

EL CONFLICTO EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO. UNA MIRADA DESDE LA PAZ IMPERFECTA

Conflict in Mexican Secondary School.
A Look from an Imperfect Peace

Irma Isabel Salazar Mastache
Consejo para la Convivencia Escolar, México

IRMA ISABEL SALAZAR MASTACHE

DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, LICENCIADA EN COMUNICACIÓN POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO. COORDINADORA ACADÉMICA EN EL CONSEJO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR (CONVIVE), SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO. MASTACHEIRMA@YAHOO.COM.MX ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0003-4297-9416](https://orcid.org/0000-0003-4297-9416)

RESUMEN

El objetivo de este artículo es, en una primera parte, describir cómo se presentan y se viven los conflictos en la escuela secundaria, para reflexionar después, en torno a la paz imperfecta, el tratamiento y proceso que brinda la escuela a los conflictos escolares, para concluir con las generalidades de una propuesta intercultural y no violenta, como alternativa de mejora de la convivencia entre docentes y estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

ABSTRACT

The objective of this article is, first, to describe how conflicts are presented and experienced in secondary school, to later reflect on imperfect peace, and the treatment and process that the school provides for school conflicts, in order to conclude with the generalities of an intercultural and non-violent proposal, as an alternative to improve coexistence between teachers and students.

KEYWORDS: *imperfect peace, intercultural school conflicts for peace.*

1. INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones de no reconocimiento a la diversidad cultural y de no tolerancia a las diferencias culturales en las aulas originan conflictos en el interior de la escuela secundaria. Se trata de manifestaciones de intolerancia que se agudizan cuando los docentes incitan de manera directa o indirecta a sus estudiantes para ejercer algún tipo de violencia hacia un compañero o un grupo de compañeros en específico. Este escrito es producto de una investigación realizada en el nivel de educación secundaria en el Estado de México, cuyo objetivo es describir el conflicto y reflexionar, desde la mirada de la interculturalidad para la paz y la paz imperfecta, el tratamiento y proceso que brinda la escuela a los sujetos involucrados.

Los principales resultados de la investigación arrojaron que la escuela secundaria es más que un centro de enseñanza en el que se desarrollan diversos programas escolares en vinculación con la vida de los estudiantes y sus contextos inmediatos. Se trata de un espacio social y cultural, contextualizado históricamente, en el que se construyen relaciones sociales entre los diferentes sujetos que la conforman (estudiantes, profesores/as, directivos, padres y madres de familia), mismos que determinan el presente a partir de las historias que entretienen unos con otros de manera cotidiana. Por lo que los docentes, directivos y orientadores deberían considerar los aspectos sociales y culturales que atraviesan los estudiantes en su etapa de formación, lo que implica ver más allá de lo que sucede dentro del aula y la escuela.

Para fines de este escrito, se hace alusión a tres conceptos clave que giran en torno de la reflexión y discurso de la paz imperfecta (la escuela secundaria, los conflictos escolares y la interculturalidad para la paz). La escuela secundaria se comprende como un espacio social en el que las identidades de los sujetos que la conforman se relacionan de manera cotidiana, es decir, un espacio social determinado en el que interactúan diferentes culturas, en el que existen encuentros y desencuentros, acuerdos y desacuerdos formales e informales entre los integrantes que la componen.

Por su parte, los conflictos escolares son una forma de relación más entre las personas. Una relación social basada en la disconformidad o choque de intereses y/o necesidades entre dos o más sujetos educativos se deriva de la diferencia entre personas, saberes y lucha de poderes.

El tercer concepto es la interculturalidad para la paz, comprendida como la relación social entre culturas diferentes, donde cada persona representa su propia cultura, constituida por su historia de vida, hibridaciones e interrelaciones. Una interculturalidad que no es exclusiva para las etnias, sino incluyente hacia todas las culturas, personas y grupos sociales, en donde las diferencias son la razón y el objetivo de la interculturalidad. Se analiza y describe desde la perspectiva de la paz, porque se comprende como un estilo de vida pacífico e incluyente, en donde caben todas las culturas, razas, pensamientos, diferencias físicas, culturales, sociales, económicas y religiosas; y se vincula de manera directa con el respeto a las diferencias y al reconocimiento de los derechos de los otros.

A partir de estos conceptos se describe el conflicto y el tratamiento que la escuela brinda, en donde la paz imperfecta es el eje transversal de análisis y reflexión.

