigrantes que deseaban entrar al país por eso el departamento de migración debe de validar a personas que pueden pasar. En el 2015, sólo 220 personas consiguieron el estatuto de refugiado, mientras que en 2014 fueron 384 siendo el 68,51% quienes se les rechazó su solicitud (CEAR, 2016, p. 57).

Como podrá notarse, la situación que representa acoger a inmigrantes es bastante compleja, ya desde un inicio, el obtener el estatuto de refugiado es difícil. Pero una vez que se encuentran en zona neutral como España, los sirios aún deben de superar otros retos para su *nueva vida*. En especial este punto tiene que ver con la fase de *inclusión social* que igualmente es complicada considerando que para dicho proceso se debe de iniciar con la obtención de una vivienda y un trabajo digno, pero, para poder conseguirlo persisten

dificultades de las cuales destacaron en el 2016 la homologación de títulos de competencias laborales, educativas y la acreditación del idioma español son tan sólo algunas de los requisitos para un trabajo acorde a la formación y experiencia (CEAR, 2017, p. 84).

El proceso de capacitación es una vía de solución pero presenta inconvenientes necesitando apoyos para el transporte, becas con salarios, acceso a un trabajo provisional pero la validación de documentos es difícil, no hay plazas, además que la reglamentación en España prohíbe que personas solicitantes de asilo puedan ser contratadas hasta pasados seis meses desde su admisión, e incluso, de ser desfavorable la resolución deben de abandonar el país en quince días o mantenerse de forma ilegal (CEAR, 2017, p. 84-85).

De no conseguir el estatus de refugiado permanente todo esfuerzo es estéril por lo que han pasado y tienen que dejar el país, sin embargo, esto no impide tener personas que se encuentran de manera ilegal además su situación se ve aún más compleja para conseguir empleo. Sin considerar hasta el momento como es la acogida de la sociedad civil con los inmigrantes al enfrentarse a la idiosincrasia nacional en tanto a “las creencias, estereotipos y prejuicios que tiene una parte del sector empresarial, así como su desconocimiento del procedimiento de asilo, dificultan que sean valoradas de manera positiva o en condiciones de igualdad en los procesos de selección” (CEAR, 2017, p. 85).

Las condiciones para mantenerse dentro de Europa, específicamente en España durante el 2016 y 2017 son complicadas para obtener el estado de legalidad, por lo que, habría que estudiar en qué condiciones se mantienen quienes se quedan de forma ilegal en estos países, que no es propio de este trabajo, pero puede pensarse que dichos grupos ante la adversidad pudieran caer en actos ilícitos para sobrevivir, ¿y qué pensar para conseguir vivienda, educación en caso de niños y niñas, tener servicios de salud o seguridad, así como

proveer de alimentación a su familia? ¿Acaso ante tales situaciones no se provocaría más que una crisis social una humanitaria por la adversidad que deben sufrir dichos grupos?

Como se ha planteado hasta el momento incluso en la UE existen problemáticas alrededor de los D.H. para hacerlos efectivos porque persisten prejuicios, ideas negativas, políticas restrictivas e intereses de Estado para la asistencia a inmigrantes o ayuda humanitaria, es por esa razón trascendente revisar esta clase de casos para profundizar en la materia pues si bien es cierto que el discurso sobre la protección a los derechos se ha masificado así como su validación en las legislaciones locales, también es verdad que en la práctica (sobre todo de las autoridades como principales violentadoras a los mismos) se ve una disyuntiva entre el imaginario y la realidad, no obstante, esto no quiere decir que se deba abandonar todo esfuerzo para cambiar las condiciones entorno a la problemática planteada (CEAR, 2016; CEAR, 2017).

Cabe aclarar que la inmigración tal como se conoce en la actualidad no es un fenómeno nuevo pues ha sido parte de la esencia humana desde sus orígenes significando el intercambio cultural para el desarrollo de la sociedad (especie). Pero en el momento atravesado se criminalizó a los inmigrantes generando un clima de violencia hacia ellos quienes en muchos sentidos no son los responsables de la situación de sus países, sin embargo, a pesar de esta afirmación, a ponderado el valor económico, político y social sobre el humanitario, pues, la ayuda humanitaria que se podría sostener cuesta recursos financieros, materiales, judiciales y laborales.

Ante dicha demanda migratoria es necesario replantear las reformas migratorias que permitan el acceso a decenas de miles de personas como refugiados o perseguidos políticos, si bien es cierto que este planteamiento es bastante *cuestionado* por los Gobiernos quienes acogen a estas personas también es cuestionable que los organismos internacionales

especializados en D.H., no tengan un peso impórtate para intervenir en escenarios macros y difíciles como es el de una guerra, por ello, se deben reformas esos estándares.

## **5.2. La deuda de Guatemala ante la homofobia, lesbofobia y transfobia**

En Latinoamérica cuando se habla de D.H. se suele tener opiniones negativas al persistir retos, problemáticas y ambientes adversos para su efectivo ejercicio ya que se puede afirmar que el momento vivido es similar al de sus vecinos de la región, en consecuencia, existen realidades compartidas destacando una crisis de derechos por el retroceso en las políticas y prácticas de división provocando el aumento en la desconfianza hacia las autoridades e instituciones para garantizar la justicia y reducir la brecha de desigualdad (AI, 2018, p. 30; CIDH, 2015a).

En Guatemala, por ejemplo, se identifican obstáculos para hacer valer el ED y su garantía por lo que atrajo la atención e intervención de la CIDH para actuar de manera directa en la resolución de los principales problemas del país. Es importante contextualizar esta situación y dar a conocer la vulnerabilidad que atraviesa la ciudadanía con pobreza extrema, racismo, violencia con múltiples caras o ámbitos, exclusión social e impunidad que gozan agentes del gobierno guatemalteco al verse en un tejido sociocultural debilitado por abusos de poder y un sistema económico explotador, se generó un estado de alarma para constituir una mejor vida social (CIDH, 2015a).

La estructura estatal guatemalteca se puede traducir como débil para hacer frente a los problemas sociales con escasa recaudación fiscal lo que significa la minimización en inversión en proyectos de atención social y para el combate de la corrupción. De esa forma,

el papel de la ciudadanía, defensores (as) de D.H. y funcionarios públicos deben de actuar con estrategias concretas para construir una nueva sociedad justa e igualitaria (CIDH, 2015a, p. 24).

Se rescata a la participación de Estado como poco acertada, eficiente o significativa para la solución inmediata de la realidad nacional acentuada en las últimas décadas, pues, se concedieron privilegios a una clase sobre otra, además de la discriminación y debilitamiento del tejido social; estos son algunos de los males que se observan pero “para la protección de grupos vulnerables, tales como las mujeres y los indígenas, ha sido necesaria no sólo la creación de leyes, sino la creación de unidades que atiendan específicamente la problemática que les afecta” (Hivos people unlimited, 2012, p 20).

Respecto a la atención a mujeres y grupos indígenas se ha tenido cierta respuesta por parte del Estado, en primer lugar, se creó la Ley contra el femicidio y otras formas de violencia contra la mujer en el 2008, y en segundo lugar, la existencia de convenios sobre los derechos de grupos indígenas ha promovido el debate para abordar estos temas sin embargo aún queda bastante por hacer (CIDH, 2015a; HPU, 2012).

Cabe destacar que existe otro grupo en situación de vulnerabilidad y que a diferencia del apartado de protección para las mujeres y personas indígenas por normativas estatales, que tienen hasta cierto grado reconocimiento en el aparato de protección, en cambio a lo correspondiente a la comunidad de personas LGBTTTTI se encuentran en una clara desventaja porque si bien es cierto que se reconoce igualdad entre hombres y mujeres y el papel del Estado para potencializar el desarrollar integral, también es verdad que el aparato legislativo no dispone de medidas concretas para garantizar los derechos de esta comunidad en especial sobre la discriminación que se percibe (HUP, 2012, p. 19).

Los tratados internacionales enfocados a la orientación e identidad sexual han tenido una evolución en los últimos años pero, en algunos casos como el presente, aún existen impedimentos o resistencias de algunos grupos para reconocer la diversidad sexual, es así que, la población LGBTTTI en Guatemala no cuenta con ningún reconocimiento o protección de sus derechos. Ejemplo de ello son las manifestaciones homofóbicas y machistas arraigadas en el pensamiento y conducta de la sociedad, específicamente de sectores que temen reconocer la igualdad de derechos, que en parte, es promovida por el Estado y su poca voluntad política para erradicar esta brecha que no sólo es discriminatoria sino que da paso a la continuación de acciones represivas contra este grupo tanto por el prejuicio social como el hostigamiento físico (HPU, 2012, pp. 11-12).

Actos represivos dirigidos a grupos específicos emanados por su diversidad representan la ignorancia colectiva acompañada de conflictos que involucran la disputa ideológica entre el pensamiento homofóbico, sexista y conservador. Y una vez que se comenten tales delitos el acceso a la justicia también se ve limitada, pues, “en Guatemala los delitos contra la comunidad LGTBI no son atendidos con la debida diligencia, el sistema de justicia ni siquiera registra los casos de forma estadística, los crímenes en contra de esta colectividad no son visibilizados” (HPU, 2012, p. 12).

Se puede ameritar la consolidación de dichos escenarios con la postura que ha adoptado el Estado en tanto a débil para fortalecer los D.H. (en sus instancias) como parte de un proyecto en conjunto con organizaciones defensoras de los mismos, es decir, es consecuencia de un gobierno con malas decisiones acompañada por la corrupción que frenan avances en materia legislativa, administrativa, educativa y cultural (CIDH, 2015a; HPU, 2012; AI, 2018).

El impacto actual que ha tenido la sociedad ante esta clase de vivencia puede considerarse como un claro ejemplo de la crisis de derechos en esta parte del mundo caracterizada por la poca seriedad para tratarse. A pesar de la movilidad de la comunidad LGBTTTI para que se les reconozcan sus derechos esto se ha visto fracasado en diversas ocasiones además de ser excluidos (as), esto genera reacciones negativas en su contra al menospreciar su dignidad humana basándose en su orientación sexual, identidad de género e incluso por manifestaciones violentas como expresión intolerante (HPU, 2012, pp. 12-13).

En torno a la comunidad LGBTTTI existen fenómenos como la discriminación y altercados emanados de estereotipos que no sólo se manifiestan en personas libres sino en centros penitenciarios, que por supuesto, se ve involucrado el hostigamiento sobre todo en relación a personas homosexuales por lo que el Estado ha creado la Defensoría de la Diversidad Sexual como respuesta a la realidad presentada, sin embargo, este hecho no ha sido suficiente para tener un impacto significativo en la sociedad para cambiar un paradigma de invisibilización, de normatividad restrictiva, ni de políticas públicas en la atención de las necesidades básica y reconocimiento de derechos (HPU, 2012, p. 13; CIDH, 2015a).

En un sentido amplio, ¿cómo se puede hablar de paz cuando el sistema no ofrece, y menos aún el ambiente, la satisfacción de necesidades básicas, fomento al respeto de la diversidad y de condiciones positivas para el cumplimiento de la dignidad humana ya sea dentro o fuera de las penitenciarías? ¿Acaso en la sociedad guatemalteca se puede disfrutar de la paz al ser la comunidad LGBTTTI, en algunos casos, discriminada, hostigada y violentada?, en tanto a las personas privadas de la libertad y las condiciones presentadas en las cárceles existen altos niveles de violencia, corrupción, falta de control en situaciones que pongan en riesgo la dignidad de las personas, es sin duda alguna, elementos que el Estado y

ciudadanía ha descuidado lo que conformó un ambiente de vulnerabilidad a los D.H. tanto en estructura como en ejercicio (CIDH, 2015a; HPU, 2012).

A pesar de la vivencia discriminatoria no existe medida concreta de la escuela que permea en las conductas antisociales, por eso, hay una profunda percepción negativa hacia la comunidad LGBTTTI en cuanto a que el Estado a través del Ministerio de Educación no ha diseñado estrategias y modelos para realizar un abordaje profundo, objetivo y científico de las problemáticas que giran alrededor de la realidad (HPU, 2012, p. 45).

La continuidad del fenómeno de la violencia originado principalmente por la discriminación, prejuicios sociales e ideas culturales de homofobia, lesbofobia, transfobia y machismo resultó de la combinación de estos factores acompañados por la ignorancia porque en Guatemala no se ha promovido una PP y una EDH, por lo que, la fuerza de resistencia al cambio desde un nuevo paradigma no se ve involucrado en la realidad ya que en el ámbito educativo formal no se favorece el diálogo y respeto a la diversidad, específicamente la sexual y de género, además, el profesorado no tiene lineamientos claros en cuanto al abordaje de los derechos sexuales (HPU, 2012, p. 46).

En medio de las condiciones por las que se atraviesan se desarrolló la fuerte crisis del ED en Latinoamérica que va desde la represión a grupos civiles opositores al gobierno, desaparición de defensores y defensoras de los D.H., corrupción, imposición de dirigentes en el poder, violencia generalizada en cualquiera de sus tipos, inseguridad, lazos con grupos delictivos por parte del Estado y discriminación contra grupos específicos o en situación de vulnerabilidad, de acuerdo con sus contextos representa situaciones distintas, pero no deja de ser una realidad compartida siendo el reflejo de Guatemala el caso de uno más grande como el de América latina (CIDH, 2015a; AI, 2018).

En resumen, el atender las necesidades de la población debe de significar de manera primordial la tarea de todo gobierno y sociedad civil pues en su mayor expresión representa el involucramiento de los D.H. que debe respaldar toda actividad humana, y por ende, la validación de la diversidad sociocultural para la construcción de la paz:

Hablar de la dignidad del hombre es hablar de los derechos humanos. Por ser lo que es, por su propia naturaleza, el ser humano tiene unas exigencias, unos derechos, que deben ser respetados por todos. Cuando el respeto es mutuo, la convivencia es pacífica. Por eso, en la Educación para la Paz, el conocimiento y valoración de los derechos fundamentales del hombre deben ser prioritarios. (Zurbano, 1998, p. 26).

La pronta urgencia de validar la tarea de los D.H. sobre la vida comunitaria debe ser capultada no sólo por las leyes sino por proyectos concretos para aprenden de forma inmediata esquemas socioeducativos que permitan la apertura a nuevas modalidades de vida, que si bien es cierto que estos derechos han existido en el mundo desde hace algún tiempo también se debe comprender que hoy en día es cuando se les necesita con mayor dinamismo al considerar que la sociedad por sí misma es diversa, ante eso, necesita especial atención en sus diferencias para la resolución de controversias de manera no violenta, respetando el ED y la dignidad de la otredad.

Para lograr un cambio de paradigma en favor de los D.H. es necesario no sólo la buena voluntad de las autoridades gubernamentales sino una intervención oportuna de organismos comprometidos y con peso en la superación de obstáculos, además de la participación ciudadana y reforma a instituciones que procuran la justicia para consolidar un modelo interconectado con todos estos agentes quienes, en su labor en conjunto, puedan transformar

condiciones adversas a favorables. Por esta razón, se necesita crear y fortalecer redes de apoyos nacionales e internacionales para superar las barreras políticas, económicas y sociales que representen resistencia a un cambio de régimen, e incluso, de una evaluación profunda la cual deba especializarse en la rendición de cuentas, transparencia de información gubernamental-civil y consulta popular de temas controvertidos para la población en general.

### **5.3. ¿México, otra vez? El caso Iguala: lágrimas de una nación**

México es uno de los países que presenta grandes problemáticas relacionadas con la seguridad ciudadana, violencia, corrupción e inestabilidad en el acceso y efectividad de la paz como derecho. Esta situación se construyó a partir de la impunidad percibida por las carencias que presenta el sistema de justicia acompañado de las acciones de Estado para reprimir a la ciudadanía con el fin de consolidar beneficios en favor de un grupo sobre otro, conformando la crisis actual respecto a la vulnerabilidad de los D.H. (CIDH, 2015b; AI, 2018).

Un ambiente como el mexicano se puede considerar como violentador para niños, niñas, adolescentes, mujeres, adultos mayores, personas con discapacidad, de origen indígenas, LGBTTTI o inmigrantes quienes se encuentran en una situación claramente desfavorable, también, se puede afirmar que la realidad en el país es desde ya hace varios años complicada para sostener la vida social-cotidiana por homicidios, desapariciones, extorciones, ejecuciones extrajudiciales, reprimendas a manifestaciones y encarcelamientos arbitrarios e incluso destacar que los delitos cometidos permanecen, en varias ocasiones, en

impunidad lo que ha reforzado su perpetuidad aumentando la violencia así como sus actores (CIDH, 2015b).

Los organismos internacionales han tenido que intervenir de manera directa, como la CIDH y la Corte-IDH, al mantenerse estructuras corrompidas por la intervención del Estado pero, muy a pesar de ello, se mantiene un sistema proveedor de violencia. A continuación se pretende indagar un acontecimiento de gran envergadura por la ineficiencia de la justicia así como la violación de los derechos ciudadanos.

Uno de los casos más trascendentes en los últimos años es la desaparición de 43 estudiantes pertenecientes a la Escuela Normal de Ayotzinapa como uno de los hechos en torno a las acciones extrajudiciales por parte del Estado, que entre otros actos, se revelaron matanzas, arrestos, desapariciones y participación del narcotráfico. Hasta la fecha continúan sin localizar a los estudiantes; el asunto sigue sin respuesta oficial para llevar a los involucrados ante los tribunales de justicia. Algo que contribuyó a esta situación es que “desde el inicio de los hechos ocurridos, organizaciones de la sociedad civil denunciaron una falta de actuación del gobierno estatal y una tardía intervención de la PGR” (CIDH, 2015b, p.81).

Por la tardanza de acciones para la investigación y solución del caso de estudiantes de Ayotzinapa, la CNDH y sus filiales estatales mantuvieron con el Gobierno conversaciones en la agilización de líneas de acción para poner en marcha el esclarecimiento de los sucesos, sin embargo, tuvo que intervenir la CIDH al observar irregularidades en el proceso para consolidar estrategias viables, precisas y eficaces en la impartición de justicia por esa razón, se designó al Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI) por seis meses para analizar las medidas de búsqueda de desaparecidos; análisis técnico de responsabilidad penal; e intervención del *Plan de Atención Integral a las Víctimas* (CIDH, 2015b, p. 82).

De acuerdo con la CIDH (2015b) “el informe de investigación y primeras conclusiones del GIEI, presentado el 6 de septiembre de 2015, apunta a una serie de irregularidades, inconsistencias y/o ausencias en la investigación de los hechos por parte de las autoridades estatales” (p.82), pues como se muestra a continuación, agentes del gobierno participaron en el ocultamiento de información para el caso.

Debido a los retrasos en la investigación, se confirmó que hubo videos borrados; algunas áreas no fueron investigadas; personas detenidas sufrieron abusos y torturas por elementos de seguridad. De acuerdo con informes del GIEI aún hace falta aumentar esfuerzos para resolver el caso y hacer justicia a quienes fueron violentados por lo que, aún con los avances que se han obtenido, no ha sido suficiente para dar respuesta final pues se presentaron obstáculos a quienes se involucran siendo defensores y defensoras de los D.H., periodistas, familiares de las víctimas y organizaciones civiles las más afectadas (CIDH, 2015b).

Es importante rescatar que durante los procesos de indagación para localizar a los desaparecidos se hallaron varias fosas clandestinas en municipios de Guerrero donde se han encontrado más de cien cadáveres, y hasta el momento, sólo se han podido identificar a unos cuantos. Este *descubrimiento* aumentó la alarma de la CIDH ante la situación que vive México de violencia e impunidad, además una de las asignaturas pendientes del GIEI fue entrevistar al 27º Batallón de Infantería el cual estuvo presente el día de los hechos pero el Gobierno mexicano no lo ha permitido (CIDH, 2015b, p. 84).

El ambiente vivido en el Estado de Guerrero es visto como una de las entidades federativas con mayor violencia del país por su alta tasa de homicidios, impunidad, corrupción e inseguridad conformada por el dominio de carteles de droga, narcomenudeo y

la reiterativa lucha de territorio por organizaciones criminales, y ello sin contar con la participación de la policía en actos ilícitos (CIDH, 2015b).

Al retomar los acontecimientos en contra de estudiantes de Ayotzinapa, es oportuno desglosar los actos que tuvieron lugar a finales del mes de septiembre de 2014 por lo cual, se presentan algunos puntos a considerar en un informe de Estado con el siguiente orden de ideas: Salida de los estudiantes en los autobuses 1531 y 1568; Arribo a Iguala y toma de autobús 2513; Segunda toma de autobuses 2012, 2510 y 3278; Ataque a los estudiantes; Comandancia de la policía de Iguala y entrega de normalistas a Guerreros Unidos; Séptimo autobús, ataque a los Avispones de Chilpancingo; Conferencia de prensa en Juan N. Álvarez, y; Basurero de Cocula (Procuraduría General de la República, 2016).

*La salida de los estudiantes en los autobuses 1531 y 1568*, el 26 de Septiembre de 2014, tuvo lugar en el municipio de Tixtla, Guerrero, donde hubo un enfrentamiento entre estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa con elementos de la policía estatal así como la intervención de grupos delictivos que resultó en el arresto, violencia físico-verbal y desaparición de alumnos lo que conllevó a violaciones a sus D.H. y actos fuera de la ley (PGR, 2016).

En declaraciones del estudiante 1 de Ayotzinapa relató que aquel día al término de las actividades internadas (limpieza, cultivo y tareas académicas) de la Escuela Normal se enfocarían en *botear* para ir a la Ciudad de México como parte de la conmemoración del 2 de Octubre, por eso alrededor de las 17:30 horas salieron a la ciudad de Iguala en dos autobuses *Estrella de Oro* entre 90 y 100 estudiantes y a las 19:00 horas llegaron al cruce de Huitzucó (PGR, 2016, p. 79).

Los sucesos acometidos en las declaraciones del conductor del primer autobús con número 1531, declaró que el día 26 de Septiembre de 2014, pudo identificar a una persona

como *El cochiloco* quien era encargado del grupo de estudiantes y este le indicó que saldrían a Iguala de la Independencia, en el Estado de Guerrero, cerca del *Rancho del Cura*, llegando aproximadamente a las 19:00 horas al mismo tiempo que el segundo autobús con número 1568 (PGR, 2016).

En el *arribo a Iguala y toma del autobús 2513* se destacan las declaraciones de militares del 27° batallón de Infantería de la SEDENA, de acuerdo con el militar 2, alrededor de las 19:30 horas del 26 de Septiembre de 2014, recibió una llamada del Centro de Control, Comando, Comunicaciones y Cómputo (C-4) en la que el militar 4 le comentó que en dos autobuses iban estudiantes de Ayotzinapa hacia Iguala. Ante ello, se tomaron acciones para verificar la información así que algunos elementos de este cuerpo fueron al lugar donde estaban los estudiantes (PGR, 2016, pp. 81-82).

Al llegar al lugar en que se encontraban los estudiantes el militar 3 vio un autobús con aproximadamente 40 personas boteando así que lo reportó inmediatamente al Batallón y una vez que se fueron los estudiantes, él también lo hizo. En declaraciones del 24 de Octubre de 2014, un estudiante de la Escuela Normal declaró que al llegar al crucero de Huitzucó a las 19:00 horas en los dos autobuses en que se trasladaban ellos acordaron que un autobús iría a la entrada de la Ciudad de Iguala, mientras que este estudiante se quedaría en el crucero. Alrededor de 15 minutos pasó un autobús *Futura* y se apalabro con el conductor para que subieran 10 de sus compañeros y llevarlos a Iguala, pero después de 30 minutos recibió una llamada para decirle que el chofer entró a la terminal de autobuses y no dejaba bajar a sus compañeros, así que se dirigieron los estudiantes a la terminal (PGR, 2016, pp. 82-83).

Una vez que los estudiantes llegaron a la terminal de autobuses de Iguala, aproximadamente a las 20:45 horas en la unidad con número 2513, el chofer y los pasajeros descendieron, posteriormente, el conductor se dirigió a la oficina del despachador en turno

para decirle que venía con estudiantes y querían que regresara con ellos y el autobús. Después, el despachador reporta esto al responsable de vigilancia y a su vez se comunica con las oficinas de la Ciudad de México para pedir autorización. En las declaraciones del conductor del autobús menciona que al ir manejando sobre la carretera federal Chilpancingo-Iguala a la altura del Llano Verde, notó que había alumnos de Ayotzinapa encapuchados obstruyendo la carretera, se detuvo y luego estas personas empezaron a golpear la puerta del autobús para que les abriera (PGR, 2016, p. 83).

A partir de este momento se empiezan a generar conflictos que desarrollaron los hechos del caso pues, de acuerdo con los testimonios de estudiantes el abordaje de la tercera unidad 2513 fue para transportarse en común acuerdo con el chofer del vehículo, sin embargo, el conductor da otra versión (PGR, 2016).

En la *segunda toma de autobuses con números 2012, 2510 y 3278* se destaca que no tardaron en llegar a la terminal compañeros de los alumnos que aún permanecían en el autobús 2513 para reunirse y continuar su viaje a la Ciudad de México, de acuerdo con declaraciones de un estudiante quien iba en el autobús 2012 se rescata que a las 21:00 horas se trasladaron a la estación para ir con los compañeros a quienes no los dejaban bajar de la unidad, después estos descendieron y junto con dicho grupo que recién llegaba abordaron otros dos camiones de la *Línea Costa Line* y otro de la *Línea Estrella Roja* sumando otros dos de Estrella de Oro (con un total de 5 autobuses); salieron de la central sobre la calle de Juan N. Álvarez a excepción de uno que salió por la calle Ignacio Manuel Altamirano con dirección a Periférico Sur (PGR, 2016, pp. 86-87).

Los autobuses llegaron a un punto con mucho tránsito así que 10 estudiantes se bajaron para abrir paso al camión y al siguiente cruce se atravesó una patrulla con cuatro policías quienes amenazaban con disparar, por lo que, un alumno tiró una piedra al parabrisas

de la patrulla; se retiraron los agentes municipales pero se escucharon algunas detonaciones de armas de fuego en la parte trasera de donde ellos estaban así que se fueron de allí hasta la carretera federal Iguala-Teloloapan, aquí fue donde se atravesó otra patrulla con número 002, entonces descendieron 5 estudiantes y también los policías, dejando la patrulla sobre el paso (bloqueándolo) así que se acercaron a esta para moverla (estudiantes), en ese momento, los agentes municipales empezaron a disparar contra los estudiantes impactando a uno por lo que los demás se dirigieron a gatas al autobús (PGR, 2016, pp. 86-87).

Debido al *ataque a los estudiantes* por parte de la policía estatal, algunos de ellos pudieron escapar del acontecimiento, lo que más tarde representaría el involucramiento de la delincuencia organizada como Guerreros Unidos; surgida como división del Cartel de los Beltrán Leyva teniendo por actividades el secuestro, homicidios, extorciones, producción y distribución de drogas. Dicha agrupación el día de los hechos sospechaba que los estudiantes eran integrantes de Los Rojos, quienes son antagónicos de su organización, y que se encontraban en la plaza peleando por su territorio. Entre las declaraciones de *El Gil*, miembro de Guerreros Unidos, se destaca que el indicado 18 comentó al indicado 19 que aquellos jóvenes (estudiantes) eran supuestamente sus *contras* e iban armados, pero no sabían que eran normalistas de Ayotzinapa (PGR, 2016, p. 92).

De acuerdo con la PGR (2016) se puede notar que hay participación de la policía estatal el día de los hechos pues, “el indiciado 19 en respuesta, dio la instrucción, tanto a los sicarios de Iguala como de Cocula, de matarlos” (p. 92).

Es importante precisar el papel del C-4 como área de la Dirección General del Sistema Estatal de Información Policial como línea de emergencias (066) y denuncias anónimas (089) en operación las 24 horas los 365 días del año, y como medio de transmisión para la PF, considerando que puede grabar imágenes con almacenamiento de 11 días, y al surgir una

emergencia quien lo opera puede respaldar lo grabado y por la petición de autoridades puede ser utilizado como evidencia. En este sentido, los días 25, 26 y 27 de Septiembre de 2014 según lo comentó la jefa de departamento sólo funcionaban 4 de 25 cámaras: una sobre la carretera federal a Taxco; otra en Periférico Norte esquina con la carretera a Taxco; una más en Prolongación Karina esquina con Periférico Norte; y la última del C-4 en Industria Petrolera (PGR, 2016, p. 100).

De acuerdo con la intervención de unidades de la policía estatal se han registrado algunas declaraciones sobre el enfrentamiento que tuvo lugar contra los jóvenes de Ayotzinapa pues se reportaron anomalías y violencia por parte de los estudiantes, por ello, se *justifica la presencia de la policía* tal como se precisa a continuación: el policía de Iguala 22 en aquel entonces Secretario de Seguridad Pública, Protección Civil, Tránsito y Vialidad Municipal de Iguala se encontraba en su oficina de Palacio Municipal. A las 21:22 horas recibió una llamada de una persona en la terminal de autobuses (previamente dicha) para decirle que había estudiantes secuestrando camiones, a lo que él respondió que mantuviera la calma ya que no causarían daño pues sólo necesitaban el transporte (PGR, 2016, p. 101).

La llamada anterior no fue el único caso sino que hubo más reportes de actos violentos, entre las que destaca la recibida a las 21:22:08 horas: una persona pidió apoyo de la policía por medio del 066 ya que un grupo de normalistas quería meterse a la central camionera *Estrella Blanca*. Por su parte, el director de la policía de Iguala afirma que tenía conocimiento de la presencia de policías en la central de autobuses y que los estudiantes dañaron las patrullas y a agentes, además, le comunicaron que se encontraban individuos armados en la calle de Hermenegildo Galena. También a las 21:25:59 horas hubo una llamada de apoyo del Policía Iguala 8 en la calle de Hermenegildo Galeana lo cual escuchó el subdirector de la policía de Iguala vía radio *MATRA* (PGR, 2016, pp. 101-102).

En el arresto de estudiantes se destaca la orden de un integrante de la policía mexicana como presunto culpable de la desaparición de los 43 normalistas y demás incidentes del caso Iguala pues, de acuerdo con la PGR (2016) la declaración del policía Iguala 27 expresó que el operador policía Iguala 25 por vía radio MATRA dio la orden 05 A5 (05 significa *orden superior* y A5 *José Luis Abarca Velázquez*) para detener a los normalistas (p. 102), aquí ya existen indicios que dan pie a la intervención de la policía, la milicia y el Estado mexicano ya que aún existen irregularidades en el caso y su esclarecimiento.

La *comandancia de la policía de Iguala entrega a los estudiantes al grupo de Guerreros Unidos*, pues, del enfrentamiento entre policías de Iguala y Cocula contra estudiantes entre la calle Juan N. Álvarez y la avenida Periférico Norte, hubo aproximadamente 20 normalistas arrestados de los cuales se desprendieron su muerte en el siguiente orden de ideas (PGR, 2016).

El subdirector de la policía de Cocula recibió una llamada del subdirector de la policía de Iguala preguntándole si continuaban los enfrentamientos contra los estudiantes a lo cual respondió que no, e inmediatamente el segundo solicita al primero que vaya a la comandancia de Iguala. Cuando llegaron algunas patrullas de Cocula a Iguala se les hace entrega aproximadamente de 10 personas subiéndolas a las patrullas y dirigiéndose a la carretera Iguala-Teloloapan donde se encontraron con policías de Iguala con otros 30 detenidos. Después continuaron el camino sobre una brecha (Loma del Coyote) una vez que la policía de Cocula entrega a los detenidos a la policía de Iguala, se retira (PGR, 2016).

De acuerdo con el testimonio de El Gil, señala al policía Iguala 27 (subdirector de la policía de Iguala) quien ordenó que una parte de los estudiantes se los llevaran en patrullas de Iguala y otras de Cocula; la policía hace entrega de los detenidos a Guerreros Unidos

teniendo entendido que dicho grupo supuestamente estaban conformado por Los Rojos y no por normalistas de Ayotzinapa (PGR, 2016, p. 118).

Con seguimiento de los hechos, y en un siguiente punto de referencia, *el séptimo autobús donde iban los Avispones de Chilpancingo fue atacado* en la carretera Iguala-Chilpancingo a la altura del cruce de Santa Teresa entre las 23:30 y 00:00 horas. Un equipo de fútbol quienes se trasladaban en un autobús *Línea Castro Tours* fue atacado por individuos armados resultando heridos y daños colaterales. Detrás del autobús también son atacados el conductor de un taxi y su pasajera quién fue hallada muerta (PGR, 2016).

En declaraciones de un futbolista ante la Procuraduría General de Justicia del Estado de Guerrero (PGJEG) relató que después del partido se dispusieron a regresar a Chilpancingo entre ellos jugadores, cuerpo técnico y el conductor. Es así que al momento de ir por la carretera Iguala-Chilpancingo a la altura del cruce de Santa Teresa se escucharon detonaciones e inmediatamente sus compañeros se tiraron al piso de la unidad; además de provocar que el camión se saliera de la carretera, una vez que se detuvieron los disparos, se dio cuenta que había personas heridas entre ellas el chofer. Luego se bajaron del autobús y no vieron a nadie, en consecuencia, dieron auxilio a sus compañeros y después de 15 minutos llegó la *Cruz Roja* y policías que los trasladaron en vehículos especiales, también se percataron que atrás del autobús había un taxi (PGR, 2016, pp. 119-120).

De este ataque aproximadamente 20 personas resultaron heridas y la pasajera del taxi muerta; este hecho es consecuente de la noche del 26 de Septiembre de 2014 como extensión del caso Iguala siendo una emboscada producto de la violencia vivida esa noche. Por su parte, el taxista que también resultó herido declaró ante la PGR los acontecimientos sobre su pasajera: ella venía de León, Guanajuato, a visitar a su hermana. Al llegar al cruce de Santa Teresa notó que una camioneta estaba atravesada en el cruce así que hizo alto al taxi

creyendo que era un accidente, la señora quería bajarse para ver pero él no quiso seguir, ante ello, la señora sugiere regresar para dar la vuelta y al momento de dar reversa los alumbraron con un faro y empezaron a dispararles. Por eso se *echó de reversa con el acelerador a fondo* hasta que fue herido en el brazo (PGR, 2016, pp. 121-122).

Después de un rato se detuvieron los disparos entonces se bajó el taxista y vio un autobús pasar e intento hacerle la parada pero no lo tomó en cuenta así que regresó al taxi para entonces la pasajera estaba afuera del mismo sentada en el asfalto e intentó ayudarla, así que le pidió que se recostara pero sólo movía la cabeza, y en ese momento se escucharon más disparos; él se espantó y corrió hacia Zacacoyuca (PGR, 2016, pp. 121-122).

Como resultado del enfrentamiento con la policía hubo una *conferencia de prensa en Juan N. Álvarez* alrededor de las 00:30 horas del día 27 de Septiembre de 2014 por parte de estudiantes de Ayotzinapa para hablar sobre los hechos acontecidos el día anterior, pero aparecieron personas encapuchadas en vehículos cercanos a los normalistas que se encontraban en conferencia e inmediatamente se dispusieron a dispararles, así que corrieron, 6 estudiantes se refugiaron en un terreno baldío varias horas, luego a las 5:30 a.m., llegaron otros normalistas con policías y se enteraron que mataron a dos de sus compañeros (PGR, 2016, p. 132).

El nuevo ataque tuvo como consecuencia la muerte de otros estudiantes, heridos y personas lesionadas que se encontraban entre el público en la rueda de prensa que para protegerse huyeron a diferentes puntos del lugar, posteriormente, los heridos fueron trasladados a clínicas públicas y particulares para ser atendidos siendo en ese lugar donde declararon lo que pasó (PGR, 2016).

El último punto de desarrollo del caso Iguala tuvo lugar en el *basurero de Cocula* donde presuntamente se estima que individuos pertenecientes a Guerreros Unidos mataron y

calcinaron a los normalistas de los cuales se cree, por parte de las autoridades, se encuentran los 43 desaparecidos de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”. De acuerdo con los testimonios de *El Pato* y *El Jona* integrantes de Guerreros Unidos reconocen que pusieron piedras en el camino para evitar que pasaran vehículos al basurero, así que bajaron a los estudiantes (entre 35-40) quienes estaban golpeados, esposados y otros sin vida quienes expiraron por el amontonamiento al ser apilados en las camionetas (PGR, 2016, p. 135).

En el basurero de Cocula, *El Pato* y *El Cepillo* separaron a los estudiantes muertos y vivos, estos últimos fueron interrogados previamente y después asesinados. De acuerdo con la declaración de *El Lucas* ante la Representación Social de la Federación (RSF) se vincula este basurero como el lugar donde se priva la vida a los estudiantes, pues, él afirma que en aquel lugar los quemaron toda la noche y al día siguiente recogieron las cenizas y tiraron los restos al Río San Juan, además de que le comentaron que el director de la Normal de Ayotzinapa estaba *coludido* con El Cochiloco comandante de Los Rojos quien estaba infiltrado entre los estudiantes e iban por Ángeles Pineda, esposa de José Luis Abarca Velázquez. Una vez torturados los estudiantes dijeron que eran de Los Rojos y por eso los mataron (PGR, 2016, p. 137).

En la declaración de un policía de Cocula ante el MP de la Federación señala el vínculo entre Guerreros Unidos justificando el asesinato de los normalistas por ser presuntamente de Los Rojos, es decir, que la participación del crimen organizado con las autoridades estatales, es quizá, de los hechos que han retardado las investigaciones hasta el día de hoy además que esta declaración se da a casi dos años después de lo acontecido. Él refiere que el 27 de Septiembre de 2014 vio entrar en la comandancia El Cepillo pidiendo que sacaran todos los videos de su celular para pasarlos a una memoria USB pero no lo pudieron hacer, entonces, se quedó platicando con una persona diciéndole que tenía videos

de estudiantes que confesaron ser de Los Rojos y dijo que había participado en la matanza con sicarios quienes tenían el mando sobre la policía de Iguala (PGR, 2016, p. 138).

Con el involucramiento de las autoridades pertinentes, se inicia la recolección y procesamiento de evidencias en el basurero de Cocula en la parte correspondiente del río San Juan para aclarar los hechos, pues la investigación dio como resultado la detención de presuntos culpables de la desaparición de los normalistas y se complementó con la participación del MP de la Federación al solicitar peritajes en materia de Antropología, Ingeniería, Criminalística, Fotografía, Delitos ambientales, Química, Video, Medicina y Odontología, además de la implementación de laboratorios móviles dentro del basurero de Cocula (PGR, 2016).

El 6 de Noviembre de 2014 termina la búsqueda, recolección e identificación de los indicios biológicos y material obtenido por los peritos. Por su parte, la PGR se ha movilizó para contribuir en la investigación del caso Iguala entre las que se encuentran las siguientes acciones: el 4 y 5 de Octubre de 2014 se hallaron 28 cadáveres en 5 fosas clandestinas en Iguala a efecto de determinar si allí se encuentran los normalistas; la designación de peritos en materia de química forense, criminalística de campo, genética, dactiloscopia, video y medicina forense para tener muestreo de ADN; se han realizado operativos para localizar a los estudiantes por tarea de la PGR con la PF, SEMAR y la SEDENA (PGR, 2016, p. 176).

Aún con el reconocimiento de víctimas directas (estudiantes, choferes de autobuses, Avispones de Chilpancingo, taxista y su pasajera) e indirectas (periodistas, familiares y amigos de las víctimas) son personas de la sociedad civil quienes exigen justicia, y hasta la fecha siguen inconformes con la resolución del Estado que ha dado, pues el seguimiento del caso se ha detenido por parte de las autoridades (PGR, 2016; CIDH, 2015b).

A cinco años de Ayotzinapa aún se continúa la búsqueda de justicia por parte de familiares de las víctimas, y ahora con el término del gobierno de Enrique Peña Nieto, se dejó marcado al país debido al exponencial aumento de violencia y debilitando en gran medida los D.H., caso paradigmático, pues a principios de su mandato en su PND estipuló que estos derechos serían fortalecidos pero durante su administración tuvieron lugar represiones, violaciones a las garantías individuales, corrupción y mantenimiento de un poder arbitrario, ejemplo de ello es el caso Iguala (CIDH, 2015b; PGR, 2016).

Basta con recordar que en 2014 sucedió uno de los casos con mayor tragedia en la historia nacional: el caso Iguala, del cual de manera deliberada se violenta a estudiantes, hubo arrestos arbitrarios acompañados de tortura física-psicológica, matanzas, desapariciones y ocultamiento de evidencias y responsables. Aparentemente como han querido hacer creer las autoridades gubernamentales se han enfrentado a la justicia personas relacionadas con este caso pero, los responsables del acto no son investigados ni mucho menos arrestados lo que provocó en las víctimas, familiares y amigos un profundo sentido de indignación e impotencia al continuar la impunidad (PGR, 2016; CIDH, 2015b).

En el plano internacional instancias como la ONU y la CIDH han intervenido de manera directa para poder acelerar las investigaciones y coadyuvar con el Estado mexicano a esclarecer los hechos, sin embargo, aún con los avances obtenidos el Gobierno ha impedido el acceso a la justicia, ocultado información y minimizando las manifestaciones sociales en torno al caso que aun así no han podido silenciar e invisibilizar a quienes buscan justicia, por ello, las violaciones a D.H. no han sido atendidas de la mejor forma. Hasta la fecha no se ha dado a conocer alguna acusación contra los posibles responsables aún con la evidencia recaudada de actos de tortura, e incluso han sido desechadas (Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2018, p. 84).

Ante la insistencia de familiares de las víctimas del caso Iguala, defensores y defensoras de D.H., periodistas y organismos nacionales e internacionales se ha tomado la decisión de crear la *Comisión de Investigación para la Verdad y la Justicia* (CIVJ) lo cual es sumamente importante para esclarecer los hechos y hacer efectiva la justicia, dicha comisión pretende garantizar la investigación en delitos contra el DI, especialmente, si se sospecha que tuvieron que ver agentes del Estado o por la omisión de trabajos de instituciones respecto a la investigación (Olivares, 2018).

Por esto la CIVJ deberá ser integrada por representantes de las víctimas, el MP de la Federación y la CNDH (también otras organizaciones pudieran incorporarse ya sean nacionales o internacionales) por eso, los representantes de las víctimas junto con la CNDH tomarán las decisiones sobre las líneas de acción y pruebas a realizarse por lo que su presencia en este proceso le dará validez al dictamen (Olivares, 2018, párr. 9).

Una vez iniciado el nuevo Gobierno Federal de Andrés Manuel López Obrador se firmó el decreto presidencial para constituir la Comisión de la Verdad del caso de Ayotzinapa (integrada por padres y madres de las víctimas, funcionarios de las secretarías del gobierno, expertos en el tema de la CIDH y del ACNUDH) comprometiéndose el Estado a dar respuesta puntual sin que haya impunidad. En el mes de Febrero durante una visita presidencial en Iguala, López Obrador ofreció protección a quienes den información del paradero de los normalistas (Méndez y Olivares, 2018; Zavala, 2019).

En las últimas noticias respecto al caso Iguala, la Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración (SDHPM) de la Segob, declaró el 5 de octubre de 2019 su rechazo sobre la decisión de un Juzgado en el Estado de Tamaulipas de liberar a dos probables implicados en el caso de los 43 normalistas; ello debido a la falta de pruebas para procesarlos

por delincuencia organizada y desaparición forzada. Un hecho que indignó no sólo a las familias de los desaparecidos sino a México (García, 2019).

Además en la última reunión de la CIVJ, el fiscal de dicho organismo, ante padres de los normalistas indicó el momento en el que se encuentra la investigación para resolver el caso, así como de los progresos de búsqueda de los desaparecidos. También se aclaró que dichos datos deben permanecer bajo reserva sin darse a conocer públicamente (Martínez, 2019).

En ese mismo sentido, la Segob ahondó en que la investigación que está en progreso tiene por meta aclarar los huecos de la *verdad histórica* en torno Ayotzinapa y para lograrlo se retoman las propuestas de las familias de los involucrados, de la ONU, del GIEI y la CNDH. También se confirmó que está pendiente la asistencia ante el juez (a corto plazo) de algunos exfuncionarios de la desaparecida Procuraduría General de la República. Así mismo se posicionó en favor del fiscal de la CIVJ quien ha demostrado mayor diligencia en apoyo de las víctimas que en lo que se hizo en todo el sexenio peñista (Martínez, 2019).

De esta manera se encuentra el caso Iguala y con el Gobierno Lópezobradorista se espera lograr justicia y dar respuesta puntual con las víctimas y responsables de tan atroces actos.

*¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!*

Se da por terminado el presente capítulo cumpliendo con la presentación de casos sobre la vulnerabilidad de los D.H. en especial el de la paz. Ahora, es menester que una vez analizado la teoría de Edupaz deba identificarse un referente empírico para su observación y análisis en la realidad inmediata, que por dicha tarea, debe revisarse en un siguiente capítulo que se presenta a continuación.

## **6. La Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz como estrategia pedagógica de intervención**

Plantear de manera sólida y observable las nociones entorno a las ideas de Edupaz, cultura de paz, D.H. y la no violencia traducida en estrategias y medios para su puesta en marcha es una tarea ambiciosa, pero no imposible. La paz en su ejercicio debe ser construida por modelos sociales, culturales y educativos que permitan transformar un paradigma basado en conductas, aptitudes-actitudes, pensamientos y acciones negativas de una sociedad a otro esquema. Es así que la tarea pedagógica representa una herramienta en la educación formal, informal y no formal en la intervención directa de escenarios violentos para el establecimiento de una convivencia positiva (Zurbano, 1998; Gómez, 2014; Zabaleta de, 1986).

Se puede referir que la postura estatal vista desde lo escolar no ha podido mantener proyectos continuos y significativos para la construcción de la paz, tal es el momento de incertidumbre por el que atraviesa la escuela respecto al acoso, la violencia física, verbal y psicológica e incluso niveles alarmantes del fenómeno *bullying*. Mientras tanto, por parte de la iniciativa ciudadana se ha logrado avances importantes en proyectos para la atención de la violencia y la convivencia armoniosa, pero, es necesario incrementarlos para tener un impacto social significativo (CDHDF, 2011a; SERAPAZ, 2019; Concha, 2016; Lacayo, 1995).

El presente capítulo tiene por objetivo, analizar la intervención educativa de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz.

## **6.1. ¿Por qué considerar a la Universidad Pedagógica Nacional en el estudio?**

Un proyecto educativo a nivel nacional conforme a temáticas en/sobre D.H., Edupaz y convivencia es uno de los grandes retos para la consolidación de un modelo pedagógico en la intervención de escenarios alrededor del conflicto, pues, en la actualidad se vive un momento de tensión sobre la violencia en los múltiples espacios sociales a lo cual se considera el papel de la escuela como insuficiente en dicha materia. En este sentido, las violencias percibidas (en especial la simbólica como forma de dominación) coexisten con otros tipos de agresiones permitiendo legitimarse en la forma de relacionarse con el mundo, ya sea por ejemplo, a partir de la injusticia, invisibilización de estructuras de Estado, la escuela y la familia (CIDH, 2015b; CDHDF, 2011c; AI, 2018; Sandoval, 2012, p. 25).

El desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y congruentes con objetivos como la pacificación es de suma importancia para el plano de la escuela, y aunque se han registrado propuestas interesantes a partir de la oferta privada, es en consecuencia que la educación pública no debe quedarse al margen de intervenir en los principales problemas que atañen al país, tal es el caso de la violencia. Por tanto, un caso excepcional se encuentra en la UPN al haber diseñado una nueva propuesta de intervención educativa con respecto a la convivencia pacífica considerando a los D.H. como base, dicha alternativa se manifiesta en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz (UPN, 2019b).

Es de suponer que todo nuevo proyecto responde a una necesidad la cual pretender ser satisfecha por ello quien lo realice debe garantizar viabilidad y confiabilidad; este es el caso de UPN. Esta institución ha logrado un importante recorrido en el país al especializarse en el ámbito educativo para consolidar proyectos que mejoren la educación nacional, por lo

que “tiene la finalidad de formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general” (UPN, 2019a, párr. 1).

La UPN al tener por misión la formación de profesionistas de la educación destaca en su tarea social tanto al desarrollar conocimientos, estrategias y modelos pedagógicos para analizar la realidad e intervenir en contextos específicos dentro del campo socioeducativo de manera concreta y eficiente, además de tener una amplia red colaborativa con diversos organismos para el fortalecimiento de su desempeño institucional; ello ha permitido mantener un lugar estratégico en la discusión crítica de las políticas educativas, así como la atención de problemáticas por la vía de la investigación en el mejoramiento de procesos educativos (UPN, 2019a; UPN, 2019d).

Es indispensable decir que entre los principios que orientan a UPN se destacan la formación de individuos quienes al ser partícipes de un proceso educativo buscan el cambio social, y para ello, se retoma la postura de la UNESCO como desarrollo sustentable por medio de los cuatro pilares de la educación: *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir* como vínculo teórico-metodológico de la corriente crítica y filosófica humanista (UPN, 2019d).