La cultura se coloca con un eje importante para la comprensión de la interculturalidad para la paz, propuesta que se vislumbra en el apartado de conclusiones como un elemento para considerar y desarrollar en las aulas y en las escuelas; sin embargo, por cuestión de espacio, no se desarrolla en este escrito, solo se menciona y propone como sugerencia con algunos de sus alcances.

Como es bien sabido, la cultura se encuentre en proceso de cambio constante debido al contacto y a las interrelaciones entre los sujetos, a sus diferentes grupos sociales y a los múltiples contextos en los que estos se desenvuelven. Esto hace pensar en una diversidad cultural en el interior de la escuela, la cual tiene que ver con la variedad, las diferencias culturales y las distintas formas que tienen los sujetos para relacionarse y comprenderse entre sí. Visto de esta forma, en el interior de la escuela secundaria, ningún individuo es exactamente igual a otro, incluso en aquellos grupos sociales

pequeños como los integrantes de un equipo de trabajo o los grupos de amigos y amigas que comparten el receso escolar. Estos son ejemplos de multiplicidad de formas de actuar o múltiples culturas interrelacionándose en un mismo tiempo y espacio.

Relaciones e interrelaciones que dejan al descubierto algunas desigualdades de tipo económico, físico, cultural que se manifiestan a partir de exclusiones e injusticias en el comportamiento y en las convivencias, lo que me lleva a reflexionar que las relaciones sociales que se tejen en el interior de las instituciones educativas no resultan del todo pacíficas; que los conflictos escolares se presentan de manera constante en la vida cotidiana escolar y que la mayoría de esos conflictos busca su pronta solución haciendo uso de múltiples formas de violencia, originando que se incremente la espiral de violencias escolares. De ahí que el principal interés de esta investigación sea analizar la escuela secundaria como un espacio social, pero desde el enfoque de los conflictos escolares, mismos que se consideran una forma de relación social cotidiana que se da en un contexto determinado, y que se originan por diversos factores culturales, estructurales, económicos, religiosos, étnicos, lingüísticos, de xenofobia, homofobia o de comportamiento.

En cuanto a los conflictos, cabe señalar que no son violencias y que lo violento en el conflicto es la forma en la que se lo gestiona. Es decir, el proceso y la forma en la que se interviene ante un conflicto ya sea con argumentos y estrategias violentas, que generan violencia o con el uso de estrategias no violentas, denominadas gestión pacífica de conflictos. El factor sociocultural del conflicto queda de manifiesto en escenarios escolares como conjunto o redes de relaciones sociales, en los que dos o más sujetos interactúan y en el cual uno o más de uno no está de acuerdo con lo que se ve, se escucha o se vive. Por ello, el conflicto es inherente a los sujetos. Sujetos diferentes que conviven juntos en un mismo espacio pero que tienen necesidades o formas de pensar y de actuar discrepantes.

En consecuencia, el conflicto escolar se puede entender como una relación sociocultural de disconformidad o choque de intereses y/o necesidades entre dos o más sujetos educativos, derivados de

relaciones entre personas, saberes, diferencias culturales y lucha de poderes.

A partir de estos planteamientos surge la pregunta central de esta investigación: ¿cómo se presentan y se viven los conflictos en la escuela secundaria por los diferentes sujetos educativos?, misma que se apoya de otras interrogantes: ¿cuál es el proceso y seguimiento que la escuela secundaria ofrece a los estudiantes inmersos en conflictos escolares? ¿Cómo repercute la resolución institucional de conflictos en la trayectoria de los estudiantes y en los diversos contextos de este (familia, grupo de amigos, relaciones de noviazgo, etcétera)

El propósito de esta investigación es de carácter sociológico orientado a la pedagogía, por la consideración que se hace de educar a estudiantes y profesores bajo la perspectiva de la educación intercultural para la paz. Con ello, se intenta posibilitar a mediano plazo la sana convivencia y la tolerancia a las diferencias culturales, a partir de que los diferentes sujetos educativos sean conscientes de que la realidad no es uniforme, ni creada de antemano de manera homogénea, sino que es amplia, heterogénea y compleja, como lo manifiesta Muñoz en los planteamientos de paz imperfecta.