De acuerdo al caso de un egresado de UPN, este destaca el haber estudiado en dicha institución porque de sus comentarios obtenidos durante una entrevista se puede especificar que tanto la oferta de UPN así como su formación previa e interés en el campo educativo, influyeron en su decisión ya que:

El precedente de haber estudiado Pedagogía influyó fuertemente para la selección del Posgrado pues en dicho campo se tiene un primer acercamiento a educación para la paz desde un enfoque de derechos humanos, además de contar con una fuerte inclinación a dicho

escenario, por su parte, la Maestría contribuye en una propuesta de intervención para atender y solucionar los problemas relacionados con la violencia y la convivencia por ello es que fue una decisión basada en dichos planteamientos. También se puede considerar la oferta educativa respecto al ramo de los derechos humanos que en México es limitado y haber estudiado en la Universidad Pedagógica Nacional ya poseía un referente institucional donde se ofrece una nueva propuesta de Posgrado (1EEUPN).

Para consolidar a una institución como UPN se diseñó un posgrado específico en la atención de la violencia destacando su origen en la actividad pública además se ha cuestionado si esta propuesta podría trasladarse a una Licenciatura o un Doctorado, y para dicha condición, se remite al comentario del mismo egresado al considerar que:

La Maestría que cursó se puede reconocer como una forma de intervención especializada, sin embargo, bien podría ser trabajada a nivel Licenciatura y Doctorado; la Licenciatura podría comprenderse de manera teórica como una forma de introducir a estudiantes a este nuevo enfoque de derechos humanos, mientras que el Doctorado podría especializarse en la creación de nuevos conocimientos profundos respecto a la materia de estudio. Por otro lado, urge desarrollar en el país ofertas académicas de este tipo en tanto a educación para la paz como una forma de atención respecto a la violencia y en la resolución de conflictos (1EEUPN).

A diferencia de la opinión previa, la diseñadora curricular del posgrado de UPN durante una entrevista refiere al porqué de la elección de este nivel educativo para el estudio de contenidos en relación a convivencia, pues, para ella: se plantea un proyecto de posgrado por el interés de trabajar con maestros y maestras que estén en servicio y que posean una formación pedagógica previa, por lo que, no se opta por una licenciatura para introducir temas de convivencia, derechos humanos y cultura de paz porque el posgrado ofrece un

campo de especialización en la materia mientras que la licenciatura pudiera denotarse en un planteamiento general respecto al objeto a tratar (1EDCUPN).

Ante la problemática vivida por los niveles alcanzados de violencia se ha considerado el involucramiento de proyectos que fomenten el ejercicio de la paz como derecho y esto debe de ahondarse en la oferta escolar como agente de cambio, por esa razón, se concuerda con la postura de un docente del posgrado quien refiere que: en todas las licenciaturas respecto a la formación docente en México deberían de trabajarse elementos de convivencia y debería estar en cualquier programa escolarizado desde jardín de niños hasta la universidad, pues todo ello implica la manera de cómo convivimos desde una perspectiva de derechos humanos y cultura de paz y tendría que estar en todas las licenciaturas para trabajar la convivencia (1EDUPN).

La controversia generada entre posgrado y licenciatura refiere a que se deben de pensar y repensar las maneras en hacer educación partiendo de la problemática de la convivencia, y que además, pueda involucrarse en todos los niveles del SEN algo como lo que se pretendió (muy ligeramente) con el NME-2016 pero fortaleciendo esta perspectiva en D.H. y cultura de paz. En este mismo sentido también se involucran a profesionistas de la educación quienes atenderán la situación de violencia por lo que su especialización es de gran importancia, por ejemplo, el mismo docente del posgrado hace referencia de las cualidades que se deben de tener para poder trabajar a partir de un enfoque como este:

El perfil profesiográfico de docentes del posgrado tiene que ver con conocer ciertas metodologías en relación a Educación para la Paz, Educación para la Ciudadanía, investigación, sensibilización ante temas específicos y ser coherente entre lo que se profesa y hace, además un reto importante de la Maestría es la transformación de las prácticas que se realizan (1EDUPN).

Una vez que se han comentado los principales puntos alrededor de la postura de la UPN como institución educativa y específicamente del posgrado en gestión de la convivencia es de sumo interés conocer, ¿qué alcances y limitaciones tiene esta Maestría?, para ello se destacan los comentarios de una egresada respecto a su trayectoria escolar así mismo su vinculación con la realidad en tanto a su labor como educadora:

Los alcances de la Maestría se ven reflejados en el momento que se trabaja sobre un asunto específico, por ejemplo, dentro de la escuela el hecho de tener un posgrado como este significa que se actúa sobre ciertos temas a la vanguardia o los que se utilizan en los planes y programas del Nuevo Modelo Educativo, y esto genera que se considere dicha formación para apoyar en ciertos temas y replicarlo con las y los compañeros. Las limitaciones se ven en tanto al tiempo a emplear para el estudio del posgrado, ya que a pesar que existe una importante demanda de personas interesadas en la Maestría es complicado desplazarse a la universidad sobre todo por ser una modalidad escolarizada, además de cubrir con todo el programa (2EEUPN).

Si bien es cierto que dentro del quehacer de UPN existen elementos favorables para la consolidación de una estrategia pedagógica en la intervención de escenarios con violencia, también es cierto que debe de potencializarse esta clase de propuestas, así mismo debe de considerarse a esta institución para conocer sus objetivos, alcances y resultados. Incluso en un futuro no muy lejano debe de extenderse un movimiento educativo en otras instituciones y universidades para masificar la oferta en relación al tema de convivencia y paz. Por lo demás, dichos profesionistas egresados tendrán que tener un mayor peso en sus lugares de trabajo para enfrentar escenarios adversos, superar dificultades y situaciones específicas para dar solución, pero ello no quiere decir que podrán hacerlo solos, sino con ayuda de las nuevas instituciones responsables de seguridad, justicia, educación y bienestar social.

## 6.2. Objetivos

La Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz representa una propuesta pedagógica novedosa e importante en un contexto donde la violencia se ve superada por la intervención del Estado, y en una escuela que carece de medios significativos para combatir esa problemática sobre todo desde el nivel básico, pero sin excluir al medio superior y superior. Por esta razón tiene por objetivo, el formar profesionistas que sean capaces de diseñar proyecto de diagnóstico e intervención escolar en educación básica para innovar los procesos y estrategias en la atención de problemáticas en torno a la convivencia; generando espacios institucionales pacíficos, integrales, respeto a la diversidad, inclusivos e incluyentes a partir de una visión de D.H. (UPN, 2019b).

El planteamiento realizado por el posgrado es ambicioso en sus pretensiones socioculturales correspondientes al impacto esperado en la comunidad respecto a la mejora de espacios para el desenvolvimiento pacífico y en total respeto a los D.H., pero, ¿el objetivo se ha cumplido? ¿Qué nuevas necesidades surgen a partir de este? ¿Qué se ha conseguido, qué falta por hacer y a partir de ello cómo repensar la educación?, para responder estos planteamientos se retoma el comentario de la diseñadora curricular en tanto a su percepción como coordinadora y docente de la Maestría, pues, reconoce que:

Se cumple con el objetivo general del posgrado pero se pretende seguir profundizando en el sentido educativo ya que es una Maestría profesionalizante por lo que busca acercarse a los problemas desde la práctica, pero considera que todavía hay elementos a mejorar ya que las situaciones en las que se encuentra el contexto educativo es difícil intervenir porque son las y los maestros quienes están en la escuela donde realizan sus prácticas educativas (1EDCUPN).

La perspectiva anterior demuestra la necesidad que el plan de estudios sea vinculante con los objetivos, medios y necesidades que se pretenden atender pues de esa forma se ve un cuerpo curricular viable y fuerte, entonces, la aportación de este debe de significar un impacto para quienes lo revisan y sobre todo lo estudian, por eso la diseñadora curricular menciona que: el plan de estudio del posgrado satisface las necesidades formativas de las y los futuros maestros porque contribuye en el desarrollo de la capacidad de realizar diagnósticos en la intervención educativa, en la comprensión de problemáticas, innovación de alternativas y en el desarrollo de nuevas herramientas para el trabajo profesionalista desde un eje metodológico, que implica el diseño de un dispositivo concreto de intervención (1EDCUPN).

Una egresada de UPN advierte que existen fortalezas y áreas de oportunidad ya que como toda intervención educativa esta no es absoluta ni mucho menos estática porque conforme se avanza surgen nuevos puntos a retomar; al considerar una visión distinta a la que se tenía. Ella refiere que: satisface las necesidades formativas, sin embargo, es necesario enriquecer el eje de derechos humanos y cultura de paz porque, en su caso, ha revisado los programas correspondientes a estos temas y en el posgrado faltó retomarlo de manera completa y desarrollarlo, pues a diferencia de cuando se escucha a otros docentes hablar sobre el tema se genera una perspectiva de que es necesario abordar esos planteamientos (2EEUPN).

De acuerdo con el tema de las fortalezas y debilidades curriculares es interesante retomar los comentarios de un egresado porque hace una reflexión respecto a sus vivencias como estudiante en su paso por la Maestría de la cual tiene una percepción favorable, pero, esto no quiere decir que invisibilice las áreas a reforzar o repensar en su actuar como propuesta pedagógica de intervención en escenarios alrededor de la convivencia, ya que, destacó a lo largo de la entrevista que se sostuvo, que el posgrado que cursó tiene fortalezas

que sirven para su trascendencia y obstáculos que se deben superar para lograr mejores alcances y resultados, ante ello, precisa que:

La propuesta presentada en el curriculum del posgrado es pertinente en cuestión de lo planteado teóricamente a partir de la postura de derechos humanos además de contar con profesores e investigadores especialistas en la labor de la enseñanza, y contar con relación de organismos que trabajan sobre derechos humanos, se rescata la labor metodológica como pertinente para atender los problemas educativos desde la intervención, diagnóstico y evaluación. Así mismo la tarea de sensibilización de docentes y estudiantes en el desarrollo de la misma Maestría es un punto a rescatar, es decir, el resultado del trabajo de un enfoque en derechos humanos, no obstante, el posgrado presenta áreas de oportunidad que en un momento deberán analizarse o bien realizar un estudio sobre el posgrado (1EEUPN).

Desde una postura generalizada de los comentarios obtenidos en las entrevistas a los participantes se puede afirmar que este posgrado forma profesionistas para intervenir en escenarios de violencia para su regularización, crear espacios pacíficos e incluyentes por medio del paradigma de D.H., además dichos agentes consideran sus fortalezas para poder lograr tal objetivo pero aun así manifiestan que deben de atenderse situaciones que van surgiendo en la puesta en marcha de este posgrado, pues, como puede comprenderse el entorno es cambiante y la educación tiene que adecuarse para la atención de las nuevas necesidades sociales y educativas, es así que la formación de profesionistas especializados debe de cumplir con ciertos estándares o perfiles para que la construcción del conocimiento sobre convivencia positiva-pacificación sea realizado de manera adecuada.

### 6.3. Perfil de egreso

Se plantea el perfil de egreso del posgrado para comprender mejor su fundamentación, visión y fines que persigue porque servirá como punto de partida en la detección de conocimientos intelectuales-metodológicos, habilidades específicas al realizar tareas profesionistas además de actitudes esperadas frente a ciertas situaciones o problemáticas en la intervención directa y participativa, de acuerdo con los comentarios obtenidos de la diseñadora curricular: el perfil de ingreso para participar en el posgrado es de suma importancia que sean docentes que estén formados en el campo de la educación, y que existan evidencias de su interés por el eje de la convivencia, es por ello que, se debe de presentar un anteproyecto de intervención; el planteamiento de un problema para identificar su forma de redacción, expresión e ideas, etcétera (1EDCUPN).

En el caso de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz su perfil comprende conocimientos, habilidades y actitudes: La primer área se enfoca en la detección de violencias en el ámbito escolar y efectos en los individuos participes (agresores-agredidos); analiza críticamente las prácticas educativas que pueden generar algún tipo de violencia así como las estrategias para afrontarlo; se basa en un enfoque de D.H.; y analiza las problemáticas sobre la convivencia para su gestión, desarrollo, mediación y consolidación (UPN, 2019b, párr. 4).

Un ejemplo de los conocimientos esperados del posgrado lo puede ofrecer un egresado quien afirma: él fue el primer egresado de su generación de la Maestría y tiene una opinión positiva sobre su desempeño, se evalúa con un desempeño sobresaliente siendo que da su máximo esfuerzo. Entre lo aprendido durante el posgrado menciona que posee conocimientos amplios sobre convivencia, derechos humanos y cultura de paz (1EEUPN).

Una egresada de UPN afirma que el conocimiento adquirido durante el posgrado no es determinante para transformar las condiciones estructurales del país en torno a la violencia porque es necesario el establecimiento de nuevos escenarios para lograr esta transformación. Su percepción como estudiante de mención honorífica es interesante porque: considera que es frustrante que aun poseyendo el conocimientos y sabiendo que se debe hacer en casos específicos no se pueda llevar a cabo por la existencia de limitaciones que se genera ante un conflicto; entre lo aprendido y las condiciones actuales para actuar sobre eso (2EEUPN).

La segunda área comprende las habilidades desarrolladas durante su formación por ejemplo cognitivas, sociales, profesionales o emocionales que permiten responder a escenarios de forma operativa. Estas hacen referencia al análisis de ambientes violentos o conflictivos como obstáculo de una convivencia pacífica; diagnóstico de la realidad educativa a partir de la convivencia tomando en cuenta estrategias e instrumentos; forma de afrontar las situaciones de violencia y su resolución; capacidades didácticas para favorecer el diálogo y la construcción de la convivencia a partir de la reflexión y crítica (UPN, 2019b, párr. 5).

Entre las habilidades desarrolladas por un egresado del posgrado se destaca el factor práctico sin minimizar el teórico pero, es importante rescatarlo porque a lo largo de esta investigación se ha hecho mención sobre la paz como una forma de vivencia, a contraposición de una mera ilusión utópica, además para lograrla se debe realizarla, ante ello, esta persona menciona que: entre sus habilidades se precisan la intervención ante problemáticas de convivencia, debatir, negociar y análisis de la realidad (1EEUPN).

En el área de actitudes esperadas se habrán desarrollado comportamientos específicos para afrontar una problemática e intervenir desde una visión profesionalista. Esto se precisa en analizar y reflexionar sobre el valor del conflicto como parte de la convivencia;

autoevaluación de su praxis educativa en ambientes de violencia; construcción de autoconcepto como autoridad pedagógica; diseño de estrategias, técnicas y metodologías para solucionar los conflictos de manera no violenta (UPN, 2019b, párr. 6).

Un egresado del posgrado manifiesta el campo de acción que posee respecto a su formación a lo largo de su trayectoria educativa y de igual forma destaca sus conductas ante una problemática, algo que ha quedado asentado en el perfil del posgrado, pues: entre sus actitudes se encuentran una visión humanista. Dicho perfil de egreso tiene concordancia con lo que se plantea en la Maestría, además que ya poseía experiencia en el campo docente y como pedagogo en situaciones de intervención educativa que posteriormente se especializó en gestión de la convivencia a partir del posgrado (1EEUPN).

El enfoque del posgrado revisado hasta el momento ha sido desde una perspectiva teórica como propuesta de intervención pedagógica en la atención de escenarios violentos que a decir verdad es un acercamiento a la postura humanista, pedagogía crítica y educación social, por tanto, se considera que esta planeación se ve reflejada en el curriculum del posgrado y se encuentra formulado de una manera congruente con la filosofía institucional de UPN así como de los principios adoptados por la UNESCO (UPN, 2019c).

Un perfil de egreso también puede ser referencia de lo que se pretende lograr al finalizar su formación educativa en un nivel específico, en este caso un posgrado, sin embargo, la consolidación de conocimientos, habilidades y actitudes no sólo es labor de una institución educativa sino el poder de resignificación que los estudiantes puedan lograr gracias al trabajo en/sobre ciertos contenidos, individuos, condiciones y ambientes desarrollados durante su formación por tal motivo se esperaría que ello se reflejara en la participación social y profesionalista dentro del entorno inmediato, pero esto no siempre es así,

de acuerdo con los comentarios obtenidos de un egresado durante una entrevista este refiere la controversia que existe en torno al perfil de egreso y su veracidad con la realidad:

Él se considera competente pero no estaría de acuerdo con afirmar lo mismo sobre todas las personas egresadas del posgrado: se considera competente porque ha tenido previa experiencia laboral en proyectos del sector público y privado, coadyuvando a su formación la Maestría la cual permite adquirir conocimientos y habilidades para enfrentar problemáticas educativas, que le apoyaron a posicionarse en un empleo de acuerdo con su perfil, además que no hay muchos profesionistas especializados en la temática de convivencia (1EEUPN).

Existen escenarios o elementos totalmente fuera del control de la institución para poder consolidar un perfil de egreso satisfactorio; un claro ejemplo de ello lo menciona la diseñadora curricular durante una entrevista, ya que en ocasiones, se ha presentado la deserción o abandono escolar en el poco tiempo que lleva la Maestría en funciones esto debido a circunstancias propias de los estudiantes:

Ha existido deserción escolar en el posgrado debido a los tiempos destinados para el estudio pues quienes se involucran en ella se encuentran trabajando entonces el ritmo de trabajo-estudio es difícil lo que ha generado, que durante el primer y segundo semestre se den de baja. Por otro lado, han existido casos en donde cuatro compañeras (alumnas) se han enfermado y eso también representa un elemento para darse de baja. Estrictamente hablando la deserción escolar se da por factores extraescolares (1EDCUPN).

El estado del perfil de egreso si bien puede brindar una idea generalizada de los que se pretende con el estudio del posgrado también debe concretarse en la práctica educativa de estudiantes y docentes para alcanzar los objetivos en esta sección, ante esta situación es importante mencionar los elementos más importantes de la visión de los participantes del posgrado.

#### **6.4. Intervención pedagógica, una visión desde sus participantes**

Para vincular la teoría con el referente empírico de la intervención de posgrado es importante revisar los datos obtenidos a través de la observación de seminario y entrevistas a los agentes participantes; desde la visión del equipo curricular, docente y alumnos para su consolidación en la práctica. Por lo demás, es pertinente conocer las experiencias de estos agentes.

Para iniciar, un docente hace referencia sobre los elementos que giran alrededor de este proyecto no sólo en su concepción teórica sino en el aterrizaje práctico-contextual que pretende, pues, de acuerdo con sus palabras durante una entrevista él hace referencia a la importancia de la Maestría como forma de intervención educativa ante la situación de violencia por la que se atraviesa, por eso:

La percepción que tiene de la Maestría es positiva en tanto a su función educativa que destaca dos aspectos a resaltar: Primero, se trabaja en un tema urgente sobre un contexto de violencia y que va relacionado con la cultura de paz y de los derechos humanos, por lo que, es necesario crear acciones concretas en las escuelas y de manera pronta en la zona metropolitana de la Ciudad de México para que, posteriormente, se extienda a otros espacios ya que es un tema urgente relacionado al cambio de las maneras de convivencia en las escuelas. Y en segundo lugar, esta Maestría más que sea una formación meramente teórica debe formar a estudiantes para actuar en la práctica en el diseño de un dispositivo de intervención, ejecución del mismo y su sistematización de la experiencia (1EDUPN).

Al continuar con su idea expresa que: esta Maestría es un tema urgente para el contexto de América Latina, y en este caso el de la Ciudad de México, porque se generan procesos inéditos no tan comunes para la formación de estudiantes, pero que a la vez se trabaja sobre un terreno complicado (1EDUPN).

En las ideas expuestas por un egresado se recolecta que para él esta Maestría va más allá de un simple nivel educativo sino la formación específica para la atención de escenarios que representen un obstáculo, pues: la percepción del posgrado se puede traducir en que su quehacer es adecuado tanto en su diseño como en su práctica, pues como una nueva propuesta académica representa un planteamiento novedoso ante la limitada oferta existente alrededor de los derechos humanos y de la convivencia escolar, sin embargo, presenta áreas de oportunidad en su desarrollo; existe una tensión importante entre la plantilla docente en tanto a la comunicación y presenta diferencias para trabajar en equipo (1EEUPN).

El posgrado también representa un importante convenio con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal siendo una institución que influye de gran manera para el desarrollo de la Maestría, inclusive se puede mencionar que la participación de personas del campo docente en el posgrado es un impulso significativo para quienes se involucran porque estudian de primera manera las problemáticas a los cuales se deben enfrentar en su labor educativa (1EEUPN).

Por los comentarios previamente expresados se puede extraer que la percepción del posgrado viene a jugar un papel importante para su funcionalidad positiva y trascendente a lo que respecta al ámbito educativo, específicamente para la convivencia y Edupaz a partir de los D.H., por lo tanto, ¿esta percepción viene acompañada de resultados favorables?, ante ello, una docente responde esta cuestión: la Maestría es viable como proceso formativo para tener un impacto significativo en el contexto actual porque está funcionado al cubrir una necesidad, pero es un paso en tanto a las muchas necesidades de fondo que existen en el ámbito educativo, por ello, este posgrado acompaña a docentes en las dificultades a las que se enfrentan y que no viene a resolver los problemas de la educación sobre la convivencia y cultura de paz, pero es un paso viable (2EDUPN).

Se precisa la atención de la paz ante la violencia desde la formación de profesionistas de la educación para intervenir en espacios dónde detecten algún impedimento para la convivencia, entonces, ¿cómo es la formación de estudiantes de la Maestría?, de acuerdo con los comentarios de la diseñadora curricular sobre la metodología curricular: son tres líneas formativas las cuales deben de trabajarse de manera permanente, pues al adquirir experiencia se van presentando nuevas necesidades por lo que la línea que se debe destinar mayor esfuerzo es el eje de formación básica, donde intervienen los contenidos de violencia, convivencia, derechos humanos, cultura de paz y conflicto pero con especial atención al eje de la convivencia ya que por el contexto en el que se trabaja se encuentra invisibilizado, entonces debe de reajustarse (1EDCUPN).

Las áreas que son necesarias fortalecer para el posgrado, de acuerdo con un docente se hace referencia a las pautas de la puesta en marcha del curriculum y de los procesos educativos, pues, como actor practico su visión se ve complementada por la experiencia y vivencia dentro de la misma, ya que: entre las áreas que se necesitan fortalecer del curriculum se encuentra el fortalecimiento de la articulación de contenidos y materias en tanto generar un proceso de reflexión transversal para que no se repitan temas, el diseño del dispositivo de intervención para la sistematización de experiencias, valoración de las mismas y en su cuerpo metodológico además de la generación de herramientas necesarias para las y los estudiantes (1EDUPN).

En consideración la diseñadora curricular menciona que el trabajo docente es de suma importancia para la implementación del posgrado, por eso: esta Maestría tiene un desafío en la articulación de la práctica y la generación de estrategias concretas para el desarrollo de la labor docente; para desarrollar, dar seguimiento y evaluar la práctica misma, por lo que la

Maestría aporta experiencia para observar cómo y qué problemas existen en el desenvolvimiento de proyectos como este (1EDCUPN).

Al seguir la línea contextual se cuestiona, ¿qué se puede esperar de un posgrado como este?, de acuerdo con una docente: esta Maestría es profesionalizante al cubrir una serie de necesidades de docentes y directivos, abre espacios de discusión en las escuelas sobre derechos humanos, cultura de paz y convivencia al ser las y los docentes quienes no podían identificar problemas de esas índoles, pero ahora se busca generar soluciones de los conflictos sobre todo en las escuelas Secundarias, por lo que, el dispositivo de intervención desarrollado en la Maestría debe seguir marchando en una red de apoyo docente para retroalimentarse y generar una red de trabajo en conjunto (2EDUPN).

Una egresada comparte su sentir en tanto al haber concluido sus estudios de posgrado y cómo estos han influido en su percepción y acción como profesionista de la educación, pues: se siente contenta de haber estudiado la Maestría de hecho cuando lo comenta con otras personas estas le plantean que es un formato nuevo, pues al pretender ocultar la violencia en algunos escenarios y contextos se puede trabajar sobre derechos humanos, desafortunadamente, la concepción que prevalece de estos derechos es de una forma negativa, ya que, protege a los delincuentes y eso genera controversias, pero los derechos humanos demuestran la igualdad de las personas al tener derechos, y eso lo comenta con las demás personas al plantearles que existen alternativas y herramientas para combatir la violencia en las escuelas (2EEUPN).

Una vez que se han revisado las posturas de los agentes participantes en la Maestría desde una perspectiva triangular práctica es oportuno hacer referencia de los principales hallazgos de la investigación en torno a la observación de dichos agentes, en otras palabras, es momento de aclarar que se pudo recabar conforme a los datos obtenidos durante la

observación de seminario de posgrado donde intervinieron elementos como la convivencia, proceso de enseñanza-aprendizaje, clima grupal y factores que permiten fortalecer o poner en riesgo la armonía del espacio:

El día que se programó la observación de seminario con previo acuerdo con la docente responsable del grupo (también coordinadora de la Maestría) se tenía planeado hacer revisión del tema de *Transformación del conflicto, construcción del sujeto, empoderamiento* por lo que una vez iniciada la sesión: los estudiantes comentaron sus perspectivas sobre el texto “Educar para una cultura de paz” del autor Vicenc Fisas, en un segundo momento se pretende vincular la fase teórica con experiencias de vida, se conjugan con otros autores revisados como Paulo Freire (1GOSUPN).

Durante todo el tiempo que se estuvo recabando datos, y que en ningún momento se hizo partícipe para no detonar elementos ajenos a ese contexto, se pudo constituir que: los alumnos se encuentran en un clima de convivencia respetuoso, amable, cordial ya que demuestran la implementación de las reglas básicas de convivencia: diálogo; valores universales como el respeto y convivencia armoniosa; actitudes de sociabilización humana basadas en lo pacífico (1GOSUPN).

El trato entre alumnos percibida se puede vincular con: la convivencia escolar donde se aprecia un entorno de respeto con la opinión de las demás personas por encontrarse en un espacio totalmente académico, escolar e institucional, además que, se construye a partir de un sentido de amabilidad y confianza; esto puede ser observado en el momento que una alumna se acerca a la docente para comentarle un asunto personal (1GOSUPN).

En el desarrollo de la sesión en ningún momento se percibieron conflictos de índole violenta (en cualquiera de sus caras) ni mucho menos factores de riesgo para agredir la convivencia pacífica grupal, en contraste, se notó la implementación de la escucha activa y

participación respetuosa como forma de socialización ante la diversidad de posturas en el momento de analizar los temas del día. Por su parte: la coordinadora del posgrado formuló preguntas generadoras para que los alumnos participen en la sesión, se encarga de responder a comentarios por parte de la clase, y de esa forma, se construye en ambiente de comunicación horizontal (1GOSUPN).

Respecto a la diversidad mencionada, se precisa un caso que se observó, pues: los alumnos fomentan un clima de paz y diversidad; esta se percibe dentro del grupo ya que se encuentra una alumna de edad mayor que los demás y al estipular que le es complicado algunos contenidos se aprecia un sentido de respeto (1GOSUPN).

Se puede rescatar que los conocimientos, habilidades y actitudes reflejadas en el perfil de egreso se perciben en la interacción de los alumnos entre sí como con la docente, por otro lado, el valor pedagógico de la Maestría relacionado a la cultura de paz se vislumbra ante los contenidos, su análisis y reflexión de participantes ya que: la coordinadora del posgrado concilia que la transformación del conflicto sea creativa, empoderamiento de los pares, involucrar sentimientos, pensamientos y actos en la formación de alumnos para la noviolencia (1GOSUPN).

Entre las consideración finales de la observación de campo se pueden destacar dos puntos: en el grupo no se observa algún factor de riesgo que ponga en dificultades la convivencia sana entre alumnos y docente, por el contrario, se aprecia un espacio en donde se marcan las pautas de respeto y comunicación para expresar ideas, sentimientos y conductas. Y en segundo lugar, se logra un ambiente pacifico en que la cohesión social se aprecia de una forma tangible, pues la convivencia aparece no sólo como un rublo estrictamente académico sino como factor social y humano donde todos y todas se involucran en la sesión grupal (1GOSUPN).

Se precisa las fortalezas de la convivencia: la docente muestra una actitud positiva en tanto al desarrollo de temas, se considera que su práctica educativa es coherente con lo que profesa además de generar una relación estrecha con alumnos y alumnas en tanto a una relación cordial y humana con un sentido profesional. Alumnos y alumnas actúan conforme a un diálogo con sus pares y con la docente generando un espacio democrático en la participación, inclusión y cohesión del grupo (1GOSUPN).

Respecto a las áreas de oportunidad: en relación con la convivencia no se presentan áreas importantes a destacar, mientras que en el valor educativo para llegar a esta clase de ambientes de convivencia, de forma general, se observa un planteamiento teórico y metodológico que va acorde a un posgrado en derechos humanos, cultura de paz y convivencia, por lo demás, en un planteamiento específico es necesario trabajar sobre los tiempos destinados a las actividades desarrolladas como parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pues se puede apreciar un paquete de tiempo perdido, que no impacta significativamente o a gran escala el transcurso del seminario, pero bien se puede destinar a tratar demás ítems (1GOSUPN).

Se concluye que: durante la sesión se demuestra un grupo que trabaja sobre la perspectiva de derechos humanos, cultura de paz y convivencia resultado de una mayor promoción, respeto y fortaleza en su desarrollo por sus integrantes de la misma, pues al considerar que son profesionistas de la educación especializados en estos temas resulta que las prácticas son distintas a cualquier otro profesionista que no sea formado en este eje (1GOSUPN).

Es importante precisar que el presenta apartado se desarrolló conforme a las ideas recabadas de percepciones de agentes del posgrado porque se reconoce su trascendencia para el mismo, e incluso, se retoma la información obtenido en la observación de seminario para

tener una visión mucha más amplia del desarrollo de esta Maestría, pues, como se ha expresado a lo largo de este trabajo; la paz (y la convivencia armoniosa) no sólo es vista desde un enfoque teórico sino de vivencia para su consolidación como paradigma o modelo de transformación social, así mismo se han expresado las fortalezas, debilidades y logros alcanzados por la estrategia pedagógica planteada (posgrado) en su implementación en escenario de violencia, y ante ello, poder expresarse en su consolidación ante dicha problemática.

Con lo expresado hasta el momento se da por finalizado el presente capítulo cumpliendo con el objetivo previamente establecido en tanto al análisis de la Maestría como intervención pedagógica en escenarios de violencia como impedimento para la paz. Por dicha razón, es momento de pasar a las conclusiones y reflexiones finales de esta tesis para dar a conocer que se obtuvo con respecto a lo estudiado. Esto se expresa en un siguiente apartado que se presenta a continuación.

## Conclusiones

Desde hace varias décadas el fenómeno de la violencia se posicionó en la cotidianidad algo que se fue normalizando en su naturaleza ante una realidad pues a medida que cualquier sociedad esté expuesta a esta, será el tejido sociocultural el que se debilite sustancialmente en la cohesión tanto del bienestar general como particular, logrando de esa manera y en otras más, un estado de vulnerabilidad significando el deterioro de la vida social (CIDH, 2015b; Rodríguez, 2002).

Cabe recalcar que la violencia no es exclusiva del maltrato físico sino del debilitamiento progresivo del Estado de Derecho manifestado en la agresión directa, indirecta, activa o pasiva de una acción que tenga por intención o culminación la violentación para obtener un fin, es por ello que, se crea un grado de incertidumbre por la diversidad existente de las violencias que van desde la social, institucional, cultural, mediática, política hasta específicas como la de género, familiar, la cometida por grupos delictivos o el Estado, por la pobreza o discriminación. Esta condición también afecta la relación entre grupos sociales en su actuar para la reproducción de dichos comportamientos, es decir, como agentes masificadores de la realidad (Gallo, 2008; Fisas, 2006; Galtung, 1981; Martín, 2004; Muñoz y Molina, 2004; OPS, 2016).

La importancia que tiene la paz como necesidad intrínseca ante un ambiente de violencia parte de la atención directa en el diseño de estrategias, proyectos y mecanismos para minimizar, y posteriormente, erradicar los escenarios adversos que conforman a las violencias por esa misma razón es trascendente la culminación de un nuevo paradigma de transformación social basado en los derechos humanos, específicamente el de la paz y la educación para conformar un bloque de resistencia ciudadana que tenga por objetivo su

actuar frente a la realidad, ante esta prospección, se busca generar la movilidad social ante la falta de respuesta de un Estado que puede clasificarse como ausente (Mayor, 2003; Freire, 2011; CIDH, 2015b).

Es cierto que para lograr un impacto significativo a nivel cultural e ideológico en torno a la paz se requiere consolidar una línea coherente de política pública con proyectos sociales, entre ellos el educativo, en un periodo transgeneracional para resignificar imaginarios-creencias, conductas, valores, leyes y percepciones, también es verdad que el poder comenzar con este cambio no sólo corresponde al Gobierno sino a los distintos grupos que componen la sociedad, entre ellos: instituciones de Estado (centralizadas, descentralizadas o autónomas); la iniciativa civil; empresas; comunidades religiosas; organismos internacionales (ONU, UNESCO o CIDH y la ciudadanía. Esto significa cooperar para generar, mantener, potencializar y retroalimentar los proyectos existentes así como posteriores dirigidos a la pacificación.

Para la consolidación de una visión de paz y derechos humanos es importante superar las barreras materiales, idiosincráticas y mentales para la práctica verdadera de un Estado de Derecho, tal es el ejemplo de políticas restrictivas y legislaciones desconectadas del contexto nacional o simuladoras; intereses extranjeros basados en el acto lucrativo que generen la vulnerabilidad de ambientes específicos; debilitamiento del Bienestar Social; una escuela sumergida en la violencia y nula respuesta para su atención; una sociedad aterrada por represarías ante su movilización; corrupción del aparato estatal; instituciones disminuidas en su labor para impartir justicia pronta y verdadera; e incluso, la resistencia o prevalencia de ideas negativas respecto a un cambio de paradigma emanado de la ciudadanía. La realidad adversa no es sencilla de superar pero no significa que sea imposible (Rodríguez, 2002).

Ante una situación compleja se deben de rescatar los avances más importantes en la materia que puedan ofrecer una base para la potencialización de estrategias favorecedoras en la atención del clima de violencia, además del fortalecimiento de las fuentes, agentes y medios constructores de paz siendo una necesidad social e individual como parte dignificadora de la vida. En consecuencia, las medidas que se tomen tienen que estar encaminadas a resolver esta problemática de raíz para ello debe responder con una línea contundente en la forma de construir la paz.

Para crear un modelo de pacificación se han considerado a los derechos humanos como un mecanismo de atención a las principales necesidades de la sociedad, entre ellas la violencia, pero esa clase de derechos a lo largo de su trayectoria han sido objeto de discusión por su factibilidad en ambientes totalmente adversos, pues, a medida que fueron avanzando en su quehacer también lo hicieron las adversidades constituidas principalmente por los intereses particulares sobre los comunitarios, e incluso, su poca profundización y revisión ya sea por la percepción negativa que gira alrededor por diferentes razones como la ignorancia, ideologías contrarias, campañas de desprestigio o estigmatización social (CDHDF, 2015a).

Son los derechos humanos un contrapeso ante el debilitamiento y agresión a la sociedad civil ante eso enfrentan dos problemáticas transversales: el primero, su poca comprensión o expansión en su estudio para llegar a las grandes masas fuera de los círculos académicos, intelectuales e institucionales, y en segundo lugar, la disminución en su practicidad en ambientes cotidianos por la interferencia de Estados, políticas y economías conservadoras o sistemas hegemónicos, a decir verdad, este último punto es el de mayor peligro para hacer válidos estos derechos (CDHDF, 2015a).

En el caso que concierne a la presente, en la vida moderna, los derechos humanos han adquirido un tamiz que presupondría (en gran medida por la poca profundidad de su estudio

y principalmente en su práctica) la defensa de grupos antagónicos o delictivos; su infertilidad al no poseer un peso jurídico frente al Estado; la simulación como discurso político; presunción que el poseer derechos significa la superación de responsabilidades u obligaciones sociales; la compra de *protección absoluta* dirigida a grupos económicos de una clase alta que pueden estar sobre la ley. Son por estas ideas que la estigmatización alrededor de los derechos y de las instituciones como la CNDH se ve intensificada provocando que ante la ciudadanía se tenga una visión negativa además de su abandono (CDHDF, 2015a).

Los actores del estudio coincidieron en que su visión ha cambiado sobre la forma de interpretar los derechos humanos como una necesidad urgente sobre un simple ideal, entendiéndose que estos derechos son irrenunciables, intransferibles, imprescriptibles, inalienables, interdependientes, inviolables y universales (1EDCUPN; 1EEUPN; 2EEUPN; 1EDUPN, 2EDUPN; CNDH, 2017a).

A pesar de la realidad adversa se optó por una visión del fortalecimiento del Estado de Derecho para establecer condiciones mínimas para el desarrollo de la vida como respuesta a la violencia; es así que el derecho a la paz se ha reconocido en la intervención de escenarios particulares para reparar el daño. Lamentablemente cuando se habla de este tema no se le ha dado el valor que merece, ya que, se puede comprobar que ante el momento de inseguridad se volvió necesario reforzar los mecanismos de seguridad, las legislaciones (códigos penales) y los grupos de respuesta policiaca o militar para atender dicha situación, por lo contrario, el aumento de fuerza no ha resuelto el problema y se puede decir que lo intensificó pues se dejaron de lado medios de resolución de las controversias, educabilidad y el fortalecimiento de las instituciones para flexibilizar la estructura estatal en tanto a la participación ciudadana.

De igual manera los entrevistados reconocieron que existe demora en la intervención educativa en México ante la problemática de convivencia negativa y violenta derivada de la

resistencia ante un cambio, además de la poca profundidad abordada para el tema de la paz con lo que existe simulación y ausencia de una formación especializada tanto en agentes educativos como para la sociedad en general (1EDCUPN; 1EEUPN; 2EEUPN; 1EDUPN, 2EDUPN).

Para contrarrestar los escenarios sumergidos en conductas antisociales o destructivas se diseñó un programa especializado en la atención de las violencias, este es el caso de Edupaz que responde al actuar por conducto de la educación para fortalecer la paz, en sí mismo, se reconoció que sin la paz no puede haber un desarrollo integral de las facultades humanas. Este panorama se ve en mayor medida en un contexto internacional mientras en México no se ha explotado es así que se ha visto relegado en la misma, no obstante, existen antecedentes para que los derechos humanos puedan superar ambientes adversos y emanar de una educación en derechos humanos a una forma de construir una cultura de paz, concientización social y movilidad ciudadana (Mayor, 2003; Pira, 2014; Hernández, 2016; Flores, 2017; Muñoz, 2004a).

En el 2011 entró en vigor la reforma constitucional en materia de derechos humanos derivando políticas públicas para la atención, respeto, protección y defensa de estos derechos, ante ello, los servidores públicos se ven obligados así como las instituciones de Estado y la CNDH en cumplir con dicho mandato para garantizar un nivel mínimo de bienestar social e incluso de sancionar y reparar daños provocados por alguna violación cometida (CU, 2015; CDHDF, 2013; SEGOB, 2017; González y Hernández. 2013).

Los participantes del estudio destacaron la importancia de tener una reforma de tal naturaleza respondiendo a la innovación de un sistema político, administrativo y legislativo con base en el enfoque de derechos humanos, y también argumentaron la inexistente praxis de la misma por la interferencia de intereses que surgen ante un cambio de paradigma, o sea

que sigue vigente la deuda percibida de parte del Estado hacia la sociedad aun así se rescata este planteamiento como un antecedente importante para la defensa de la ciudadanía (1EDCUPN; 1EEUPN; 2EEUPN; 1EDUPN, 2EDUPN).

Con la Reforma Educativa, y por medio del Nuevo Modelo Educativo, se pretendía dar atención a la escuela en su fortalecimiento como agente de contrapeso ante la violencia, sin embargo, se generó controversia respecto a su pleno funcionamiento pues desde una mirada crítica este acontecimiento quedó a deber por mucho ya que el Gobierno definió y operó los cambios a la educación sin considerar un diagnóstico profundo de la realidad; sin sustentar a que se refiere por calidad educativa por lo que se dieron ciertas condiciones para la manipulación del SEN así como del debilitamiento y control del sindicato y magisterio (López, 2013; Bracho y Zorrilla, 2015; Casanova, 2017).

Se violentó los derechos de docentes al restringirse a evaluación como medio de ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo; el planteamiento pedagógico carece de fundamentos sólidos siendo que se vuelve una meta el obtener resultados favorables en las pruebas estandarizadas; no transforma la enseñanza tradicionalista y se remite a las competencias laborales; no atiende sectores empobrecidos y vulnerables al descontextualizar su realidad; en los contenidos educativos se destacan ejes como diversidad, género, convivencia pacífica, legalidad, ética, ciudadanía y solución de conflictos de forma no violenta, sin embargo, el punto de quiebre se da al momento de omitir como construir estos ejes al sólo enunciarlos y sin profundizar, además la ambivalencia que se percibe entre la escuela-ambiente es desvinculante (López, 2013; Bracho y Zorrilla, 2015; Casanova, 2017).

Otros elementos contrarios a la perspectiva que se plantea desde la Educación en Derechos Humanos y Educación para la Paz como fortalecedora de la pacificación se encuentra el distanciamiento entre el aparato político y los derechos con la realidad; la

debilidad de un curriculum tradicionalista junto con su construcción pedagógica; y la evaluación usada como represión hacia el cuerpo docente y alumnado en la medición de conocimientos en lugar de la reflexión y análisis (López, 2013; Bracho y Zorrilla, 2015; Casanova, 2017).

Ante la RE-2013 y el NME-2016 las opiniones de los participantes del centro de estudio se dividen, pues, por un lado se rescata el involucramiento de nuevos contenidos a partir de la convivencia y la paz (desde la perspectiva de derechos) implicando una nueva alternativa educativa, por el contrario, se crítica el valor significativo de dichas modificaciones educativas preponderando el ámbito aboral sobre lo pedagógico, es decir, existe una simulación en torno al cambio de paradigma usándose como discurso político en la legitimación de estas modificaciones (1EDCUPN; 1EEUPN; 2EEUPN; 1EDUPN, 2EDUPN).

Los antecedentes revisados han podido contribuir en el ahondamiento del estudio de Edupaz por sus aportaciones respecto al valor de la pacificación ante contextos de violencia; la innovación de propuestas pedagógicas para una intervención oportuna; la necesidad del trabajo en conjunto entre autoridades, instituciones u organizaciones civiles para crear una red de apoyo; la urgencia de renovar un aparato político y de justicia para lograr la paz; y finalmente, el peso que puede tener la educación en el contexto escolar y extraescolar para transformar un ambiente adverso a uno favorecedor (Pira, 2014; Hernández, 2016; Flores, 2017).

Se destaca la nueva Constitución Política de la Ciudad de México al pretender que el Estado de Derecho sea legislado tal es el caso del artículo 3º y 4º al suscribir la cultura de paz, la no violencia y los derechos humanos para la igualdad sustantiva. Pero de no existir programas sociales de acompañamiento para resarcir la infertilidad de las políticas sobre la

realidad vivida de nada sirve los progresos jurídicos en esta materia. Por lo demás, se necesita reforzar los mecanismos para erradicar cualquier tipo de violencia desde la estructural, cultural y simbólica; comenzando por la trata de personas, tortura, secuestro, acoso y abuso sexual, asesinatos hasta cualquier clase de manifestación homofóbica, sexista y xenofóbica (CPCDMX, 2017; CIDH, 2015b).

Es importante aclarar que los grupos civiles o ciudadanos son quienes se han procurado en movilizarse para la erradicación de la violencia permitiendo la configuración de una resistencia autónoma de intereses de Estado, por lo cual también se generó una Educación para la Ciudadanía que fomentara la concientización de los sectores de la sociedad como medio de empoderamiento ante la realidad. En ese mismo sentido, se necesita de una ciencia que contribuya en su campo para hacer de la educación ciudadana un proyecto atractivo, por esa razón, la pedagogía crítica y social como medio autónomo de los intereses partidistas y clasistas es una opción que permita ver a la paz como imperfecta pues, al ser la naturaleza humana conflictiva no se puede desprender de la controversia en su actuar pero sí en sus medios violentos (Fermoso, 2003; Freire, 2005; Gómez, 2014).

La iniciativa ciudadana aún tiene retos por superar (por ejemplo, algunas agrupaciones pierdan el carácter civil y detrás de ellas estén políticos e instituciones protegiendo sus intereses) para consolidarse como respuesta alternativa ante climas adversos, aún así se han obtenido avances para la movilización de grupos sociales ante la violencia. Por su parte, en las universidades públicas se tiene una institución que comienza a trabajar bajo la perspectiva de derechos y cultura de paz ello a partir del trabajo con la UNESCO, en sus Cátedras, y más recientemente en la Universidad Pedagógica Nacional al incluir dentro de su oferta educativa un posgrado especializado en este rubro (COMNAPAZ, 2018; Concha, 2016; SERAPAZ, 2019; UPN, 2019b).

La Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz tiene por objetivo, formar profesionistas en el diseño de proyectos de diagnósticos e intervención escolar en torno a espacios pacíficos desde una visión de derechos humanos como contrapeso a escenarios de violencia. A partir de la percepción de los involucrados en el posgrado se coincide que persisten elementos poco claros en torno a estos derechos, las reformas constitucionales y su vínculo con la cotidianidad, por esa razón, se busca a partir de esta propuesta educativa el aterrizaje conceptual y práctico en el acompañamiento del Sujeto de Derecho para diseñar un dispositivo de intervención en espacios conflictivos dirigidos a la convivencia positiva (UPN, 2019b; 1EDCUPN; 1EEUPN; 2EEUPN; 1EDUPN, 2EDUPN).

Un punto de coincidencia con los actores participantes en el estudio es la percepción del enfoque de derechos humanos como replanteamiento de los procesos educativos en torno a la convivencia; idea de autoridad, ambientes educativos, normas, sujetos de derecho, cultura de paz y diseño de estrategias y herramientas de acción para espacios de violencia en la escuela como respuesta a la estructuración de este fenómeno en el país. Es decir, los objetivos planteados y el perfil de egreso se cumplen sin embargo se mantienen limitantes para su practicidad total; que va desde el presupuesto, los procesos administrativos tardíos para actualizar y modificar el curriculum, la centralización del posgrado en sólo una unidad de la universidad e incluso en el reflejo de la Maestría que también podría ser una Licenciatura y Doctorado (1EDCUPN; 1EEUPN; 2EEUPN; 1EDUPN, 2EDUPN).

## Referencias

- Abrego, M. (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad. *Revista Espacios Públicos*, 13(27), 149-164.
- Amnistía Internacional. (2018). *Informe 2017/18 La situación de los derechos humanos en el mundo*. Reino Unido: Amnistía Internacional.
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia. (2003). *Hacia una educación para la paz Estado del arte*. Colombia: Editorial Kimpres Ltda.
- Alba, A. (14 de septiembre de 2018). Siria: la guerra que comenzó con un grafiti. *El Periódico*. Recuperado de <https://www.elperiodico.com/es/internacional/20160311/siria-las-cinco-etapas-de-los-cinco-anos-de-guerra-4964152>
- Álvarez, A. C. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la Hermenéutica Analógica (Ontología, episteme y método)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. C. y Álvarez, V. (2014). *Métodos en la investigación educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Arboleda, Z., Herrera, M. y Prada, M. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?*. Colombia: Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- BBC Mundo. (2015). Tragedia del Mediterráneo: así es la ruta de migración más mortífera del mundo. Recuperado de

[https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150421\\_migrantes\\_ruta\\_europa\\_testimonios\\_ac](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/04/150421_migrantes_ruta_europa_testimonios_ac)

Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Beuchot, M. (2011). *Manual de Filosofía*. México: Ediciones Paulinas.

Boggino, N. (2012). *Cómo prevenir la violencia en la Escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

Bracho, T. y Zorrilla, M. (2015). *Perspectiva de un gran reto*. En Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, *Reforma educativa Marco normativo* (pp. 15-38). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Carpizo, J. (julio-diciembre, 2011). Los derechos humanos: naturaleza, denominación y características. *Revista Cuestiones Constitucionales*, (25), 3-29.

Casanova, H., Díaz-Barriga, A., Loyo, A., Rodríguez, R. y Rueda, M. (enero-marzo, 2017). El modelo educativo 2016: Un análisis desde la investigación educativa. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIX(155). Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2017-155-el-modelo-educativo-2016-un-analisis-desde-la-investigacion-educativa.pdf>

Centro de Información de las Naciones Unidas. (s. f.) *Acerca de...* Recuperado de <http://www.cinu.mx/onu/onu/>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). *Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz. Manual para docentes*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

\_\_\_\_\_ (junio, 2010). Seguridad ciudadana: exigencia social de respeto a los derechos humanos. *Revista de derechos humanos DFensor*, VIII(6), 3-64.

\_\_\_\_\_ (septiembre, 2011a). Educación para la paz para erradicar la violencia en las aulas. *Revista de derechos humanos dfensor*, IX(9), 2-64.

\_\_\_\_\_ (2011b). *Elementos básicos para comprender los derechos humanos y el trabajo que desarrolla la CDHDF*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

\_\_\_\_\_ (noviembre, 2011c). Impunidad: síntoma de un Estado ausente. *Revista de derechos humanos dfensor*, XI(11), 2-64.