Esta investigación pone de manifiesto las siguientes necesidades: 1) dejar de mirar la escuela secundaria bajo parámetros homogéneos y con carácter de obligatoriedad, que lejos de que permitan establecer relaciones de semejanza, enfatizan las diferencias culturales entre los sujetos; 2) que los planes y programas de estudio de educación secundaria comiencen a mirar lo intercultural en el interior de las escuelas y sus aulas, dejando de limitarla “como la orientación de las políticas públicas en materia de atención educativa a la población indígena” (Casillas y Santini, 2009, p. 29). Es decir, que los espacios sociales llamados escuelas no solo incluyan en sus discursos la diversidad cultural, sino que fomenten la práctica y reconocimiento a esa diversidad en cada espacio, para lo cual resulta fundamental reflexionar los conflictos escolares y sus procesos desde la perspectiva de la paz imperfecta.

De acuerdo con Muñoz, el concepto de *paz* está directamente relacionado con el bienestar de las personas y su objetivo es promo-

ver una calidad de vida digna, donde los seres humanos gestionen los conflictos de tal forma que puedan satisfacer al máximo sus necesidades. De hecho, resulta relevante la multitud de significados, de matices, que aporta esta palabra *–paz–* en todas las lenguas y culturas a lo largo de la historia. Podríamos decir, en este sentido, que es la paz la idea primaria y central, la que nos hace temer, definir e identificar la violencia y no al revés. Por ello, es fundamental reconocer todas las circunstancias y ámbitos en las que interviene, sus interacciones con muchas otras acciones favorecedoras, asimismo, de la paz, y de las mediaciones que establece con otros espacios conflictivos (Muñoz, 2005a, p.161).

Desde la perspectiva de paz imperfecta, se analiza la trayectoria que deja la escuela secundaria en los sujetos implicados en conflictos escolares, con el propósito de conocer qué tanto afecta o beneficia cada una de las decisiones que toman los diferentes sujetos educativos cuando se trata de “resolver conflictos” cotidianos en el interior de la escuela. Es decir, qué marcas deja la escuela a los involucrados en conflictos escolares, y hasta dónde las secuelas de la “resolución” se hacen presentes, afectando o beneficiando los diferentes contextos en los que conviven los sujetos implicados en conflictos escolares. Bajo la pregunta ¿cómo se presentan y se viven los conflictos en la escuela secundaria? se reflexiona el impacto de la resolución del conflictos emitido por la dirección de la escuela; así como el seguimiento que esta ofrece a sus estudiantes inmersos en conflictos.

Debido al espacio requerido para este escrito, es importante considerar la voz de los sujetos involucrados en el conflicto, por lo que en los apartados siguientes se presentan entre comillas algunos fragmentos de propia voz de los diferentes sujetos educativos, producto de registros de observación y entrevistas realizadas, que, desde el análisis de la paz imperfecta y la interculturalidad para la paz, dan vida a la historia de Carlos, nombre que se le asigna al estudiante para proteger su identidad.

Se incorporan los fragmentos recopilados en el diario de campo y en las entrevistas realizadas, con el propósito de contextualizar al lector sobre el proceso en el tratamiento del conflicto que en su mo-

mento brindó la escuela para “resolverlo”, lo que deja al descubierto la necesidad urgente de comprender al conflicto como una relación social y no como una violencia y de incorporar estrategias pacíficas e interculturales para gestionar los conflictos sin hacer uso de la violencia. Se seleccionaron aquellos argumentos que permiten dar una mirada general de la situación de Carlos en distintos aspectos y espacios, solo como contexto en torno al conflicto que se describe.

Por medio de la historia de Carlos se rescatan experiencias, vivencias, prácticas y modos de vida que muestran aspectos fundamentales que conforman su historia personal, dentro de circunstancias y eventualidades tempo-espaciales al respecto de los conflictos, la violencia y las agresiones escolares. Se propone como alternativa a la interculturalidad para la paz, para mejorar las relaciones sociales de los diferentes sujetos que conforman la secundaria.

Para su lectura, el artículo está estructurado en cuatro apartados: introducción, aspectos conceptuales y metodológicos; Carlos y su paz imperfecta. Resultados y conclusiones que engloban un pensamiento de interculturalidad para la paz, todos vinculados con el conflicto de Carlos y su historia a partir del proceso de resolución que brinda la escuela.

ASPECTOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

Esta investigación se realizó en el ciclo escolar 2019-2020 en una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Toluca. Se utilizó la metodología de análisis de la paz imperfecta y la interculturalidad para la paz como ejes transversales en la descripción, reflexión y propuesta de mejora. El análisis de la realidad sobre el tratamiento de los conflictos en la escuela secundaria se realizó por medio de la historia de Carlos. La historia de vida es la técnica de investigación cualitativa utilizada como el eje conductor del estudiante de secundaria con su realidad, que, como muchos otros estudiantes, se incorpora al primer grado de secundaria con metas e ilusiones que se ven frustradas debido a tres aspectos fundamentales arrojados en la investigación, que probablemente pudieron haberse prevenido: 1) el comportamiento que muestra en el interior de la escuela; 2)

la falta de conocimiento de técnicas para gestionar los conflictos de manera pacífica por parte de sus docentes, orientador y director, mismos que hace que lo etiqueten como un “estudiante conflictivo”; 3) la falta de tiempo que la madre de Carlos señala, debido a su condición laboral y social y 4) la resolución que da la escuela al decidir expulsarlo de manera definitiva, lo que lleva a Carlos a truncar sus estudios y a vender piñatas en el mercado.

Por su parte, las fuentes de inspiración sobre las nociones de cultura, diversidad cultural e interculturalidad que se reflejan en esta investigación provienen de autores como Roberto Varela, antropólogo y fundador del Departamento de Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana. Varela (2005) Concibe a la cultura como las disipaciones habituales que se documentan a través de la observación de los individuos, “aunque influyen en el comportamiento no toda la cultura impulsa a la acción; puedo entender, valorar, sentir un poema sin que me lleve a tomar una decisión conductual” (p. 89). En su libro *Cultura y poder* reflexionar sobre la cultura a partir del conjunto integrado de la combinación particular de: 1) conocimientos e información, 2) valoraciones, 3) emociones y sentimientos, 4) ilusiones y utopías. Elementos que de acuerdo con el antropólogo conforman una “matriz, tanto consciente como inconsciente, que da significado al comportamiento y a la creencia social” (pp. 86 y 97).

Por su parte, Néstor García Canclini, nacido en Argentina, constituye una figura clave del pensamiento latinoamericano sobre estudios culturales, en particular sobre imaginarios urbanos, campo en el cual ha desarrollado “escuela” y ha producido una extensa obra ampliamente difundida a nivel internacional y en particular en América Latina.

Eduardo Andrés Sandoval Forero, mexicano, cuyos estudios y análisis se centran en la diversidad cultural, los pueblos indígenas, la cultura, la identidad y los estudios para la paz. Fundador del primer doctorado en América Latina en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia y Director de la Red y Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana y autor de la propuesta de Paz Integral, desde la cual se han desarrollado

También se consideraron algunas de las reflexiones de María Bertely (2011), desde lo “culturalmente diferenciado, que considera los procesos sociales que intervienen en la diversidad de situaciones que se enfrentan”. Desde esta perspectiva y apoyada en los especialistas citados anteriormente, se comprende lo culturalmente distinto en el aula de clases. La diversidad de culturas inmersas en un mismo espacio social que comparten tiempos e historias, haciendo posible el presente. Lo que para Bertely es “la acción social, la acción cultural y la acción política que intervienen en la configuración de la cultura escolar”, mismas que se reflejan en creencias, valores, símbolos y prácticas entre estudiantes y docentes.

Todos los anteriores presentan y exponen posturas en torno a la cultura, la diversidad y lo multi- e intercultural. Al conjuntar conocimiento y aportaciones de los especialistas antes mencionados con el trabajo de campo y la mirada de la paz imperfecta, se logró la comprensión de las interrelaciones que se tejen en las aulas y la escuela.

Como es bien sabido, la cultura denota la identidad individual y social de cualquier grupo. Dicho en otras palabras, la estructura de una sociedad o grupo en particular (en este caso los diferentes sujetos educativos) poseen manifestaciones del contexto social y cultural como identificaciones subjetivas; mismas que presuponen a una socialización primaria en la que está formado el yo a partir de un mundo ya establecido. Se trata de una relación fundamental que hace posible el vínculo cultural entre lo vivido, el pensar y el actuar; lo que la mayoría de las veces determina la conducta, el carácter y la forma en cómo el sujeto responde en los distintos escenarios y escenas de su vida.

La identificación subjetiva en los sujetos escolares se compone, en su gran mayoría, del contexto externo a la escuela (grupos sociales, religiosos, tradiciones y costumbres), mismos que conforman sus respuestas, por lo que algunas de sus expresiones y actitudes que manifiestan en el interior de la escuela están determinadas por estos rasgos identificatorios que han tomado de otros espacios y sujetos, sirviéndoles de referencia en el momento de tomar ciertas decisiones en el interior de la escuela.

De esta manera, el objeto de estudio de esta investigación es el conflicto escolar. Su aproximación ha sido desde dos perspectivas teórico-metodológicas que implican grandes coincidencias al momento de mirar y explicar las realidades sociales: la perspectiva intercultural y la mirada de la paz imperfecta.