\_\_\_\_\_ (junio, 2013). Reforma de derechos humanos: exigencia impostergable. *Revista de derechos humanos dfensor*, XI(06), 3-64.

\_\_\_\_\_ (2015a). *Derechos humanos en México y América Latina Una Visión desde el consejo de la CDHDF*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

\_\_\_\_\_ (octubre, 2015b). Educación en derechos humanos. *Revista de derechos humanos Dfensor*, XIII(10), 2-63.

Comisión Española de Ayuda al Refugiado. (2016). *Informe 2016: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: Comisión Española de Ayuda al Refugiado.

\_\_\_\_\_ (2017). *Informe 2017: Las personas refugiadas en España y Europa*. Madrid: Comisión Española de Ayuda al Refugiado.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2015a). *Situación de derechos humanos en Guatemala: Diversidad, desigualdad y exclusión*. Washington D.C.: Autor.

\_\_\_\_\_ (2015b). *Situación de derechos humanos en México*. Washington D.C.: Autor.

- \_\_\_\_\_ (2019). *Estatuto de la Corte IDH*. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/index.php/acerca-de/estatuto>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2017a). *¿Qué son los derechos humanos?* Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/Que\\_son\\_Derechos\\_Humanos](http://www.cndh.org.mx/Que_son_Derechos_Humanos)
- \_\_\_\_\_ (2017b). *¿Cuáles son los derechos humanos?* Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/Cuales\\_son\\_Derechos\\_Humanos](http://www.cndh.org.mx/Cuales_son_Derechos_Humanos)
- Comisión Nacional para la Cultura de Paz y la No-violencia. (2018). *Nuestra historia*. Recuperado de <http://comnapaz.org/index.php/historia/>
- Concha, M. (11 de junio de 2016). Veinte años de Serapaz. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/11/opinion/014a1pol>
- Congreso de la Unión. (2015). *Avances y retos en la implementación de la reforma constitucional de derechos humanos*. México: Congreso de la Unión.
- Constitución Política de la Ciudad de México [Const.] (2017). 1er Ed. Recuperado de [http://www.infodf.org.mx/documentospdf/constitucion\\_cdmx/Constitucion\\_%20Politica\\_CDMX.pdf](http://www.infodf.org.mx/documentospdf/constitucion_cdmx/Constitucion_%20Politica_CDMX.pdf)
- Cussiánovich, A. (2010). *Aprender la condición humana Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Perú: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Diario Oficial de la Federación. (1990). *DECRETO por el que se crea la Comisión Nacional de Derechos Humanos como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobernación*. Recuperado de [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4659530&fecha=06/06/1990&cod\\_diario=200653](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4659530&fecha=06/06/1990&cod_diario=200653)

\_\_\_\_\_ (2013a). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)

\_\_\_\_\_ (2013b). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)

\_\_\_\_\_ (2013c). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013)

\_\_\_\_\_ (2013d). DECRETO por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. Recuperado de [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)

\_\_\_\_\_ (2016). DECRETO por el que se declaran reformadas y derogadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de la reforma política de la Ciudad de México. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424043&fecha=29/01/2016)

Díaz, L. (2010). *La observación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Domenach, J. (1981). *La violencia*. En J. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg... y E. Boulding, *La violencia y sus causas* (pp. 33-45). Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Duseel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

- El Confidencial. (2016). ¿Por dónde entrarán ahora los refugiados? “España no puede bajar la guardia”. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/mundo/2016-03-10/por-donde-seguiran-entrando-los-refugiados-espana-no-puede-bajar-la-guardia\\_1166461/](https://www.elconfidencial.com/mundo/2016-03-10/por-donde-seguiran-entrando-los-refugiados-espana-no-puede-bajar-la-guardia_1166461/)
- El Universal. (13 de abril de 2018). Cronología. Siete años de conflicto en Siria. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/mundo/cronologia-siete-anos-de-conflictos-en-siria>
- Fermoso, P. (diciembre, 2003). ¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social? *Pedagogía Social. Revistas Interuniversitaria*, (10), 61-84.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Flores, J. (2018). *La formación de los docentes de educación media superior en México: el debate pendiente*. En A. Martínez y A. Navarro (Coords.), *La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024* (pp. 127-144). México: Senado de la República.
- Flores, W. (2017). *El derecho humano a vivir en paz desde la implementación de la cultura del desarme. Plan operativo educacional: “intercambio de armas para el desarrollo en procesos de paz por un municipio desarmado” a implementarse en Santa Cruz Michapa, departamento de Cuscatlan durante el periodo comprendido: 2015-2017*. (Tesis de Maestría en Derechos Humanos y Educación para la Paz). Recuperado de <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/14683/1/14103160.pdf>
- Freire, P. (1970). *La concientización*. Caracas: Instituto Agrario Nacional.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: SIGLO XXI EDITORES.

- \_\_\_\_\_ (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: SIGLO XXI EDITORES.
- \_\_\_\_\_ (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Argentina: SIGLO XXI EDITORES.
- Gallo, J. (diciembre, 2008). La constitución subjetiva de la violencia social. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»*, (16), 1-7.
- Galtung, J. (1981). *Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías*. En J. Domenach, H. Laborit, A. Joxe, J. Galtung, D. Senghaas, O. Klineberg... y E. Boulding, *La violencia y sus causas* (pp. 91-106). Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- García, D. (24 de octubre de 2017). Registran en la CDMX la tasa más alta de homicidio doloso en 20 años. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/seguridad/registran-en-la-cdmx-la-tasa-mas-alta-de-homicidio-doloso-en-20-anos>
- García, A. (5 de octubre de 2019). Liberan a otros dos presuntos implicados en caso Ayotzinapa. *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/seguridad/liberan-otros-dos-presuntos-implicados-en-caso-ayotzinapa>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: SIGLO XXI EDITORES.
- Gómez, A. (enero-junio, 2014). Del presente al futuro: De la educación para la paz a la pedagogía para la paz. *Revista Ra Ximhai*, 10(2), 257-289.
- \_\_\_\_\_ (enero-marzo, 2015). Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLV(1), 17-62.

- González, L. y Hernández, M. (junio, 2013). El papel de las comisiones de derechos humanos de cara a la reforma constitucional de 2011. *Revista de derechos humanos defensor*, XI(6), 27-31.
- Guazo, D. (11 de septiembre de 2016). Violencia no cede en México. *El Universal*. Recuperado de [http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2016/09/11/violencia-no-cede-en-mexico?fb\\_comment\\_id=1048760908574351\\_1049027725214336#f101e135bd8098c](http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2016/09/11/violencia-no-cede-en-mexico?fb_comment_id=1048760908574351_1049027725214336#f101e135bd8098c)
- Gutiérrez, S. (2004). *Glosario de derechos humanos, género, políticas públicas y salud sexual y reproductiva El Perú y los mecanismos de reconocimiento y protección de los derechos humanos y de las mujeres*. Lima: Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán.
- Hernández, A. (2016). *Proyecto paz: La educación para la paz, su relación con el clima escolar y su impacto en la reducción de la violencia. Un estudio en seis secundarias públicas en Toluca, Estado de México*. (Tesis de Doctorado en Innovación y Responsabilidad Social). Recuperado de <https://www.anahuac.mx/agenda2030/tesis>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Heidegger, M. (2015). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hindess, B. (marzo, 2003). Los fines de la ciudadanía. *Cinta de Moebio Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (016), 1-12.
- Hivos people unlimited. (2012). *Discriminación por orientación sexual e identidad de género y una aproximación a la interseccionalidad con otras formas de discriminación en Guatemala*. Guatemala: Hivos people unlimited.

- Human Rights Watch. (febrero, 2008). La Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México Una evaluación crítica. *Revista Human Rights Watch*, 20(1B), 1-136.
- Institute for Economics and Peace. (2018). *Índice de paz México 2018. Evolución y perspectiva de los factores que hacen posible la paz*. México: Institute for Economics and Peace.
- Laborie, M. (2016). *Siria: la guerra de todos contra todos*. En Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Panorama geopolítico de los conflictos 2016* (pp. 153-174). España: Ministerio de Defensa.
- Lacayo, F. (1995). *Cultura de paz Una "Utopía" Viable, Urgente y Necesaria*. El Salvador: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Lara, R. (1993). *Los Derechos Humanos en el Constitucionalismo Mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Le Clercq, J. y Rodríguez, G. (Coords.) (2017). *Índice global de impunidad 2017. Dimensiones de la impunidad global*. México: Fundación Universidad de las Américas Puebla.
- López, M. (2004a). *Principios y argumentos de la Noviolencia*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 305-329). España: Universidad de Granada.
- \_\_\_\_\_ (2004b). *Métodos y praxis de la Noviolencia*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 332-356). España: Universidad de Granada.
- López, M. (mayo-junio, 2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *Revista El Cotidiano*, (179), 55-76.
- López, J. (noviembre-diciembre, 2015). El campo de las ONG de derechos humanos en México: recursos y agendas. *Revista El Cotidiano*, (194), 97-106.
- Magendzo, A. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y arena.

- Magendzo, A. y Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Martín, J. (2004). *Qué es la violencia*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 227-247). España: Universidad de Granada.
- Martínez, F. (21 de abril de 2018a). Se confirma el sexenio actual como el más violento. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2018/04/21/se-confirma-el-sexenio-actual-como-el-mas-violento-7218.html>
- \_\_\_\_\_ (21 de diciembre de 2018b). Sexenio de Peña Nieto, el más violento desde que hay registros. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/12/21/califican-como-el-mas-violento-sexenio-de-pena-nieto-5248.html>
- \_\_\_\_\_ (30 de octubre de 2019). Actualizan líneas de investigación en caso Ayotzinapa. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2019/10/30/actualizan-lineas-de-investigacion-en-caso-ayotzinapa-8719.html>
- Mayor, F. (2003). Educación para la paz. *Educación XXI*, (6), 17-24.
- Mayor, F., Faleh, C., Villán, C., Mancisidor, M. & Linaje, C. (s. f.). *Hacia la Paz desde los Derechos Humanos. Reflexiones sobre el Derecho Humano a la Paz*. Gobierno Vasco: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: SIGLO XXI EDITORES.
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: Consejo de Educación de Adultos en América Latina.
- Méndez, A. (junio, 2013). Principio de interpretación pro persona. Los retos del nuevo paradigma. *Revista de derechos humanos defensor*, XI(6), 14-19.
- Méndez, E. y Olivares, E. (3 de diciembre de 2018). Se conocerá toda la verdad sobre Ayotzinapa: AMLO. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/12/03/se-conocera-toda-la-verdad-sobre-ayotzinapa-amlo-7795.html>
- Molina, B., Cano, M. y Rojas, G. (2004). *Culturas, Religiones y Paz*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 97-117). España: Universidad de Granada.
- Morán, G. y Alvarado, D. (2010). *Métodos de investigación*. México: Pearson Educación.
- Muñoz, A. y Poy, L. (12 de diciembre de 2018). Firma AMLO iniciativa que cancela reforma educativa. *La Jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2018/12/12/firma-amlo-iniciativa-que-cancela-reforma-educativa-596.html>
- Muñoz, F. (2004a). *La paz*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 23-41). España: Universidad de Granada.
- \_\_\_\_\_ (2004b). *Qué son los conflictos*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 145-170). España: Universidad de Granada.
- \_\_\_\_\_ (2004c). *Regulación y prevención de conflictos*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 173-200). España: Universidad de Granada.
- Muñoz, F. y Molina, B. (2004). *Manifestaciones de la violencia*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 251-276). España: Universidad de Granada.

- Münch, L y Ángeles, E. (2009). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas.
- Naciones Unidas. (s. f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2012). *Indicadores de derechos humanos Guía para la medición y aplicación*. Nueva York: Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2018). *Doble injusticia Informe sobre violaciones de derechos humanos en la investigación del caso Ayotzinapa*. México: Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Olivares, E. (5 de junio de 2018). Resolución sobre Ayotzinapa, avance importante en caso de los 43: AI. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2018/06/05/orden-del-tribunal-en-caso-igual-puede-reparar-violaciones-a-los-dh-ai-2895.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Los "Decreta" de León 1118 – El testimonio documental más antiguo del sistema parlamentario europeo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/memory-of-the-world/register/full-list-of-registered-heritage/registered-heritage-page-8/the-decreta-of-leon-of-1188-the-oldest-documentary-manifestation-of-the-european-parliamentary-system/>
- \_\_\_\_\_ (2019). *Sobre la UNESCO*. Recuperado de <http://es.unesco.org/about-us/introducing-unesco>

- Organización Panamericana de la Salud. (2016). *Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia 2014*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Paz, O. (2004). *El Laberinto de la soledad. Posdata. Vuelta a "El laberinto de la soledad"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, G. (2004). *Pedagogía social - educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez de Guzmán, M. (2009). *Aportaciones innovadoras de la Pedagogía Social*. En M. Sarrate y M. Hernando (Coords.), *Intervención en pedagogía social. Espacios y metodologías* (pp. 15-36). Madrid: Narcea.
- Pira, A. (2014). *Rol docente en el fortalecimiento de la cultura de paz*. (Tesis de Licenciatura en Pedagogía con Orientación en Administración y Evaluación Educativas). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/09/Pira-Astrid.pdf>
- Procuraduría General de la República. (2016). *Informe del Caso Iguala. Estado que guarda la investigación de los hechos del 26 y 27 de septiembre de 2014, en Iguala, Guerrero*. México: Procuraduría General de la República.
- Real Academia Española. (2019a). *ONG*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=R4TmoR1>
- \_\_\_\_\_ (2019b). *Estado de derecho*. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=GjqhajH>
- Refugio del, M. y Castañeda, M. (2015). *La evolución histórica de los derechos humanos en México*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Rodríguez, M. (agosto, 2002). Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 115-137.
- Rodríguez, A. (2015). *Origen, evolución y positivización de los derechos humanos*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.

- Rojas, C. (2010). La violencia cultural y el discurso público de prevención de la violencia. *Nóesis Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(38), 207-230.
- Rojas, R. (2013). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Rousseau, J. (1983). *El Contrato Social*. España: SARPE.
- RT. (2015). La 'Gran Migración': rutas de los refugiados hacia Europa (infografía). Recuperado de <https://actualidad.rt.com/actualidad/185006-inmigrantes-refugiados-rutas-europa-ue>
- Sandoval, E. (enero-abril, 2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Revista Ra Ximhai*, 8(2), 17-37.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Revista de Filosofía*, (42), 9-21.
- Sayeg, J. (1987). *El Constitucionalismo Social Mexicano La integración constitucional de México (1808 – 1986) Tomo II*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Secretaría de Gobernación. (2017). *¿Por qué la Reforma Constitucional de Derechos Humanos de 2011 modificó la relación entre el gobierno y la sociedad?* Recuperado de <https://www.gob.mx/segob/articulos/por-que-la-reforma-constitucional-de-derechos-humanos-de-2011-cambio-la-forma-de-ver-la-relacion-entre-el-gobierno-y-la-sociedad?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Reforma educativa. Resumen ejecutivo*. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)

- \_\_\_\_\_ (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria de 2016*. México: Secretaría de Educación Pública.
- \_\_\_\_\_ (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria educar para la libertad y creatividad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Servicios y Asesoría para la Paz. (2019). *Quiénes somos*. Recuperado de <https://serapaz.org.mx/quienes-somos/>
- Solís, B. (2012). *Evolución de los derechos humanos*. En M. Moreno-Bonett y R. Álvarez (Coords.), *El Estado laico y los derechos humanos en México: 1810-2010 TOMO I* (pp. 77-99). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2019). *Reformas Constitucionales en materia de Amparo y Derechos Humanos publicadas en junio de 2011 (Relación de tratados internacionales de los que el Estado Mexicano es parte en los que se reconocen Derechos Humanos)*. Recuperado de <http://www.internet2.scjn.gob.mx/red/constitucion/>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Editorial Limusa.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Toro del, M. (2015). *La Declaración Universal de Derechos Humanos: un texto multidimensional*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Tünnermann, C. (1996). *Cultura de Paz: Nuevo Paradigma para Centroamérica*. Panamá: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de Paz y Educación*. En B. Molina y F. Muñoz (Eds.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 389-425). España: Universidad de Granada.

- Unidos por los Derechos Humanos. (2019). *Una breve historia sobre los derechos humanos*. Recuperado de <https://www.unidosporlosderechoshumanos.mx/what-are-human-rights/brief-history/>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2019a). *Acerca de la UPN*. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/acerca-de-la-upn>
- \_\_\_\_\_ (2019b). *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela*. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrados/18-estudiar-en-la-upn/114-maestria-en-gestion-de-la-convivencia-en-la-escuela>
- \_\_\_\_\_ (2019c). *Programa integral de desarrollo institucional (PIDI) 2014-2018*. Recuperado de <https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/plan-institucional>
- \_\_\_\_\_ (2019d). *Misión y Principios*. Recuperado de <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. España: IDEA BOOKS.
- Zabala, M. (7 de febrero de 2019). AMLO ofrece protección a quien informe del caso Ayotzinapa. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/amlo-ofrece-proteccion-quien-informe-del-caso-ayotzinapa>
- Zabaleta de, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Zurbano, J. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. Navarra: Gobierno de Navarra.

## **Entrevistas**

Entrevista realizada el 16 de febrero de 2018, en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, (1EEUPN).

Entrevista realizada el 17 de abril de 2018, en la Universidad Pedagógica Nacional, (1EDCUPN).

Entrevista realizada el 19 de abril de 2018, en la Cafetería “El Péndulo”, (1EDUPN).

Entrevista realizada el 22 de mayo de 2018, en la Universidad Pedagógica Nacional, (2EEUPN).

Entrevista realizada el 1 de junio de 2018, en el Café “Jekemir”, (2EDUPN).

## **Guía de Observación**

Guía de observación realizada el 12 de abril de 2018, en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, (1GOSUPN).

## Apéndice

### Lista de abreviaturas

<b>ACNUDH</b>	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
<b>ACODESI</b>	Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia
<b>AE</b>	Autoridad (es) Educativa (s)
<b>AI</b>	Amnistía Internacional
<b>ANUIES</b>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BS</b>	Bienestar Social
<b>BUAP</b>	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
<b>C-4</b>	Centro de Control, Comando, Comunicaciones y Cómputo
<b>CD</b>	Cámara de Diputados
<b>CDHDF</b>	Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
<b>CEAR</b>	Comisión Española de Ayuda al Refugiado
<b>CIDH</b>	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
<b>CINU</b>	Centro de Información de las Naciones Unidas
<b>CIVJ</b>	Comisión de Investigación para la Verdad y la Justicia
<b>CNDH</b>	Comisión Nacional de Derechos Humanos

<b>CNTE</b>	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
<b>CNU</b>	Carta de las Naciones Unidas
<b>COMNAPAZ</b>	Comisión Nacional para la Cultura de Paz y la No-violencia
<b>CONACYT</b>	Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología
<b>CONAGO</b>	Conferencia Nacional de Gobernadores
<b>CONAPASE</b>	Consejo Nacional de Participación Social de la Educación
<b>Corte-IDH</b>	Corte Interamericana de Derechos Humanos
<b>CPCDMX</b>	Constitución Política de la Ciudad de México
<b>CPEUM-1917</b>	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
<b>CS</b>	Cámara de Senadores
<b>CU</b>	Congreso de la Unión
<b>DESCA</b>	Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales
<b>DH</b>	Derechos Humanos
<b>DI</b>	Derecho Internacional
<b>DOF</b>	Diario Oficial de la Federación
<b>EB</b>	Educación Básica/Estado de Bienestar
<b>ED</b>	Estado de Derecho
<b>EDH</b>	Educación en Derechos Humanos
<b>EDUPAZ</b>	Educación para la paz
<b>EI</b>	Estado Islámico
<b>EMS</b>	Educación Media Superior
<b>ENLACE</b>	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
<b>EpC</b>	Educación para la Ciudadanía

<b>ES</b>	Educación Social
<b>ESL</b>	Ejército Sirio Libre
<b>FMI</b>	Fondo Monetario Internacional
<b>GIEI</b>	Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes
<b>HPU</b>	Hivos People Unlimited
<b>HRW</b>	Human Rights Watch
<b>IEP</b>	Institute for Economics and Peace
<b>INEE</b>	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<b>IPP</b>	Investigación para la Paz
<b>LGBTTTI</b>	Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgénero, Travestis, Transexuales e Intersexuales
<b>LGE</b>	Reforma a la Ley General de Educación
<b>LGSPD</b>	Ley General del Servicio Profesional Docente
<b>LINEE</b>	Reforma de Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
<b>MIM</b>	Medios de Información Masiva
<b>MP</b>	Ministerio Público
<b>NME-2016</b>	Nuevo Modelo Educativo de 2016
<b>OCDE</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
<b>ONG</b>	Organización No Gubernamental
<b>ONU</b>	Organización de las Naciones Unidas
<b>ONU-DH México</b>	Oficina en México del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos

<b>OPS</b>	Organización Panamericana de la Salud
<b>PF</b>	Policía Federal
<b>PGJEG</b>	Procuraduría General de Justicia del Estado de Guerrero
<b>PGR</b>	Procuraduría General de la República
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos
<b>PND</b>	Plan Nacional de Desarrollo
<b>PP</b>	Pedagogía de la/para la Paz
<b>PRI</b>	Partido Revolucionario Institucional
<b>PS</b>	Pedagogía Social
<b>RAE</b>	Real Academia Española
<b>RE-2013</b>	Reforma Educativa de 2013
<b>RSF</b>	Representación Social de la Federación
<b>SCJN</b>	Suprema Corte de Justicia de la Nación
<b>SD</b>	Sujeto de Derecho
<b>SDHPM</b>	Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración
<b>SEDENA</b>	Secretaría de la Defensa Nacional
<b>SEMAR</b>	Secretaría de la Marina
<b>SEN</b>	Sistema Educativo Nacional
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SERAPAZ</b>	Servicios y Asesoría para la Paz
<b>SEGOB</b>	Secretaría de Gobernación
<b>SNEE</b>	Sistema Nacional de Evaluación Educativa

<b>SNTE</b>	Sindicato de Trabajadores de la Educación
<b>SPD</b>	Servicio Profesional Docente
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y Comunicación
<b>UABJO</b>	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
<b>UAGRO</b>	Universidad Autónoma de Guerrero
<b>UE</b>	Unión Europea
<b>UDO</b>	Universidad de Occidente
<b>UHR</b>	Unidos por los Derechos Humanos
<b>UNAM</b>	Universidad Nacional Autónoma de México
<b>UNESCO</b>	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
<b>UPN</b>	Universidad Pedagógica Nacional

## Guía de Entrevista a Diseñadora Curricular

### “Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco”

**Objetivo:** Analizar la intervención educativa de la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz* en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz a partir de la visión de sus participantes.

Lugar: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Fecha: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_

Datos generales

Nombre de la entrevistada: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Escolaridad (Institución): \_\_\_\_\_

Trabajo actual: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: Fernando Jahir Sanchez Valencia

Procedencia: Universidad Latina, Campus Sur

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de conformidad

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del observador

## **Fase A. Presentación de la entrevista**

Hola, buenas tardes. Antes de comenzar permítame agradecerle su participación en esta entrevista que se retomará como parte del referente empírico para mi proyecto de investigación sobre *Educación para la Paz y Derechos Humanos*, como requisito de titulación para el nivel superior.

Me presento, soy Fernando Jahir Sanchez Valencia, pasante de la Licenciatura en Pedagogía por parte de la Universidad Latina Campus Sur.

Le comento que el motivo de la entrevista donde usted participa es analizar la intervención educativa de la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz* en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz como derecho humano desde sus participantes. Esto quiere decir que pretendo acercarme a usted como referente del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en éste tema para vincularlo con mi investigación, y claro está que con su debido consentimiento, el poder utilizar la información recabada el día de hoy para identificar la parte teórica con la práctica en mi tesis.

Le aclaro desde este momento y le aseguro que la información recabada durante y después de la entrevista es con fines académicos; no se pretende atacar opiniones ni juicios, al contrario, se retomarán para llevar acabo mi estudio en tanto a la praxis alrededor de *Educación para la Paz y los Derechos Humanos*.

Si está de acuerdo, comencemos con la entrevista.