La primera basada en las ideas de Néstor Canclini, con las que se indagan nuevas posibilidades de convivencia, a partir de todas aquellas situaciones que pudieran generar conflictos en el interior de la escuela y entre los diferentes sujetos educativos. Por su parte, la mirada de la paz imperfecta de Francisco Muñoz permitió reflexionar los actores del conflicto desde la mirada de paz.

La paz puede ser sentida, percibida y pensada desde múltiples puntos, espacios y ámbitos. Existe un gran potencial para la construcción de la paz. Sin embargo, uno de los mayores obstáculos que encuentran todos los agentes implicados de una u otra forma en la construcción de la paz es la manera de ordenar y articular la información que se dispone de ella (Muñoz, 1998, p. 11).

A partir de este enfoque se introduce la reflexión en los procesos que caracterizan el tratamiento del conflicto descrito y los valores de paz y de no paz resultantes de la justicia y las injusticias suscitadas. Se explican las formas y las redes sociales que se tejen en torno a un conflicto escolar.

Se trata de una investigación fundamentada en la investigación etnográfica, los estudios para la paz y fragmentos de historia de vida, por tanto, no es un texto de riguroso etnográfico o riguroso sobre historia de vida. Más bien, una investigación en la que la etnografía, la historia de vida y los pensamientos de la paz imperfecta se utilizan como método, técnica y análisis al mismo tiempo para explicar los acontecimientos y las consecuencias de las diversas acciones y reacciones de los sujetos escolares en torno al conflicto.

En estos procesos de búsqueda y comprensión, la reconstrucción de la historia de un estudiante de secundaria permite identificar al sujeto de estudio en función de las diferentes relaciones que tiene con otros sujetos en distintos escenarios sociales, dentro y fuera de la escuela, entendiendo, de este modo, los significados

contradictorios. Al mismo tiempo permite conocer los procesos relativos en torno a un conflicto escolar en el interior de una escuela secundaria, las circunstancias, las relaciones entre los sujetos, las negociaciones y las formas de resolución por parte de los directivos; lo que permite conocer la trayectoria y huella que deja el conflicto escolar, y esto, a su vez, permite proponer una alternativa no violenta de interculturalidad para la paz.

En esta investigación la historia de vida se utiliza para profundizar la explicación sobre un conflicto escolar en particular. No se trata de una narración exclusiva del informante por lo que se observó en el lugar de los hechos y se reflexionó a partir del conocimiento de la escuela como espacio social y su contexto. A partir de entrevistas y la información recopilada en el diario de campo se reconstruye y reflexiona el contexto espaciotemporal del informante, quien describe cómo percibió en su momento el conflicto que se describe, involucrando lugares, sujetos y hechos históricos. Todo ello para comprender los hechos presentados en el interior de la escuela con respecto al conflicto que surge entre los diferentes sujetos involucrados, así como los procesos y seguimientos que dicho espacio social ofrece a los implicados. Dicho análisis permite hacer la propuesta de la interculturalidad para la paz, al tiempo de comprender que el conflicto escolar no es un hecho aislado de la realidad, sino que los diferentes elementos y circunstancias que componen la realidad de los sujetos educativos generan de manera constante diferentes tipos de conflictos en el interior de la escuela.

Es necesario dejar en claro que esta investigación solo se enfocó al escenario del conflicto y la huella que la resolución por parte de la escuela dejó en los diferentes sujetos educativos involucrados. Para lograr dicho análisis es necesario comprender a Carlos como sujeto social inmerso en una red de relaciones sociales generadas dentro de un espacio social llamado escuela. Por ello, Carlos no es el eje de la investigación, sino los procesos que se van construyendo a partir del conflicto escolar y de la comprensión de su historia y su presente, en función del contexto histórico, del contexto institucional y sus relaciones con los otros sujetos, enfoque que se logra a partir de la paz imposible.

Este trabajo de investigación cierra con algunos comentarios y sugerencias de interculturalidad para la paz, a modo de conclusiones, para que sean consideradas por los lectores, investigadores y administradores de la educación.

Este trabajo etnográfico se realizó en un grupo de 53 alumnos de secundaria; trabajo para el cual mediante algunas técnicas etnográficas, como la observación, observación dirigida, observación participante y algunos cuestionarios y encuestas virtuales, se recabó información suficiente para dar seguimiento a la problemática en el aula.

Debido a que se trata de un trabajo que implicó en tiempo un ciclo escolar de etnografía en el aula, trascendí a evaluar, para efectos de esta tesis y tomar un caso representativo: el caso de Carlos. Por tanto, se trata de un trabajo cuya justificación es la secundaria como espacio de conflictos sociales, con el objetivo de buscar alternativas para prevenir el uso violento en la resolución de conflictos, o para hacer uso de algunas alternativas pacíficas que ayuden a que los conflictos no deriven en violencias escolares.

Paz imperfecta en la escuela. El reconocimiento del conflicto

La paz imperfecta es considerada en este escrito como una herramienta de análisis que permite conocer y reconocer la importancia que tienen los estudios para la paz en la vida cotidiana de los docentes, directivos escolares y otros sujetos que intervienen en los contextos inmediatos de los estudiantes.

... podríamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta todas estas experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. La llamamos imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia”. Entendemos entonces que el concepto de “paz imperfecta” alude a condiciones históricas y sociales que en su condición máxima de paz coexiste con conflictos y en algunos casos con violencias lo cual permite hablar de “paz estructural imperfecta” y de “violencia estructural imperfecta. (Muñoz, 2005b, p.)

Bajo estos supuestos de paz imperfecta se analiza la historia de vida de Carlos y la trayectoria que la escuela secundaria dejó en él:

Podemos describir a Carlos como un estudiante de 13 años, inscrito en una escuela secundaria. “Mi primer día en la secundaria es de los más importantes para mí, aunque, la verdad, tenía muchos nervios y miedo porque no sabía qué iba a pasar, ¡si los maestros iban a ser regañones o si mis compañeros me iban a hacer malas caras no!, y pues si eso te da nervios, ¿no? Me acuerdo de que el primer día de clases tenía las manos frías, o al menos yo así las sentía. Me acuerdo, me acuerdo, de que sí me sudaban, y creo que hasta las piernas me temblaban o los dientes. Estaba muy feliz y emocionado de entrar a la secun”, explica Carlos. Sin embargo, las diferentes circunstancias, contextos y decisiones que se tejieron para estructurar su presente también cambiaron su percepción hacia la escuela.

De acuerdo con los registros de campo, Carlos recuerda que le costó trabajo adaptarse a la transición y ritmo de trabajo y tareas de la educación primaria a la educación secundaria, lo que propiciaba algún tipo de disgusto en sus docentes: “la de matemáticas me decía que era como idiota, como burro, y así porque yo no entendía una pregunta que me hacía y me ponía muy nervioso cuando me pasaba al pizarrón para resolver las operaciones, y como no hacía bien los ejercicios, se enojaba y le decía a mis compañeros que me llamaran burro, y ellos se reían; pero así era con todos, es la forma en la que enseña”.

Como es bien sabido, la violencia escolar se agudiza cuando los estudiantes se encuentran en estado de vulnerabilidad en los otros contextos inmediatos en los que conviven. De acuerdo con Díaz-Aguado (2005):

... conviene tener en cuenta que las condiciones de riesgo y de protección que sobre ella influyen son múltiples y complejas. Además, que es preciso analizarlas desde una perspectiva evolutiva y a distintos niveles, incluyendo, junto a la interacción que el alumnado establece en la escuela, la que existe en la familia, la calidad de la colaboración entre ambos contextos, la influencia de los medios de comunicación, o el conjunto de creencias, de valores y de estructuras de la sociedad de la que forman parte. (p. 37)

A partir de lo anterior Carlos no queda exento, pues en su casa enfrenta una doble soledad, pues de acuerdo con la entrevista realizada a la madre de Carlos, tiene una pesada carga de trabajo; al referir ser madre soltera, argumenta que debe ver por la manutención de sus hijos, sale de casa desde tempranas horas y regresa hasta entrada la noche, por lo que Carlos está solo en casa después de la escuela.

Desde la perspectiva de los estudios para la paz, estamos en un escenario de paz imperfecta, pues de acuerdo con Muñoz (2001), implica a todas estas experiencias y estancias en la que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, en las que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido.

Interrelaciones diversas que por distintas causas encuentran obstáculos para cumplir voluntades, como Carlos, que en su escenario escolar o familiar ha tenido que renunciar a sus metas y objetivos que lo pudieran hacer feliz, como el asistir a una escuela o pasar tiempo con su novia, amigos y familia, para vivir la vida que otras personas le han impuesto a partir de las decisiones tomadas, de acuerdo con otras historias ajenas a la suya, pero que en ese momento se hicieron presentes para transformar su propia historia, afectando el trayecto de sus estudios, pues Carlos fue expulsado de la escuela secundaria por ser un estudiante etiquetado como “conflictivo”.