## **Fase B. Desarrollo de la entrevista**

1. ¿Cuál es su formación profesional y en qué institución la estudió?
2. ¿En qué puesto se desempeña actualmente y cuáles son sus principales tareas?
3. ¿Cuáles han sido los trabajos previos que usted ha realizado en el campo educativo, específicamente respecto a diseño curricular e investigación educativa?
4. Platiquemos sobre la nueva propuesta de posgrado que usted ha contribuido a diseñar en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, ¿por qué nace la idea y/o propuesta de una Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz y qué antecedentes en México influyeron para llevar a cabo un proyecto de tales condiciones?
5. ¿Qué expectativas tiene frente al mismo? ¿Qué tan trascendente puede ser?
6. ¿Qué escenarios o contextos se pretende intervenir con esta propuesta educativa y cuál sería el objetivo de llevarla a cabo?
7. ¿Por qué es preferible un programa educativo de Maestría y no de Licenciatura para introducir contenidos sobre convivencia escolar, violencia, derechos humanos y cultura de paz?
8. ¿Qué nos podría decir acerca de los alcances y las limitaciones de la Maestría?
9. ¿Qué áreas formativas del actual curriculum podrían fortalecerse para mejorar la Maestría y qué adecuaciones al respecto recomendaría?
10. ¿Qué estrategias inter e intrainstitucionales se pretenden para fortalecer la Maestría a nivel regional y/o nacional?
11. ¿Cómo ha sido el recibimiento de la Maestría por parte del cuerpo docente, alumnos y personas involucradas en la misma? ¿Por qué cree que sea de esa forma?
12. Siendo una institución especializada en el área educativa ¿De qué manera impacta la oferta educativa de una Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz en UPN?
13. ¿Por qué es importante considerar el enfoque sobre derechos humanos en un programa educativo de Posgrado?
14. ¿Revisan en la Maestría programas sobre educación para la paz (Edupaz) donde se aborde la idea de cultura de paz como medio de intervención en situaciones de violencia por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y cómo lo hacen?
15. De manera precisa, ¿influye el trabajo tanto de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la UNESCO y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), además de instancias nacionales como la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) y sus dependencias estatales, en la creación de esta Maestría con el fin de atender problemáticas actuales en el país? Y de ser así, ¿Por qué y de qué manera?
16. Hablemos sobre la fase actual de la Maestría, para comenzar ¿Cuántas personas a la fecha han estudiado este posgrado? ¿Cuántas personas a la fecha han egresado?

17. ¿Es posible hablar de deserción escolar en el caso de la Maestría y cuál ha sido su experiencia al respecto?
18. ¿Cuál es el perfil de ingreso a este posgrado y cómo seleccionan a quienes lo estudiarán? ¿Por qué es importante este proceso de selección?
19. Usted con el equipo de trabajo que diseñó la Maestría ya han desarrollado un perfil de egreso conforme al término del posgrado, dígame, ¿cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables y requeridos que debe poseer toda aquella persona para poder graduarse?
20. Una vez que se titulan, ¿cree usted que las condiciones que presenta el país en la oferta y demanda de puestos laborales en educación, las y los egresados puedan ser competitivos para posicionarse en un trabajo de acuerdo con su perfil y por qué?
21. ¿En dónde pueden laborar las y los egresados? ¿Qué impacto se puede esperar en relación a su intervención en el área educativa?
22. Siendo que en universidades privadas ya existen antecedentes de incorporar a sus planes de estudio ejes formativos en derechos humanos, ya sea a nivel Licenciatura, Posgrado o Especialidad, ¿qué ofrece de manera innovadora la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz en contraste a otras instituciones, específicamente en programas de educación para la paz y derechos humanos?
23. ¿Considera que el plan de estudios de este posgrado satisface las necesidades formativas de las y los futuros Maestros y por ende de sus bases como profesionistas de la educación y por qué?
24. ¿Han existido casos de inconformidad sobre la planeación, desarrollo y evaluación de la Maestría?, de ser así, ¿cuáles son esos puntos conflictivos y cómo se atendieron?
25. ¿Cuál es el perfil profesiográfico para ser docente de la Maestría?
26. ¿Cómo es el proceso de evaluación para las y los docentes que colaboran en la Maestría?
27. ¿Qué ambientes problemáticos o adversos podría presentar el docente con respecto a la Maestría?
28. ¿En la UPN existen programas de apoyo para docentes de la Maestría a fin de fortalecer sus áreas de oportunidad? ¿Cuáles son, cómo intervienen?
29. Siendo que UPN es una institución de carácter público que se auxilia de instancias gubernamentales para desarrollar su actividad institucional, el papel del Estado Mexicano puede representar condiciones favorables o adversas en torno a las realidades que pueden estar conectadas en la labor de la Maestría. Dígame, ¿qué papel ha adoptado el Estado en torno al cumplimiento y fortalecimiento de los derechos humanos en México? ¿Cree que ésta postura impacta de alguna manera a la labor de la Maestría?
30. ¿Considera que ha habido avances significativos o retrocesos en materia de derechos humanos a partir de la Reforma Constitucional de 2011, y específicamente en el actual periodo presidencial de 2012-2018?
31. Por su parte la Secretaría de Educación Pública ha tomado acciones para fortalecer la educación, dígame, ¿qué opina sobre el Nuevo Modelo Educativo con enfoque en derechos humano en tanto a la inclusión de esta clase de contenidos? ¿Por qué sería pertinente esta propuesta de la SEP?

32. ¿Cómo influye (NME-2016) en el papel de profesionistas egresados del Posgrado considerando que trabajen en educación básica?
33. En unos años venideros ¿Cómo influye a las y los futuros aspirantes a la Maestría considerando que habrán cursado su educación con base en el Nuevo Modelo Educativo?

### **Fase C. Cierre de la entrevista**

34. Para ir finalizando la entrevista dígame por favor, del momento en que comienza a trabajar en la Maestría hasta el día de hoy, ¿qué elementos favorables y desfavorables observa en relación de la intervención educativa que ofrece esta propuesta?
35. ¿Qué áreas de oportunidad tienen el equipo de diseño curricular, docentes y alumnos para cumplir con los objetivos de la Maestría?
36. Para terminar, ¿es viable la Maestría como proceso formativo para tener un impacto significativo en el contexto actual y crear condiciones favorables en torno de derechos humanos, específicamente en educación para la paz y por qué?

Con esto terminamos la entrevista, le agradezco su participación. Sus aportaciones son muy valiosas para los fines que se persiguen.

## Guía de Entrevista a Docente

### “Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco”

**Objetivo:** Analizar la intervención educativa de la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz* en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz a partir de la visión de sus participantes.

Lugar: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Fecha: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_

Datos generales

Nombre de la entrevistada: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Escolaridad (Institución): \_\_\_\_\_

Trabajo actual: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: Fernando Jahir Sanchez Valencia

Procedencia: Universidad Latina, Campus Sur

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de conformidad

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del observador

## **Fase A. Presentación de la entrevista**

Hola, buenas tardes. Antes de comenzar permítame agradecerle su participación en esta entrevista que se retomará como parte del referente empírico para mi proyecto de investigación sobre *Educación para la Paz y Derechos Humanos*, como requisito de titulación para el nivel superior.

Me presento, soy Fernando Jahir Sanchez Valencia, pasante de la Licenciatura en Pedagogía por parte de la Universidad Latina Campus Sur.

Le comento que el motivo de la entrevista donde usted participa es analizar la intervención educativa de la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz* en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz como derecho humano desde sus participantes. Esto quiere decir que pretendo acercarme a usted como referente del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en éste tema para vincularlo con mi investigación, y claro está que con su debido consentimiento, el poder utilizar la información recabada el día de hoy para identificar la parte teórica con la práctica en mi tesis.

Le aclaro desde este momento y le aseguro que la información recabada durante y después de la entrevista es con fines académicos; no se pretende atacar opiniones ni juicios, al contrario, se retomarán para llevar acabo mi estudio en tanto a la praxis alrededor de *Educación para la Paz y los Derechos Humanos*.

Si está de acuerdo, comencemos con la entrevista.

## **Fase B. Desarrollo de la entrevista**

1. ¿Cuál es su formación profesional y en qué institución la estudió?
2. ¿En qué puesto se desempeña actualmente y cuáles son sus principales tareas?
3. ¿Cuáles han sido los trabajos previos que usted ha realizado en el campo educativo, específicamente respecto a la docencia e investigación educativa, es decir, cuál es su trayectoria como profesional?
4. Platiquemos sobre la nueva propuesta de Posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, ¿cuánto tiempo tiene usted como docente en la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz*? ¿Cuál es su concepción sobre de dicho proyecto?
5. ¿Cuántos grupos atiende en la Maestría y cuántas personas conforman cada grupo?
6. ¿Qué escenarios o contextos se pretende intervenir con esta propuesta educativa y cuál sería el objetivo de llevarla a cabo?
7. ¿Cómo ha sido su experiencia en el posgrado y cómo ha cambiado esto su forma de ver el mundo en cuanto a la situación de México en materia de derechos humanos?
8. ¿Por qué será importante considerar el enfoque sobre derechos humanos en un programa educativo de Posgrado? ¿cuál será su trascendencia?
9. ¿Revisan en la Maestría programas sobre educación para la paz (Edupaz), donde se aborda la idea de cultura de paz como medio de intervención en situaciones de violencia por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y cómo lo hacen?
10. ¿Qué obstáculos enfrenta la Maestría para su pleno desarrollo?
11. ¿Qué nos podría decir acerca de los alcances y las limitaciones de la Maestría?
12. ¿Por qué es preferible un programa educativo de Maestría y no de Licenciatura para introducir contenidos sobre convivencia escolar, violencia, derechos humanos y cultura de paz?
13. ¿Cómo ha sido el recibimiento de la Maestría por parte del cuerpo docente, alumnos y alumnas y personas involucradas en la misma? ¿Por qué cree que sea de esa forma?
14. Siendo la UPN una institución especializada en el área educacional, ¿de qué manera impacta a la oferta educativa al verse involucrada una Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz?
15. ¿Considera que el plan de estudios de este posgrado satisface las necesidades formativas de las y los futuros Maestros y por ende de sus bases como profesionistas de la educación? ¿Por qué?
16. ¿Qué áreas formativas del actual curriculum podrían fortalecerse para mejorar la Maestría y qué adecuaciones al respecto recomendaría?
17. ¿Han existido casos de inconformidad sobre la planeación, desarrollo y evaluación de la Maestría?, de ser así, ¿cuáles son esos puntos conflictivos y cómo se atendieron?
18. ¿Cuál es el perfil profesiográfico para ser docente de la Maestría?
19. ¿Qué piensa sobre su desempeño como docente de la Maestría?

20. ¿Cómo es el proceso de evaluación para las y los docentes que colaboran en la Maestría?
21. ¿En la UPN existen programas de apoyo para docentes de la Maestría a fin de fortalecer sus áreas de oportunidad? ¿Cuáles son, cómo intervienen?
22. ¿Cómo se ve usted dentro de tres años participando en este Posgrado?
23. Platíqueme por favor, cómo es un día de trabajo en la Maestría: ¿Qué retos, dificultades o áreas conflictivas se presentan dentro y fuera del aula de clases?
24. Siendo que UPN es una institución de carácter público que se auxilia de instancias gubernamentales para desarrollar su actividad institucional, el papel del Estado Mexicano puede representar condiciones favorables o adversas en torno a las realidades que pueden estar conectadas en la labor de la Maestría. Dígame, ¿qué papel ha adoptado el Estado en torno al cumplimiento y fortalecimiento de los derechos humanos en México? ¿Cree que esta postura impacta de alguna manera a la labor de la Maestría?
25. ¿Considera que ha habido avances significativos o retrocesos en materia de derechos humanos a partir de la Reforma Constitucional de 2011, y específicamente en el actual periodo presidencial de 2012-2018?
26. Por su parte la Secretaría de Educación Pública ha tomado acciones para fortalecer la educación, dígame, ¿Qué opina sobre el Nuevo Modelo Educativo con enfoque en derechos humano en tanto a la inclusión de esta clase de contenidos? ¿Por qué sería pertinente esta propuesta de la SEP?

### **Fase C. Cierre de la entrevista**

27. Para ir finalizando la entrevista dígame por favor, del momento en que comienza a trabajar en la Maestría hasta el día de hoy, ¿qué elementos favorables y desfavorables observa en relación de la intervención educativa que ofrece esta propuesta?
28. ¿Qué áreas de oportunidad tienen el equipo de diseño curricular, docentes y alumnos para cumplir con los objetivos de la Maestría?
29. ¿Es viable la Maestría como proceso formativo para tener un impacto significativo en el contexto actual y crear condiciones favorables en torno de derechos humanos, específicamente en educación para la paz? ¿Por qué?
30. Le pido que nos haga un comentario final.

Con esto terminamos la entrevista, le agradezco su participación. Sus aportaciones son muy valiosas para los fines que se persiguen.

## Guía de Entrevista a Egresado

### “Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco”

**Objetivo:** Analizar la intervención educativa de la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz* en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz a partir de la visión de sus participantes.

Lugar: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.

Fecha: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_

Datos generales

Nombre de la entrevistada: \_\_\_\_\_

Profesión: \_\_\_\_\_

Escolaridad (Institución): \_\_\_\_\_

Trabajo actual: \_\_\_\_\_

Nombre del entrevistador: Fernando Jahir Sanchez Valencia

Procedencia: Universidad Latina, Campus Sur

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de conformidad

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del observador

## **Fase A. Presentación de la entrevista**

Hola, buenas tardes. Antes de comenzar permítame agradecerle su participación en esta entrevista que se retomará como parte del referente empírico para mi proyecto de investigación sobre *Educación para la Paz y Derechos Humanos*, como requisito de titulación para el nivel superior.

Me presento, soy Fernando Jahir Sanchez Valencia, pasante de la Licenciatura en Pedagogía por parte de la Universidad Latina Campus Sur.

Le comento que el motivo de la entrevista donde usted participa es analizar la intervención educativa de la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz* en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para la atención de escenarios con violencia como medida para el goce de la paz como derecho humano desde sus participantes. Esto quiere decir que pretendo acercarme a usted como referente del posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en éste tema para vincularlo con mi investigación, y claro está que con su debido consentimiento, el poder utilizar la información recabada el día de hoy para identificar la parte teórica con la práctica en mi tesis.

Le aclaro desde este momento y le aseguro que la información recabada durante y después de la entrevista es con fines académicos; no se pretende atacar opiniones ni juicios, al contrario, se retomarán para llevar acabo mi estudio en tanto a la praxis alrededor de *Educación para la Paz y los Derechos Humanos*.

Si está de acuerdo, comencemos con la entrevista.

## **Fase B. Desarrollo de la entrevista**

1. ¿Cuál es su formación profesional y en qué institución la estudió?
2. ¿Cuáles han sido los trabajos previos que usted ha realizado en el campo educativo, es decir, cuál es su trayectoria como profesional?
3. Platiquemos sobre la nueva propuesta de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, ¿por qué elige participar en la *Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz*? ¿Cuál es su concepción sobre de dicho proyecto?
4. ¿Qué escenarios o contextos se pretende intervenir con esta propuesta educativa y cuál sería el objetivo de llevarla a cabo?
5. ¿Cómo ha sido su experiencia en el posgrado y cómo ha cambiado esto su forma de ver el mundo en cuanto a la situación de México en materia de derechos humanos?
6. ¿Por qué es importante considerar el enfoque sobre derechos humanos en un programa educativo de posgrado? ¿cuál será su trascendencia?
7. ¿Qué tan pertinente es la revisión de contenidos sobre convivencia y cultura de paz en la Maestría que cursó?
8. ¿Revisan en la Maestría programas sobre educación para la paz (Edupaz) donde se aborda la idea de cultura de paz como medio de intervención en situaciones de violencia por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y cómo lo hacen?
9. ¿Qué obstáculos enfrenta la Maestría para su pleno desarrollo?
10. ¿Qué nos podría decir acerca de los alcances y las limitaciones de la Maestría?
11. A su consideración, ¿es preferible un programa educativo de Maestría y no de Licenciatura para introducir contenidos sobre convivencia escolar, violencia, derechos humanos y cultura de paz? ¿Por qué?
12. ¿Cómo ha sido el recibimiento de la Maestría por parte del cuerpo docente, alumnos y alumnas y personas involucradas en la misma? ¿Por qué cree que sea de esa forma?
13. Siendo la UPN una institución especializada en el área educacional, ¿de qué manera impacta la oferta educativa al verse involucrada una Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz?
14. ¿Considera que el plan de estudios de este posgrado satisface las necesidades formativas de las y los futuros Maestros y por ende de sus bases como profesionistas de la educación? ¿Por qué?
15. ¿Qué áreas formativas del actual curriculum podrían fortalecerse para mejorar la Maestría y qué adecuaciones al respecto recomendaría?
16. ¿Han existido casos de inconformidad sobre la planeación, desarrollo y evaluación de la Maestría?, de ser así, ¿cuáles son esos puntos conflictivos y cómo se atendieron?
17. Platíqueme por favor, cómo es un día de trabajo en la Maestría: ¿Qué retos, dificultades o áreas problemáticas se presentan dentro y fuera del aula de clases?

18. Cuando usted cursaba la Maestría, ¿se le ofreció o tuvo oportunidad de participar en algún programa de apoyo, ya sea para asistirle de alguna manera en puntos conflictivos (como en el aspecto académico, personal o de orientación) que pudieran surgir dentro del posgrado? De ser así, ¿cuál fue ese programa? ¿En qué consistía?
19. Describa como fue la relación que tuvo con sus compañeros, compañeras de clase y docentes dentro y fuera del aula. ¿Influyó lo aprendido en la Maestría para dicho comportamiento? ¿Por qué?
20. Platíqueme un caso donde tuvo que poner en práctica sus conocimientos que adquirió en la Maestría para atender una situación específica dentro o fuera del salón de clases, ¿cómo la atendió? ¿Qué resultados obtuvo?
21. ¿Cómo evaluaría a las y los docentes que le apoyaron durante su estadía en el posgrado?
22. Actualmente como egresado (a), ¿cómo evaluaría su desempeño como estudiante? ¿Qué conocimientos, habilidades y actitudes desarrolló en la Maestría?
23. A partir de lo comentado sobre su perfil de egreso, ¿usted se considera una persona competitiva en el área profesional para poder posicionarse en un empleo de acuerdo con sus aptitudes en el campo educativo? ¿Por qué?
24. ¿En qué áreas, contextos o puestos profesionales puede trabajar usted a partir de su grado de Maestro (a) en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz? ¿En qué consistiría su intervención?
25. ¿Qué avances significativos o retrocesos en materia de derechos humanos ha habido a partir de la Reforma Constitucional de 2011, específicamente en el actual periodo presidencial de 2012-2018?
26. Por su parte la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha tomado acciones para fortalecer la educación, dígame, ¿qué opina sobre el Nuevo Modelo Educativo con enfoque en derechos humanos en tanto a la inclusión de esta clase de contenidos o posturas? ¿Cree usted que sea pertinente esta propuesta de la SEP?
27. Ahora las personas del ámbito educativo que trabajen en educación básica se basarán en el Nuevo Modelo Educativo para su labor con niñas, niños y adolescentes en tanto a la atención de ambientes de violencia, dígame, ¿cómo influye el papel de las y los profesionistas egresados de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz considerando que trabajen a partir de este nuevo enfoque?

### **Fase C. Cierre de la entrevista**

28. Para ir finalizando la entrevista dígame por favor, del momento en que comienza a estudiar en la Maestría hasta el día de hoy, ¿qué elementos favorables y desfavorables observa en relación de la intervención educativa que ofrece esta propuesta?
29. ¿Qué áreas de oportunidad tienen el equipo de diseño curricular, docentes y alumnos para cumplir con los objetivos de la Maestría?
30. ¿Es viable la Maestría como proceso formativo para tener un impacto significativo en el contexto actual y crear condiciones favorables en torno de derechos humanos, específicamente en educación para la paz? ¿Por qué?
31. Le pido que nos haga un comentario final.

Con esto terminamos la entrevista, le agradezco su participación. Sus aportaciones son muy valiosas para los fines que se persiguen.

## Guía de Observación de Seminario

### “Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco”

Datos generales

Institución: \_\_\_\_\_

Localización: \_\_\_\_\_

Población seleccionada: Estudiantes de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Muestra: Grupo de posgrado: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Sala: \_\_\_\_\_ Edificio: \_\_\_\_\_

Seminario: \_\_\_\_\_

Responsable frente al grupo: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Nombre del observador: Fernando Jahir Sanchez Valencia.

Fecha de observación: \_\_\_\_\_

Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de finalización: \_\_\_\_\_

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma de conformidad

X

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del observador

## Presentación

**Objetivo:** Analizar las relaciones de convivencia dentro del seminario como parámetro cualitativo en la creación y desarrollo de un clima favorecedor en una cultura de paz, que permita evidenciar la resolución de problemáticas o situaciones conflictivas por medio de acciones pacíficas.

**Metodología de observación:** Se opta por practicar la observación no participante en una situación directa o presencial, que a su vez no interfiera el papel del observador en el desarrollo de la temática grupal, es decir, no se pretende controlar las variables para notar las relaciones de convivencia en su mero origen natural del grupo al cual se observa.

**Estructura de la guía de observación:** El presente documento se especializa en identificar elementos constitutivos en torno a educación para la paz, específicamente en el fomento y fortalecimiento de una cultura de paz. Se propone un instrumento que sirva como guía prediseñada para detectar características concretas y particulares sobre el fenómeno que se pretende estudiar. Dicho de otra forma, este documento pretende recoger información para posteriormente analizarla de manera cualitativamente como referéndum de una situación y dar conclusiones sobre el objeto a estudiar.

Se presentan tres etapas a continuación o mementos para llevar a cabo la observación de una manera clara, eficaz y concreta: Consideraciones previas a la sesión, consideraciones durante la sesión y consideraciones después de la sesión.

**Circunstancias generales:** La observación se realizará en las instalaciones de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal en una sala o auditorio pertinente y correspondiente a la sesión del día para un grupo de posgrado, donde el lugar cuenta con iluminación suficiente para realizar la observación, espacio pertinente para ver y escuchar con claridad, con suficientes lugares disponibles para que se puedan sentar las personas asistentes y una salida de emergencia en caso de siniestro.

**Circunstancias del observador:** El observador se posicionará a la espalda del público en un espacio con distancia que permita observar al grupo completo y a la persona responsable que guía la sesión, y durante dicho tiempo no se intervendrá en el desarrollo de la misma.

## Elementos

### A. Consideraciones previas a la sesión

Ítem	Observaciones
Tema revisado en la sesión.	
Tamaño del grupo.	
¿Se encuentra presente alguna persona con discapacidad en el grupo? ¿Necesita algún apoyo específico para poder ser partícipe del desarrollo de la sesión? De ser así, ¿qué alternativas se proponen?	
Infraestructura de la sala:  -Lugares suficientes para todas las personas. -Espacio suficiente para la movilidad dentro del salón. -Ventilación suficiente. -Iluminación necesaria para llevar las actividades planeadas dentro del salón de clases. -Equipo de apoyo adecuado y en buenas condiciones para el desarrollo de la sesión como pizarrón o proyector. -Rutas de evacuación visibles y libres de obstáculos en caso de siniestro.	

## B. Consideraciones durante la sesión

Ítem	Observaciones
De manera general, ¿En qué consiste el proceso de enseñanza aprendizaje?	
Se especifican normas o acuerdos en torno a la sesión, ¿en qué consisten?	
Primeras impresiones en relación al clima grupal o armonía que se percibe en el grupo, alrededor de la idea de convivencia pacífica, donde se involucran elementos como la comunicación y la superación de diferencias para fomentar un buen trato inter e intragrupal.	
Describa la forma de participación que muestran las y los alumnos en torno al involucramiento del desarrollo de la sesión.	
La relación entre las y los alumnos y docente se percibe:	
La relación entre las y los alumnos se percibe:	
¿Qué tipo de convivencia se desarrolla en torno al grupo? ¿Qué características la identifican cómo tal?	