Paz imperfecta en los hogares, familia de “madres soltera”

Este apartado no se trata de explicar a la cultura en su totalidad representada, sino apenas un fragmento del contexto de la situación que se vive en la casa de Carlos, para situar al lector en el contexto de su familia y las circunstancias que le llevan a tomar ciertas decisiones en la escuela y en el conflicto descrito. Vinculado a las respuestas que la escuela va dando a la problemática y conflicto de Carlos, recordando que la investigación es sobre el conflicto y los procesos de resolución que la escuela otorga, interpretado desde la mirada de paz imperfecta.

Entender las relaciones sociales de los diferentes sujetos educativos que conforman la escuela secundaria tiene que ver con conocer

las condiciones generales de vida en las que se encuentran inmersos. Características distintas entre sí, que los llevan a múltiples formas de relacionarse unos con otros. Es decir, lo que para Touraine (1998) sería *el principio de la relación con la cual se constituyen las relaciones de cada uno consigo mismos y con los otros* (p. 74). De ahí la importancia de comprender cómo el entorno y la propia historia de los sujetos se hacen presentes en el momento de relacionarse con los otros.

Lo que para Hernández et al. (2013) sería el enclave sociocultural de los centros escolares, constitutivo de su acontecer diario, pues las características del entorno y los rasgos socioculturales de los sujetos resultan elemento nodal para ser considerado en la organización académica de la escuela y la estrategias didácticas en el aula (p. 11).

A partir de lo anterior se reflexiona que las distintas formas que tienen los sujetos para relacionarse entre sí no pertenecen solo a los sujetos que interactúan en determinado momento y espacio, como es la escuela, más bien, tienen que ver con esas culturas preestablecidas en los distintos grupos sociales a los que ellos pertenecen y a las condiciones particulares de sus vidas. Por ello, conocer el momento, espacio y contexto histórico de un grupo determinado de sujetos resulta importante para comprender por qué reaccionan de esa manera y no de otra ante determinados sucesos o fenómenos cotidianos, como los conflictos, las agresiones o la violencia escolar.

De acuerdo con la información del Censo de Población y Vivienda 2020, estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, también conocido como INEGI¹, el Estado de

¹ INEGI. Información recuperada de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_EdMx.pdf

El Censo de Población y Vivienda constituye la fuente de información estadística más completa sobre la cual se apoya el conocimiento de la realidad nacional, y el Censo 2020 no es la excepción; con los datos que genera, además de responder a las preguntas de ¿cuántos somos?, ¿cómo somos? y ¿dónde y cómo vivimos?, permite a los diversos sectores sociales identificar el rezago social, los grupos vulnerables; las necesidades de la población en materia de vivienda, educación, salud, servicios de agua potable, electricidad y drenaje, entre otras, y, a partir de ello elaborar planes y programas que tiendan a mejorar las condiciones de vida de los habitantes.

A la sociedad le provee de datos básicos sobre el volumen y las características de su localidad, municipio, estado y del país en general; a los empresarios les proporciona información útil para fundamentar la toma de decisiones referente a sus negocios; a

México cuenta con 16 992 418 habitantes, de los cuales 8 741 123, son mujeres y 8 251 295, son hombres. Al coincidir los géneros en mitades de población, también coinciden en igualdad de oportunidades y desventajas, ventajas y desventajas, que lleva a las mujeres a ser jefas de familia.

El índice de mujeres empoderadas, consideradas en el censo como aquellas que han tomado el mando de sus propias vidas y, por tanto, se hacen responsables del futuro de la vida de sus hijos, por constituirse para ellos como única fuente proveedora, está en constante incremento; por ello es común encontrar en instituciones educativas, como la secundaria, estudiantes que pertenecen a familias monoparentales, las cuales tienen como responsable únicamente a la madre.

Para la realización del Censo de Población y Vivienda 2020, los hogares se clasificaron en familiares y no familiares. Un “hogar familiar” es aquel en el que al menos uno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar. A su vez, se divide en hogar nuclear, ampliado y compuesto. Por su parte, un “hogar no familiar” es en donde ninguno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar. Se divide en hogar unipersonal y de coresidentes. De acuerdo con el INEGI, en el Estado de México, 62 de cada 100 hogares son de tipo nuclear, además ocupa el 15 lugar de la república mexicana que referencia a una mujer al frente.