<p>¿Durante la observación surgió algún conflicto en torno al desarrollo de la sesión, por ejemplo, disputas generadoras de violencia?, en dado caso: ¿por qué surge? ¿Cómo se atendió o canalizó? ¿En qué terminó?</p>	
<p>¿Se establecen pautas para atender un conflicto, malestar o situación de alarma para el desarrollo de la sesión? ¿En qué consiste tal proceso?</p>	
<p>¿Se observan factores de riesgo o impedimento para la convivencia pacífica y noviolenta? Describa sus características.</p>	
<p>¿Qué fortalezas presenta el grupo en tanto a la convivencia pacífica?</p>	
<p>¿Qué papel adopta el docente frente al grupo en relación de la convivencia pacífica? ¿Se le considera como fomentador o indiferente? ¿Por qué?</p>	
<p>¿Qué papel adoptan las y los alumnos frente a la convivencia pacífica? ¿Se les considera fomentadores o indiferentes? ¿Por qué?</p>	
<p>Consideraciones e impresiones hasta el momento en relación al clima grupal o armonía que se percibe en el grupo, alrededor de la idea de convivencia pacífica donde</p>	

<p>se involucran elementos como la comunicación, la superación de diferencias para fomentar un buen trato inter e intragrupal y respeto. (Segunda observación).</p>	
<p>Habilidades y/o actitudes demostradas por el docente en tanto a la creación, desarrollo o fomento de ambientes favorables dentro de la sala para el establecimiento de una convivencia pacífica.</p>	
<p>Habilidades y/o actitudes demostradas por las y los alumnos en tanto a la creación, desarrollo o fomento de ambientes favorables dentro de la sala para el establecimiento de una convivencia pacífica.</p>	
<p>Estrategias y/o técnicas observadas para la resolución de los conflictos de manera no violenta: ¿quiénes las practican? ¿En qué consisten?</p>	
<p>Valor pedagógico observado en tanto a cultura de paz.</p>	
<p>Valor sociocultural observado en tanto a educación para la paz.</p>	
<p>Conductas y actitudes observadas en tanto al fomento y desarrollo de la paz.</p>	

Valor ciudadano y/o humano observado en el desarrollo de la paz.	
--	--

### C. Consideraciones después de la sesión

Ítem	Observaciones
Consideraciones finales en tanto a la percepción del fomento y desarrollo de ambientes de convivencia sanos y pacíficos.	
Metodología docente acorde a lo que profesa la Maestría, ¿es adecuada? ¿Por qué?	
Participación de alumnas y alumnos en la construcción de un entorno pacífico, ¿se logró? ¿Por qué?	
Situaciones específicas a destacar.	

## **D. Consideraciones finales**

**Fortalezas:**

**Áreas de oportunidad:**

**Conclusiones:**

## **Ejemplo de Transcripción de Entrevista**

### **Datos de Identificación**

**Nombre: Leticia V., Docente de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.**

**Fecha: 01/06/18**

**Hora de inicio: 12:25 hrs.**

**Hora de término: 13:09 hrs.**

**Duración total: 44 minutos**

**Lugar de entrevista: Café “Jekemir”, sucursal Centro, Ciudad de México.**

### **Comentarios sobre el entorno de la entrevista**

Considero que la entrevista se desarrolló de una manera adecuada lo que me permitió recabar información de primera fuente sobre la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz respecto al papel y desempeño docente, pues, en las declaraciones de la entrevistada como referente práctico del posgrado me permitió tener un acercamiento directo de sus nociones y experiencias como profesionalista educativa, específicamente en la puesta en marcha de un proyecto con relación a educación para la paz en la construcción de una cultura de paz abordando temáticas de derechos humanos y convivencia.

Se rescata del lugar dónde se llevó a cabo la reunión que fue en una cafetería ubicada en el centro de la Ciudad de México. Conforme se desarrollaba la entrevista llegaban las y los comensales por lo que el ruido generado, en algunos puntos de la grabación, resulta disminuido en tanto la claridad de la voz de la entrevistada, por lo demás no se presentó algún otro impedimento para la recabación de la información.

## **Información fuera de grabación**

Antes de comenzar la sesión se le preguntó a la entrevistada por la disponibilidad de tiempo con el que contaba a lo que no tenía inconveniente respecto a dicho punto, además me ofreció disculpas por mover el lugar de nuestra cita, pues en un inicio sería en la UPN, pero por motivos personales se cambió el lugar al ya mencionado; le respondí que no había ningún problema.

Se le agradeció de antemano el tiempo invertido para poder concederme la entrevista, se compartieron comentarios en torno de la Maestría, específicamente sobre su concepción teórica metodológica respecto a la idea de paz, en ese mismo punto, la entrevistada me comentó que la UNESCO plantea la Edupaz de una manera muy general e incluso de forma ambigua, por lo que se generó un diálogo sobre su postura, pues le comenté que mi tesis retomaba el papel este organismo por ser precursora en el tema, además concordamos en algunos puntos.

También se comentó la postura pedagógica de Edupaz a lo que la entrevistada mencionó que se hace énfasis en la *pedagogía* en los estudios de la paz, pero que no se abordaban ideas de otras ciencias de la educación, respondí que quizá se deba eso por la traducción que se realiza para hablar sobre educación que pudiera creerse y/o suponerse a la pedagogía como principal exponente. A continuación se pasó a dar comienzo con la entrevista.

## **Transcripción entrevista grabada**

< Segunda entrevista a docente, el día 1 de Junio del 2018, estamos comenzando a las 12:25 hrs.

< Me encuentro con Leticia V., buenas tardes Leticia, ¿cómo estás?

- Bien, gracias.

< Este, muy bien. Bueno, este, primeramente, te quiero agradecer por este tiempo que me estas, eh, designando para darme esta entrevista, eh, antes que nada me presento, soy Fernando Jahir Sanchez Valencia de la Licenciatura en Pedagogía por parte de la Universidad Latina Campus Sur. Esta entrevista tiene el fin de que me va a poder ayudar en tanto a recabar

la información para mi apartado empírico de mi tesis que se relaciona con *Cultura de Paz y Derechos humanos*, te quiero aclarar desde este momento que lo que hablemos el día de hoy solamente será utilizado para mi tesis y no va a ser utilizado para otra cosa, sale, entonces si estás de acuerdo vamos a comenzar con la entrevista.

< ¿Cuál es su formación profesional y en qué institución la estudió?

- Yo soy Licenciada en Sociología de la Educación y Maestra en Desarrollo Educativo por la UPN y actualmente estudiante del Doctorado en Pedagogía en la UNAM.

< ¿En qué puesto se desempeña actualmente y cuáles son sus principales tareas?

- Soy docente de tiempo completo en la Universidad Pedagógica y dentro de mis tareas soy parte del equipo base que lleva la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, y dentro de las actividades que desarrollo está el acompañamiento a los estudiantes, a los procesos de los estudiantes, y el registro de trabajo de toda la Maestría porque estamos interesados en, hacer el registro ante GNP y CONACYT.

< Muy bien. ¿Cuáles han sido los trabajos previos que usted ha realizado en el campo educativo, específicamente respecto a la docencia, es decir, cuál es su trayectoria como profesional? Bueno, que ya en este momento nos ha platicado un poquito.

- Mmm... yo estuve trabajando con la Unión Europea en un proyecto sobre educación en México, particularmente en, en educación en zonas en conflicto lo que es el caso del Estado de Oaxaca donde desarrollamos diagnósticos para saber cuál era la situación de la educación en el Estado, y cómo participar a la sociedad civil, los docentes y los padres de familia, a partir de allí me vinculó con las *Escuelas Normales* de Oaxaca con de durante tres años desarrollamos procesos de formación para los docentes de las Escuelas Normales y para los directores.

< Gracias, muy interesante y pues bastante amplio su trayectoria. Ahora platiquemos sobre la nueva propuesta de Posgrado en la Universidad Pedagógica, Unidad Ajusco, ¿cuánto tiempo tiene usted como docente en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz? ¿Cuál es su concepción sobre de dicho proyecto?

- Eh, yo soy como las que tiene menos tiempo dentro del programa, tengo dos años, y mi percepción sobre, mi concepción sobre el proyecto es que a mí me parece una propuesta muy innovadora, poco común y pues en realidad no existe una propuesta como esta de Maestría,

no, dentro del, de lo que existe en posgrado en México no hay opciones de ese tipo y menos en la Ciudad de México.

< ¿Cuántos grupos atiende en la Maestría y cuántas personas conforman cada grupo?

- La Maestría es pequeña y solamente tenemos un grupo que es el que está con el que trabajamos todos y está conformado actualmente por diecisiete estudiantes, no, y es el único grupo.

< ¿Qué escenarios o contextos se pretende intervenir con esta propuesta educativa y cuál sería el objetivo de llevarla a cabo?

- La Maestría en si está dirigida a docentes de la Ciudad de México aunque se han acercado a ella docentes del Estado de México, pero en sí la perspectiva o el enfoque que se busca es para gente de la Ciudad de México y particularmente para escuelas de educación básica, y su objetivo es el formar, eh, profesionistas en el área educativo interesadas en las temáticas de derechos humanos, cultura de paz y convivencia, no está específicamente dirigidos a docentes, sin embargo, la demanda ha venido particularmente de los docentes, también la pretensión es formar a la sociedad civil, pero ha sido un sector que sea acercado un poco menos a la Maestría, si se ha formado hasta ahorita tres personas, por ejemplo, de la Comisión de Derechos Humanos pero tiene que ver más, quizá, con el convenio que tenemos con ellos, y no ha llegado nadie de la sociedad civil, quizás también es por, tenga que ver donde está ubicada la Maestría, no, que regularmente los docentes se acercan más a la Universidad Pedagógica que a la sociedad civil.

< ¿Cómo ha sido su experiencia en el posgrado y cómo ha cambiado esto, su forma de ver el mundo en cuanto a la situación de México en materia de derechos humanos?

- Mmm... a mí la, el posgrado me ha dejado como me ha generado muchos conocimientos y... y me ha abierto como una forma de ver el trabajo de los docentes y el interés y la motivación que tienen los docentes para acercarse a cubrir una necesidad que ellos encuentran en sus escuelas, en sus salones de clase que tiene que ver con la convivencia. Y también, eh, hemos notado tales esta renuencia de algunos docentes para trabajar los derechos humanos pero que sin embargo están allí, se abren a la posibilidad de conocer más un enfoque de derechos humanos en las escuelas y pues, eh, como la principal enseñanza para mi es ver que los docentes están cubriendo una necesidad más allá de todos estos dificultades que hay con la reforma educativa que si los posgrados se les van a reconocer, que si implica un puntaje

o no, ellos se acercan sin tener una beca, o sea sorteando una serie de problemas que al final demuestra como un compromiso con su labor docente, no.

< ¿Por qué será importante considerar el enfoque sobre derechos humanos en un programa educativo de Posgrado? ¿Cuál será su trascendencia?

- Pues... eh, pues un enfoque de derechos humanos es como sumamente importante en educación, no, y más si, si debería ser algo transversalizado, no, más allá que sea como una característica particular del, de la Maestría porque en sí no solamente la Maestría está enfocada a los derechos humanos, no, sino a la convivencia, a la cultura de paz, a generar estrategias y herramientas de intervención para crear mejores espacios de convivencia en las escuelas no tan necesario con la violencia que se está *pidien* que se está viviendo en el país, y pues su trascendencia es esa precisamente, no, responder a una violencia estructural que se está viviendo en este país.

< ¿Revisan en la Maestría programas sobre educación para la paz (Edupaz), donde se aborda la idea de cultura de paz como medio de intervención en situaciones de violencia, por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y cómo lo hacen?

- Si se hace una revisión no solamente de la propuesta de la UNESCO sobre cultura de paz como de la educación para crear una cultura de paz, eh, en algunas asignaturas, te digo no solamente desde lo que propone la UNESCO, en algunos *casa*, o sea se hace una revisión pero hay estudiantes que profundizan más en esto y es que lo retoman en sus tesis, no, si es que diseñan alguna estrategia desde una perspectiva de cultura de paz, pero todos los estudiantes hacen una revisión de esta perspectiva, no.

< ¿Qué obstáculos enfrenta la Maestría para su pleno desarrollo?

- Yo creo que son muchos. Son muchos y tienen que ver, a si, como en varios niveles, no, el, el primero sería como, como la posibilidad, eh, de vinculación con lo que se está proponiendo con la reforma educativa, con la propia SEP, con el conocimiento que deberían tener este tipo de posgrados dirigidos a los docentes para que tenga como una validez más allá que un interés particular de los docentes, ese es una por un lado. Otra es la posibilidad de ser un programa de Maestría consolidado dentro de la propia UPN que existen como muchas dificultades burocráticas para sostener un proyecto nuevo o para abrir el espacio, ¿cuál otro podría ser?... mmmm pues un obstáculo que al final como que repercute en el desarrollo de

la Maestría también tiene que ver con los tiempos de los docentes, no, el poder compaginar, eh, lo laboral con lo educativo, no, es algo que también pacta en la en el desarrollo de la Maestría, no.

< Gracias. Ahora, ¿qué nos podría decir acerca de los alcances y las limitaciones de la Maestría?

- Pues yo creo que, eh, los alcances... son claros, no, es una Maestría profesionalizante que busca influir o tener un impacto en las, eh, áreas o las actividades laborales muy específicas donde está la gente, no, entonces en ese sentido la Maestría cubre muy bien este objetivo, es decir, influye directamente en la labor de los docentes, no.

- Cuál podría ser mmmm, cuáles limitaciones... ay ya me perdí... ok, las limitaciones... eh, parte de las limitaciones creo que tiene que ver con, eh, a nivel como... de los posgrados, es decir, poder cubrir las demandas que se les exigen a las, a los posgrados, en este caso que nosotros queremos ser un posgrado de calidad y que no compagina muchas cosas de lo que CONACYT pide, porque pide cosas de manera muy generalizadas no particulariza, entonces hay que lidiar con muchas cosas que no se leen así desde una Maestría profesionalizante y menos de una Maestría que está trabajando concretamente en un ámbito de intervención al fin, no, entonces yo creo que hay una dificultad que viene desde CONACYT con la que nosotros hemos tenido que lidiar, no.

< Bueno, pues varios inconvenientes. ¿Por qué es preferible un programa educativo de Maestría y no de Licenciatura para introducir contenidos sobre convivencia escolar, violencia, derechos humanos y cultura de paz?

- Porque precisamente por ser una Maestría profesionalizante ya está buscando a un sector que ya trae una formación y una experiencia en un ámbito, en este caso la mayoría de los docentes son normalistas que ya traen como todo una formación en, en, en el ámbito educativo y nosotros buscamos dar esa otra herramienta que es algo con lo que ellos no cuentan.

- ¿Por qué una Licencia, por qué no una Licenciatura? Creo que implica un proceso muy, muy distinto y que no creo que desde el proyecto de creación que es algo que *estu*, que estuviera buscando la Maestría, o sea cuatro años de formación en esto no creo que sea algo que buscaba, es un proceso muy distinto, a mí me parece que la Maestría cubre muy bien está necesidad de formar a alguien en un proceso, digamos corto que son dos años porque al final

dos años se van muy rápido para dotar de ciertas herramientas para una, para que, eh, los profesores puedan intervenir, no.

< ¿Cómo ha sido el recibimiento de la Maestría por parte del cuerpo docente, alumnos y alumnas y personas involucradas en la misma? ¿Por qué cree que sea de esa forma?

- Mmm yo creo que ha tenido un buen recibimiento y se le puede reflejar en tanto a la demanda se reflejar a, a la gente que se acerca y que busca, se interesa en cursar la Maestría, no, que a veces es más como la gente interesada pero que al final no hace los procesos y de más por esto que decimos de los tiempos, no, por la dificultad de cubrir lo laboral el, eh, el proceso de formación.

- En cuanto a los docentes... pues... creo que allí hay detrás como muchos procesos que ver, no, en cómo se consolida el cuerpo docente de la Maestría, no, y lo que yo observo que hay es muchísima disposición por los docentes por reconocer que es una Maestría nueva que hay que hacer muchísimos, como construir caminos que no están hechos y pues eso ha implicado mucho trabajo, mucha disposición y pues han estado con toda la disposición, no, de sacar la Maestría adelante a través de poner tiempo, esfuerzos, estar *dobleteando* trabajo, o sea, yo veo disposición, no, y yo creo que esa disposición se muestra en que ya estamos con la segunda generación, no.

< Siendo la UPN una institución especializada en el área educacional, ¿de qué manera impacta a la oferta educativa el verse involucrada una Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz?

- Yo creo que no es algo no que la propia universidad se habría planteado, no, como la posibilidad de abordar una temática así y menos en un posgrado, no, eh, el programa surge a partir de una iniciativa particular de una docente que empieza a impulsar y que está dispuesta a desarrollar una propuesta de este tipo y que también hay podría ser como una desventaja, no, porque pareciera como... el proyecto de alguien que va impulsando cuando debería ser algo que surja de la propia institución o que vaya naciendo de la institución, no, pero bueno al final, eh, la Maestría se consolida porque hay, existe una necesidad de un posgrado de esta, de esta magnitud y de este, de este tipo y pues por eso es que surge, no.

< ¿Considera que el plan de estudios de este posgrado satisface las necesidades formativas de las y los futuros Maestros y por ende de sus bases como profesionistas de la educación?

¿Por qué?

- Sí, yo creo que sí, este, si satisface una necesidad por esto que te digo porque los profesores no encuentran respuestas o forma de dar respuesta a las dificultades de convivencia que encuentran en sus escuelas, entonces se acercan a esto muy a pesar de que no, de que tienen, lo que digo *dobleterar* trabajo, pero ellos están allí, entonces hay una necesidad que existe y que ellos están buscando dar respuesta y que la Maestría responde a esta, no.

- Y profesionalmente a mí me parece que un docente que se forma con una perspectiva de derechos humanos, de gestión de la convivencia y de cultura de paz en una escuela, no solamente tiene un impacto en su salón de clases sino que si los directivos saben apoyar una formación de este tipo pueden tener un impacto en la escuela, no.

< Gracias. Sobre todo este punto es muy importante porque como bien usted mencionaba en un inicio; en México un posgrado de este tipo pues muy difícilmente lo va a encontrar y sobre todo en una escuela pública, además que son temas que prácticamente en nuestro país se podrían considerar como nuevos, aunque el programa de la UNESCO ya tiene varios años tratándolo, eh, desde su perspectiva, esta Maestría ¿cómo la consideraría a un futuro? ¿Qué impacto podría tener en nuestra sociedad un programa de tal índole?

- Yo creo que si es cierto que desde la UNESCO se viene trabajando con la idea de cultura de paz, pero sigue habiendo cosas muy indefinidas, que igual la idea de derechos humanos y los cambios que ha habido constitucionalmente, pero hay cosas poco definidas, poco claras y sobre todo como en lo concreto en la vida práctica, es decir, si conceptualmente también no existen una serie de definiciones muy claras, en la vida practica mucho menos, entonces algo que viene hacer esta Maestría es precisamente como activar, eh, en lo practico estos cambios, no, o sea no solamente es una formación teórica conceptual, no, le dice al sujeto, acompaña al sujeto para crear herramientas; primero para él, para que él reconozca como hacer esa idea de cultura de paz, de intervención, de conflicto, y después esto lo pueda bajar, es decir, lo que la Maestría busca es aterrizarlo, o sea hacerlo práctico bajando a la, a la vida cotidiana de los docentes, no.

< Eh, relacionándolo con su respuesta, ¿qué obstáculos usted nos podría mencionar que puedan impedir la practicidad de esos elementos? Bueno, a parte de la mirada conceptual, ¿en nuestro país qué impediría que, bueno, que se concretará en una gran escuela la convivencia, que podamos potencializar la cultura de paz y que podamos fortalecer los derechos humanos?

- De principio creo que hay así como desde la base una dificultad para que algunos directivos reconozcan esto como una necesidad y no solamente que lo reconozcan como una necesidad, que se pierda el miedo de querer abordar los conflictos y trabajar desde una perspectiva de derechos humanos, a veces hay docentes que están *peleados* con esto, no, porque se ha construido esta idea de, del derecho a la educación como si fuera un problema para el docente, algunos tienen una concepción un poco cerrado es lo que hemos estado encontrando, no, y por ejemplo, mi experiencia en Oaxaca pareciera que tienen un problema con la idea de los derechos humanos porque al final cuando hablamos de derechos humanos y cuando hablamos del derecho a la educación hay mucho de fondo, no sólo estamos hablando del derecho a la educación sino una serie de desigualdades, no, que habría que resolver antes de llegar al aspecto educativo es importante y lamentable, sí, pero hay muchísimas cosas detrás, no, entonces por eso a muchos les parece banal el estar hablando de derechos humanos cuando hay una serie de desigualdades de años, y que no han querido moverse los gobiernos para crear mejores condiciones en determinados contextos, no, aquí en la misma Ciudad de México, no, y sobre todo de donde viene algunos de nuestros de los profesores que cursan esta Maestría es ciertos contextos con dificultades tan básicas como no poder tener un piso en las, en los salones de clase, eh, los diagnósticos que realizan los docentes encontramos que trabajan con hoyos en los salones de clase que ven al salón de abajo, o sea, una serie de cosas que uno podría estar como hablando de algo rosa cuando dices hay que llevarnos mejor y la convivencia y la cultura de paz, cuando sus necesidades más básicas ni siquiera están cubiertas entonces, este, lo que pasa con esta Maestría y con el trabajo que hacen con los docentes en realidad es abrir una caja de Pandora, no, que también nosotros tendremos que aprender a cómo llevar este trabajo, no, porque el, el proyecto no les va a solucionar *un buen* de cosas; les va a permitir leer y de hecho reconocer cosas que ellos ya normalizaron, no, o sea el reto es inmenso, no, pero la Maestría lo tiene feo pero lo tiene bien claro, los docentes también lo tienen claro, no viene a ser la transformación así, porque tenemos muchas cosas estamos como nadando contracorriente pero sin embargo es necesario que los docentes tengan como ciertas herramientas, y no está mal que identifiquen todas aquellas desigualdades que tienen, que tienen que lidiar, no, pero al final es como complicado, no, tener que crear una serie de estrategias que tienen que enfrentar o están en medio *de...* una serie de problemas que no se resuelven con la cultura de paz ni con los derechos humanos.

< Gracias. ¿Por qué cree usted que nuestro país se ha demorado tanto la intervención educativa, específicamente desde la mirada de la convivencia? Recordemos que con la reforma constitucional de 2011 se da entrada plena, por así decirlo, a los derechos humanos, y ahora con el Nuevo Modelo Educativo, pues se retoma esta perspectiva para trabajar sobre las bases de convivencia y, eh, educación para la paz, pero ¿por qué cree que se ha demorado tanto, eh, en este punto las autoridades para hacer un proyecto de esta índole?

- Porque yo creo que se amarran muchas cosas, amarran muchas cosas allí, no, y... las cosas son procesos para paulatinos que van abriendo, el problema aquí es que no solamente entra la idea de derechos humanos y de convivencia constitucionalmente o al ámbito educativo porque se crean proyectos o lo que quieras, este, programas para trabajarlo sino que viene amarrado a una serie de cosas a lo que ya hubo una resistencia y que esa resistencia también se le pone a ese tipo de propuestas, o sea, no es solamente esto que no puede crecer sino que no pueden crecer *un buen* de cosas que se vienen a la par, y particularmente esto de los programas y proyectos sobre convivencia porque a veces se cree que crear más manuales o guías es suficiente, no, y no, pues una de las cosas que, que yo como que alcance a leer con la primera generación de esta Maestría que entre como a la mitad al trabajo que ya llevaban dentro de, de su formación era que antes de hablar de o de que aquellos conocieran como la convivencia desde los derechos humanos en la escuela y demás, era necesario que ellos fueran tocados por esas nociones de la cultura de paz, es decir, no es suficiente con darle a un profesor un manual que es lo que hace la CNTE diseñar ciertos manuales o guías para que ellos, para que acompañen al docente a resolver el conflicto en el salón de clases, no es suficiente, el docente primero tiene que saber cuáles son las herramientas elementales para resolver el conflicto, o sea, es una herramienta primero para él y luego para poder trabajar, en ese sentido nosotros veíamos que primero había que tocar al sujeto para que este sujeto pudiera hacer algo allí, es decir, si hace falta una formación más allá de estar creando manuales, más más allá de estar estipulando cosas por escrito pero que, reconozco también que este es un primer paso pues, no, o sea ¡que bueno ya se abrieron las puertas como a la temática, ya se les dio un lugar! Ahora ¿qué se hace con ello, con eso en la práctica?, no.

< Gracias. Retomando, este, las ideas de la Maestría, ¿qué áreas formativas del actual curriculum podrían fortalecerse para mejorar la Maestría y qué adecuaciones al respecto recomendaría?

- Pues la Maestría en si como es, somos como un colegio de docentes pequeño, si hemos tenido como alguna discusiones o reflexiones en torno al curriculum de la propia Maestría y tenemos identificadas algunos cambios, no, que nos va dando, eh, la propia experiencia de la primera generación y que estamos replanteando con la segunda. Curricularmente es difícil hacer cambios en una Maestría por, por todo este registro ante la SEP y registros ante la propia universidad y registros ante..., entonces ese tipo de cambio de manera oficial son difíciles de hacerlo, no, pero nosotros fuimos identificando algunas necesidades de asignaturas que tenían que ser prioridad en los primeros semestres para que ellos tuvieran las herramientas para hacer su diagnóstico y bajar otros contenidos, no, a otros semestres, entonces como que son cosas que hemos estado identificando y que de alguna manera hemos ido trabajando, no, para que desde nuestra perspectiva puedan ir funcionando mejor el contenido de la Maestría curricularmente hablando, no.

< ¿Han existido casos de inconformidad sobre la planeación, desarrollo y evaluación de la Maestría?, de ser así, ¿cuáles son esos puntos conflictivos y cómo se atendieron?

- Ah... no sé no he identificado así como un punto conflictivo sobre el desarrollo propiamente de la Maestría, ni de la evaluación... eh, así un punto conflictivo que, que conozco pero que no me toco como vivirlo; recuerdo que en alguna ocasión entre los propios estudiantes se generó una discusión por la, porque hay gente de la Comisión de Derechos Humanos y hay gente de escuela: profesores, directores de escuelas, donde muchas veces no se comparten las opiniones y que me parece que esto llevo a un nivel institucional, no, donde uno no comparte la opinión y otros, o sea no, no conozco así de primera mano el problema que hubo pero hubo un problema entre una directora y alguien de la Comisión de Derechos Humanos, y que es súper interesante, pues porque al final esto existe en México pero resulta que nunca se han sentado a dialogar, no, y eso sigue existiendo, a sentando a dialogar y esto sigue existiendo, pero como se encuentran en un espacio como la Maestría, entonces ya están frente a frente distintos actores que trabajan en el mismo ámbito y no sé, te digo la única experiencia que conozco que hubo allí una serie de diferencias pero ya a nivel institucional, no sé de otro conflicto respecto a evaluaciones, no, no, no conozco ningún otro.

< Gracias. ¿Cuál es el perfil profesiográfico para ser docente de la Maestría?

- Eh mira, así como un perfil súper definido que tengamos no lo creo, pero si es indispensable que exista formación o que exista una experiencia profesional con docentes porque si

creemos que hay una necesidad muy particular de los docentes, que no es lo mismo de, de una Maestría profesionalizante en otras áreas en lo, en lo educativo es muy distinto, pues eso más que nada, se busca gente que esté vinculada a, a la formación docente o a los derechos humanos, que traigan una trayectoria dentro del ámbito y pues en este caso el cuerpo que tenemos es diverso, yo apelaría más como, o sea, si yo tuviera, desde mi punto de vista, a un grupo o un equipo de trabajo interdisciplinario, no, pero creo que hay opiniones que apuestan más a una formación pedagógica.

< ¿Qué piensa sobre su desempeño como docente de la Maestría?

- ¿Qué puedo yo decir? No, pues... creo que... que soy alguien, que eh, que tiene mucho acercamiento a la Maestría, muy cercana a los procesos de los estudiantes y, pues eso, yo creo que sí puedo identificar un valor es un poco como ser muy cercana a los procesos, colaborativa, y pues que cubrimos dentro de lo que cabe como cada docente alguna necesidad que identificamos en la Maestría, no.

< ¿Cómo es el proceso de evaluación para las y los docentes que colaboran en la Maestría?

- Eh, podríamos hablar como de varios niveles, si varios niveles de, este, cómo considerarlo no sé si precisamente como un proceso de evaluación o yo diría más de valoración sobre el trabajo que realizamos, no; por un lado, y hemos, la Maestría ha tenido momentos muy muy distintos, ha ido diversificando mucho su forma de trabajo, somos una, estamos en un proceso de consolidación de muchas cosas, no, y lo que hacíamos mucho, ahorita es un poco menos, es, este, estas reuniones donde todo el tiempo se está poniendo en debate el trabajo, la forma de trabajo, por ser una Maestría pequeña somos muy cercanos a las opiniones de los estudiantes y creo que existe la posibilidad y la apertura de escucharnos y de plantearnos entre colegas si existe alguna dificultad, si para los estudiantes algo no va bien, en fin, como que un poco es el cara a cara en las reuniones de, del, de los docentes y, por otro lado, está hacemos algunas evaluaciones semestrales que tienen dos niveles distintos: por un lado, es una evaluación en línea que hacen los *docen*, que hacen los estudiantes sobre el desempeño que tuvieron los docentes en el semestre, sobre los contenidos de la, del seminario y una autoevaluación sobre cuál fue la disposición de ellos sobre los seminarios, no, y por otro lado, también hacemos como para tener otro tipo de opiniones mucho más cualitativas que esa también sería cualitativa, pero más cercana a los estudiantes: un grupo focal donde les planteamos una serie de preguntas sobre el trabajo que hacemos los docentes, no.

## Ejemplo de Interpretación de Entrevista

Transcripción de entrevista				
<b>Tipo de entrevistado:</b> Luis J., Docente de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.				
<b>Género:</b> Masculino	<b>Fecha:</b> 19/04/18	<b>Hora de inicio:</b> 17:07 hrs.	<b>Hora de termino:</b> 18:31 hrs.	<b>Duración total:</b> 1:24:34 minutos
<b>Entrevistador:</b> Fernando Jahir Sanchez Valencia.				
<b>Lugar de la entrevista:</b> Cafebrería “El Péndulo”, Centro Comercial Perisur.				

### Entrevista con Luis J.

#### Comentarios sobre el entorno de la entrevista

Considero que la entrevista se desarrolló de una manera adecuada lo que me permitió recabar información de primera fuente sobre la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, pues, las declaraciones obtenidas del entrevistado como referente práctico del posgrado me ayudo a tener un acercamiento directo de sus ideas y experiencias como profesionista de la educación, específicamente en la puesta en marcha de un proyecto relacionado a educación para la paz.

Se rescata que en el lugar dónde se llevó acabo la sesión fue una cafebrería llena de comensales por lo que el ruido generado, en algunos puntos de la grabación, resulta disminuido en tanto la claridad de la voz del entrevistado, por lo demás no se presentó algún otro impedimento para la recabación de la información.

El entrevistado demostró apertura hacia las preguntas, en un inició se mostró un poco rígido pero conforme avanzamos se fue desenvolviendo con mayor ligereza, se le formulaba preguntas y respondía conforme a su experiencia, ofrecía ejemplos para aclarar sus observaciones.

### **Información fuera de grabación**

Antes de comenzar la entrevista se preguntó por la disponibilidad de tiempo con el que contaba a lo que el entrevistado respondió que no tenía inconveniente respecto a dicho punto, además se le preguntó por su estado de salud ya que por la mañana tuvo dolor estomacal por lo cual probablemente se tendría que reagendar nuestra cita para otro día, me comentó que se sentía mejor y me preguntó si no tuve inconveniente en realizar la sesión en la cafebrería

de Perisur (pues en un inicio sería en UPN, pero al final se cambió por la cercanía a su domicilio), le respondí que no hubo ningún inconveniente.

Se le agradeció de antemano el tiempo invertido para poder concederme la entrevista, se compartieron comentarios en torno a la Maestría que le parecía una propuesta interesante y adecuada para UPN, sin embargo, remarco algunos aspectos a mejorar como en la dirección de la misma, su fundamentación teórica y práctica, entre otros puntos que se desarrollaron en la entrevista. A continuación se pasó a dar comienzo con la entrevista.

### **Transcripción entrevista grabada**

< Primera entrevista a docente, este, el día 19 de abril del 2018.

< Estamos comenzando a las 17:07 hrs, me encuentro con Luis J. Hola, buenas tardes, antes de comenzar, este, me permito agradecerle por el tiempo que me está ofreciendo para la entrevista. Me presento soy Fernando Jahir Sanchez Valencia, soy pasante de la Licenciatura en Pedagogía por parte de la Universidad Latina Campus Sur. El objetivo de esta entrevista es retomarlo como una parte práctica en torno

a mi tesis que va relacionado con el tema de *Derechos Humanos y Cultura de Paz*. Le aclaro desde este momento que toda la información que vayamos a recabar el día de hoy la voy a utilizar solamente para mi tesis sin ningún otro fin, este, si está de acuerdo comencemos con la entrevista.

- Vale, estoy de acuerdo.

< Eh, para comenzar, ¿cuál es su formación profesional y en qué institución la estudió?

- ¿Mi formación profesional? Mmm... Si por formación entiendes la, la parte escolarizada, este, yo estudié en la Universidad de Guadalajara, eh, Historia en la, en la misma Universidad de Guadalajara estudié Historia de México y en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco estudié el Doctorado en Geografía, pero considero yo, y a lo mejor esto tiene que ver mucho incluso con, con, como yo veo los procesos formativos uno no se forma necesariamente en las universidades con los procesos escolarizados, uno se forma de distintas formas, entonces la formación profesional ¿cuál es mi formación profesional? Ahora, soy educador en derechos humano, no.

< Gracias, eh, ¿en qué puesto se desempeña actualmente y cuáles son sus principales tareas?

Luis J. estudió Historia e Historia de México en la Universidad de Guadalajara, además realizó un Doctorado en Geografía en la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Su formación profesional no sólo tiene que ver con procesos escolarizados sino de diversas maneras. Actualmente es educador en derechos humanos.

<p>- Bueno actualmente trabajo en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, soy docente de la Maestría, pero aparte llevo a cabo diversas, estas, tareas, no, que van desde la gestión, eh, algunos aspectos de coordinación académica, aspectos operativos, no, logísticos, eh, y de más, no, todo lo que digamos que constituyo parte del equipo, no, del, de la coordinación de la Maestría, no soy el responsable pero, pero digamos que somos un equipo de cuatro personas que estamos dispuestas para el trabajo de la coordinación de la Maestría.</p>	<p>Es docente de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, realiza distintas tareas que van desde la gestión, coordinación académica, operatividad, logística, además es parte del equipo de coordinación de posgrado.</p>
<p>&lt; Bien, ¿cuáles han sido los trabajos previos que usted ha realizado en el campo educativo, específicamente respecto a la docencia e investigación educativa, es decir, cuál es su trayectoria como profesional?</p>	
<p>- Mira, yo soy docente de aula desde 1997, este, así he sido desde el 97, eh, interrumpí un poco mis labores docentes a, en el inicio de mi Maestría por ahí del 2004, un año fue lo que no, no tuve labor docente, eh, durante el Doctorado también disminuyo mi labor docente, eh, a sólo nueve horas semanales, trabajé en la Universidad de Guadalajara, he trabajado en diversos niveles, este, educativos se puede decir desde Primaria hasta Maestría, este, y anteriormente antes de venir acá a la Pedagógica, yo trabajé como coordinador</p>	<p>Entre sus trabajos previos realizados en el campo educativo se encuentra que su práctica como docente ha sido desde 1997, posteriormente tuvo que interrumpirla por sus estudios de Maestría en 2004 y una vez en el Doctorado se reduce su jornada laboral a nueve horas semanales; trabajó en la Universidad de Guadalajara; ha participado en distintos niveles educativos desde básico hasta posgrado; también fue coordinador académico de la Maestría en Derechos Humanos que tiene coincidencias con la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela al ser interinstitucional de un organismo como el CREFAL y el Instituto Interamericano de Derechos humanos. Entre sus demás actividades desempeñadas se pueden encontrar la impartición de talleres, conferencias y seminarios.</p>

académico de una Maestría, eh, que se llama Maestría en Educación en Derechos Humanos que tiene muchas coincidencias con esta otra Maestría porque también es una Maestría interinstitucional en este caso de un organismo internacional que es el *CREFAL* y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, eh, allí me desempeñe como coordinador académico de la, de la Maestría y al tiempo previo, este, realizaba labores docentes, daba talleres, conferencias, etcétera, no, eh, seminarios... por allí andaba.

< Platiquemos sobre la nueva propuesta de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco, ¿cuánto tiempo tiene usted como docente en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz? ¿Cuál es su concepción sobre de dicho proyecto?

- Mmm a la Maestría llegue en, en Agosto del año pasado, eh... desde que llegue me desempeñe, bueno, tengo las mismas funciones, este, cuando llegue me toco articular el trabajo de una materia que se llama *Derechos humanos en la escuela* porque allí intervinimos muchas, muchas figuras docentes incluso talleristas de la *Comisión*, no, fue una, una materia que involucró a muchas personas que a mí me tocó

Ha trabajado en la Maestría desde hace ocho meses en cuyo tiempo ha desempeñado la articulación y coordinación de la materia de *Derechos humanos en la escuela*, que entre otras personas también se involucran docentes y talleristas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.

coordinar esa, ese trabajo, no, articular, este, y bueno la concepción que tengo de la Maestría pus obviamente estoy allí es muy buena porque hay una, hay dos, dos aspectos que son para llamar la atención de esta Maestría; por un lado trabaja un tema urgente en este contexto de violencia, no, exacerbada, este, que tiene que ver con la cultura de paz y la cultura de los derechos humanos también y que, y que, y que este tema, eh, intenta traducirse en acciones concretas en los diversos, eh, diversas escuelas, no, eh, por lo pronto de la, de la zona metropolitana de la Ciudad de México, porque si bien la Maestría está como orientada para personas que viven en la Ciudad de México tenemos estudiantes, por ejemplo, de Ecatepec, no, entonces estamos hablando del Estado de México estamos en la zona conurbana de la Ciudad de México y esperando, no, que de esta experiencia formativa se extienda a, a otros espacios, no, este, porque creo que si es un tema urgente que hay que cambiar las formas en las que convivimos en, en la escuela porque si empezamos a transformar esas dinámicas, este, creo que podemos incidir mucho en, en un cambio de, de en la que nos, en la que convivimos en la misma escuela, no, este, y bueno por un lado el tema y, y el otro que, que decía hace ratito pues que esta Maestría más allá de un, de una

La percepción que tiene de la Maestría es positiva en tanto a su función educativa que destaca dos aspectos a resaltar: Primero, se trabaja en un tema urgente sobre un contexto de violencia y que va relacionado con la cultura de paz y de los derechos humanos, por lo que, es necesario crear acciones concretas en las escuelas y de manera pronta en la zona metropolitana de la Ciudad de México, para que posteriormente se extienda a otros espacios ya que es un tema urgente relacionado al cambio de las maneras de convivencia en las escuelas. Y en segundo lugar, que esta Maestría más que sea una formación meramente teórica debe formar a estudiantes para actuar en la práctica en el diseño de un dispositivo de intervención, ejecución del mismo y su sistematización de la experiencia.

Esta Maestría es un tema urgente para el contexto de América Latina, y en este caso el de la Ciudad de México, porque se generan procesos inéditos no tan comunes para la formación de estudiantes, pero que a la vez se trabaja sobre un terreno complicado.

formación de escritorio o una formación meramente teórica supone que cada estudiante debe de trabajar en, de manera práctica, no, o sea, este, se diseña un dispositivo, se ejecuta el dispositivo, no, y se sistematiza la experiencia desde este dispositivo de intervención entonces ese es también un gran plus, no, pero al mismo tiempo que toma un tema urgente en el contexto de América Latina en general, y de México, y en este caso en la Ciudad de México, este, y que es un ejercicio práctico, eh, estas dos, estas dos condiciones también, eh, generan dificultades en la Maestría, es decir, esto que es que enriquece que es único también, este, es un gran desafío porque no es fácil coordinar el trabajo, no, en estos términos porque no hay, no hay, no hay tantas experiencias como estas, debemos generar procesos formativos, eh, casi inéditos, no, que, que no son comunes y allí hay que caminar sobre terreno que, que, que no está emparejado pues, no, entonces eso es una dificultad.

< Gracias...

- Listo.

< Este, ¿cuántos grupos atiende en la Maestría y cuántas personas conforman cada grupo?

- Mira...

< Aproximadamente...

<p>- La Maestría se conforma de un sólo grupo.</p> <p>&lt; Ok.</p> <p>- Aunque en términos, este, formales frente a la Pedagógica Nacional pues el número de, de, de estudiantes aparecen listas que son dos grupos, no, este, pero en algunas materias, no, completamente, pero es una sola generación, es decir, tú como puede pasar en muchos posgrados lo que pasa es que es la generación, no, entonces, eh, la generación empezó sin más, sin más, bueno, sino me equivoco ahí, luego corroboras la información, pero empezamos con cerca de veintitrés veinticuatro personas, no, este, y eh al inicio de este semestre, eh, ya teníamos diecinueves personas y ahora al término de este semestre contamos con diecisiete.</p> <p>&lt; Eh hace unos momentos nos platicaba sobre el contexto en torno a la Maestría sobre situaciones de violencia, sobre de que en México este tema a penas se, este, se tiene una cierta apertura incluso América Latina, ahora que está trabajando con las y los estudiantes de esa Maestría, por favor dígame, ¿qué escenarios o contextos se pretende intervenir con esta propuesta educativa y cuál sería el objetivo de llevarla a cabo?</p> <p>- Mmm ¿qué escenarios? Bueno al principio contextualicemos la escuela, el donde se, el, el, el escenario</p>	<p>La Maestría se conforma de un sólo grupo pero en términos formales frente a la Universidad Pedagógica Nacional la lista de estudiantes aparecen en dos grupos aunque sólo es una generación; esto debido a lo que pasa en muchos posgrados que inician con tantos alumnos y paulatinamente se van saliendo. Esta generación empezó entre veintitrés a veinticuatro personas y al inicio del semestre se tenían a diecinueve y ahora al termino se cuentan con diecisiete alumnos.</p> <p>Los escenarios en los que se pretende intervenir con la Maestría son el escolar de manera interna y externa, es decir, las dinámicas de acoso, violencia de género y discriminación pues esto pasa en la escuela y fuera de ella al producirse</p>
--	--

es la escuela misma pero tan fácil la escuela puede ser a, puede reflejar lo que, lo que, lo que pasa afuera en la misma, no, es decir, aquellas dinámicas de, no sé por ejemplo, de, de acoso, de, de violencia de género, de, de discriminación mmm, este, esa eso lo que pasa a fuera de la escuela también pasa en la escuela pero no sucede en la escuela sólo porque la escuela está limpia y pura nada más allí sino que la escuela, eh, también se produce ese tipo de prácticas, incluso en términos políticos pensémoslo, no, o sea que en, que en, si bueno ahorita que estamos en los contextos de las elecciones, no, si vemos, eh, cómo funciona el sistema electoral mexicano es a partir de clientelas, eh, ese tipo de, de, de relaciones o la forma en que nos relacionamos también en las escuelas existen clientelas, no, y en la universidad en todos lados existen clientelas, no, y son, son, son dinámicas que precisamente reproducen, este, ciertos ejercicios de poder que favorecen la, la, la los procesos de violencia, no, eh, relaciones sumamente verticalizadas, no, eh, también se estigmatiza el, el, el asunto de la discriminación entonces hay muchas cosas que allí aparecen en las dinámicas de la escuela, incluso, eh, si el profesor se encuentra pensemos también, por ejemplo, sabemos que el profesor y la profesora en este contexto vive desde hace unos

estas prácticas, que incluso en términos políticos existen las clientelas al reproducir ejercicios de poder para favorecer la violencia, relaciones verticales, estigma, discriminación y en donde las y los profesores son perseguidos por un Estado mexicano al atacar sus prácticas, es por esto que, la escuela debe de verse como una forma de transformación social al pensar en la relación de convivencia y cómo llevarla a cabo.

años una persecución, no, este, mediática por parte del Estado mexicano, no, porque digo mediática porque se les unido los medios de comunicación, no, en prácticamente criminalizar, este, a los docentes, entonces digamos que creemos que, que, que la, la escuela es un escenario propicio para empezar a transformar estas prácticas, eh, y van desde la relación entre el cuerpo directivo de las escuelas, los docentes, entre los mismos docentes, entre las mismas docentes, eh, entre docentes y estudiantes, no, eh, entre las, las, las, entre los y las niñas mismas, no, o los y las jóvenes, no, también hay que ir transformando esas formas en que nos miramos entonces, este, ese es nuestro principal campo de acción, no, las formas en que nos relacionamos y cómo pensamos la relación, desde que tipo, desde que perspectiva, no, claro, claro hay una cultura individualista, no, hay una cultura que tiende a, a discriminar lo diferente, no, hay como muchas cosas allí que hay que empezar a desaprender o destrabar de las prácticas escolares, no, entonces ese es nuestro campo de acción.

< ¿Cómo ha sido su experiencia en el posgrado y cómo ha cambiado esto, su forma de ver el mundo en cuanto a la situación de México en materia de derechos humanos?

- Mira, eh... como, como dije hace rato no es cosa sencilla, no, diría... hace, el año pasado alguna vez le escuche a **Pietro Ameglio** decir que, que las personas que trabajan en *Educación para la Paz*, él se refería a Educación para la Paz, que yo lo entiendo hacia la *Educación en Derechos Humanos*, la *Educación Ciudadana*, no, este, o la *Educación para la Convivencia*, él decía que es como, como una persona que, que hecha bastos de agua dulce sobre el mar salado, no, como con la intención de, de salinizar el tema entonces en, en, en un, digamos en términos macro parecería que la... que lo que se hace es, es mínimo, no, en comparación con, con la grandiosidad de todo lo otro, no, de cómo comparar un vaso de agua dulce con la inmensidad del mar, creo que, que pues así estamos en general en América Latina y en México, no, eh, parece que, que no hay forma de, de destrabar el hoyo de la violencia pero también sugiero que es un ejercicio que hay que hacer, no, independientemente del, del, de esa perspectiva, no, de finitud o de objetivo final es el ejercicio por sí mismo vale la pena porque ya es, porque supone la práctica de que un sujeto y que, y que toca a otras personas y que transforma eso, entonces vas generando ambientes, no, vas generando pequeños espacios, no, donde se, donde la realidad se ve de

La experiencia en el posgrado no ha sido sencilla porque en América Latina y en México parece que no hay forma de frenar los ambientes de violencia, además según Pietro Ameglio quienes trabajan en Educación para la Paz son como una persona que hecha agua dulce al mar, por ello considera que es necesario hacer un ejercicio bajo esta perspectiva, pues al considerar a un sujeto y a su práctica como transformadora se generan ambientes y espacios para ver la realidad distinta, entonces aquí la importancia de la educación desde lo político para que las personas construyan un futuro distinto, pero a la ciudadanía se le ha secuestrado lo colectivo, por lo que es necesario transformar.

manera distinta o se quiere, o se quiere mirar de otra, de una manera distinta entonces allí es donde yo pienso que, que la educación tiene un una... un fuerte compromiso con, con lo político porque, y entiendo lo político no de partidos políticos ni de las elecciones ahora, entiendo lo político como esa capacidad que tenemos las persona de imaginar un futuro de manera distinta o de construir un futuro de manera distinta, es algo que precisamente que se nos ha sustraído o se nos secuestrado a los, a los ciudadanos también, no nos vemos como actores que podemos construir un futuro de manera colectiva, es decir, si ni siquiera pensamos en futuro aunque, aunque, aunque en términos de lingüistas en palabras lo digamos, no, aunque, aunque imaginemos un futuro de que quiero ve un, de que quiero comprar un televisor y hago un plan para comprar un televisor aunque pueda prever o imaginar o angustiarme lo que va a pasar mañana que eso no es pensar en un futuro de manera colectiva, pensar un futuro de manera colectiva es ponernos de acuerdo, no, tener expectativas colectivas no sólo individuales por eso hablamos hace rato del individualismo, no, es algo que creo que hay que empezar a transformar.

< ¿Por qué será importante considerar el enfoque sobre derechos humanos en un programa educativo de Posgrado?

¿Cuál será su trascendencia?

- Híjole, ¿por qué es importante? Bueno es importante porque... primero porque es un principio político en que uno cree, no, este, de allí yo me, eh, yo me adheriría yo me sumaría a, a la propuesta de **Richard Gorte**, no, que la los derechos humanos no suponen nada más aquello que está objetivado, no, en, en los diversos instrumentos de derechos humanos; las declaraciones, en las convenciones y todo sino que, los derechos humanos son una cultura que constantemente va transformándose, no, y resiniendo desde la idea de la dignidad humana, no, y eso es importante, ahora bien, este, hablar también desde en clave de derechos humanos, eh, es entender las cosas de manera muy distinta, entender el mundo de manera distinto y en, y, y el problema es que hemos aprendido muy bien las lecciones de otro tipo de formas de pensar el mundo, no, pensémoslo bueno en términos jurídicos desde el *iuspositivismo*, no, pensar desde en, en clave de derechos humanos supone pensar en la persona, no pensar en los individuos.

La importancia del enfoque de derechos humanos en el posgrado se debe a un principio político, que de acuerdo con Richard Gorte, los derechos humanos no suponen nada más aquello que está objetivado en los instrumentos legislativos, sino son una cultura en constante transformación y resignificación de la dignidad humana.

Es importante pensar diferente los problemas que implican ahora a sujetos de derecho lo cual ha generado controversia, pues considera que los derechos humanos corresponden a derechos y no a obligaciones y esto desemboca en que otras personas que hayan sido formadas desde otra línea entren en conflicto al verse como sujeto de derecho y no como objeto de derecho. La obligación representa una imposición y los derechos humanos no buscan eso sino hacer las cosas por responsabilidad sin imponerla, es decir, favorecer el sentido de responsabilidad.