Según el Censo de Población y Vivienda 2020, la madre soltera como jefe de hogar se ha convertido en un estereotipo más de

los estudiantes e investigadores les suministra estadísticas que les permiten conocer el perfil demográfico, económico y social de la población y del parque habitacional, que favorecen la planeación de proyectos, estudios de los habitantes y diagnósticos, entre otros; a los diferentes órdenes de gobierno e instituciones les brinda insumos básicos para la planeación, programación, toma de decisiones, seguimiento y evaluación de los planes y programas que elaboran.

En el plano internacional, es indispensable en el monitoreo de las metas establecidas en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas, orientadas a combatir pobreza, enfermedades, analfabetismo, discriminación contra la mujer y degradación del medioambiente. Además, permite la actualización de información que los organismos internacionales requieren con fines comparativos (ONU, OIT, CEPAL, CELADE, etcétera).

familia. Algunas madres solas, especialmente las que son hijas de padres divorciados, prefieren no casarse porque no quieren que sus hijos vivan la angustia de ver marcharse a uno de sus progenitores. Otras mujeres se encuentran en dicha situación porque sus parejas las han abandonado; otras más porque al compartir la noticia con el padre de hijo o hija las dejaron solas. Pero sin importar las condiciones que las llevaron a ser jefas y responsables de sus hogares, cada día su presencia aumenta en las escuelas.

Debido a esta realidad latente, el subdirector de la escuela donde se realizó esta investigación opina lo siguiente: “En comparación con otros ciclos escolares anteriores, hoy sí se nota que vienen acá a la escuela más alumnos que viven solo con su mamá o sus abuelos. Antes eran contados o no se sabía, cómo que les daba pena decirlo, ¿no?, pero ahora, cada vez son más las señoras que vienen y nos cuentan que están separadas, o solas. Además, algunas son muy conflictivas, como que muy empoderadas, ¿no crees?”.

En contraposición a esto, la opinión que tienen algunas madres solteras en función de sus vivencias y experiencias como únicas responsables de sus hogares tiende a ser de discriminación, exclusión y chantaje. Otra madre soltera opinó lo siguiente “Desgraciadamente, todavía la sociedad nos sigue tachando como mujeres de poca moral y nos discriminan sin siquiera saber los motivos que me llevaron a esto. Es más fácil para la mayoría de las gentes pensar que si soy madre soltera, entonces soy mal o algo hice mal, y lo peor es que muchas personas tratan de sacar ventaja como sea. Pero ya me acostumbré, y acepto la realidad, pues, aunque triste por estar sola, trato de ser feliz con mis tres hijos, y trabajo duro para ellos. Pero me gustaría que no nos critican tanto a las madres solteras”.

La paz imperfecta tiene que ver con aquellas experiencias como la que aquí se describe, en las que los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, “en las que los individuos y/o grupos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros, sin que ninguna causa ajena a sus voluntades lo haya impedido” (Muñoz, 2001, p. 29). Pero las madres solteras son más que un porcentaje, tiene que ver con emociones, sentimientos, autoestima y

vulnerabilidad. Situaciones que para algunos hijos, como Carlos, resultan difíciles de comprender, pues sabe que su padre existe, pero también tiene claro que no debe verlo porque su madre lo prohíbe; sin embargo, comentó en una entrevista que le gustaría conocerlo, pero no quiere hacer enojar a su mamá; además, no sabe dónde está ni cómo se llama. Versión distinta de la que comenta su madre: “Yo no le prohíbo que vea a su padre, pero él no los busca, y no quiero que mis hijos sufran lo que yo sufrí, su rechazo. Que tal si se acercan a él y él les dice que no pueden convivir porque él siempre ha tenido otra familia y nunca quiso hacerse responsable de mis hijos. No los busca, y me siento mal por eso. Hay veces en que me gustaría que mis hijos no se acordaran de él, pero seguido lo hacen, aunque no me lo digan. Me da miedo que cuando los tenga enfrente sea grosero como fue conmigo”.

Parafraseando a Muñoz, la investigación para la paz tiene que darle voz a esa paz silenciosa para que no se convierta en silenciada. Esta paz es un elemento esencial para comprender nuestra historia y nuestra realidad. Pero, además, no es una circunstancia más, sino que es esencial en la identificación de nosotros mismos como seres sociales y pacíficos, con un pasado explicado a través de la paz y un futuro esperanzado en la concordia. La ignorancia, inconsciente o provocada, de esta paz justifica y favorece el uso indiscriminado de la historiografía sobre la violencia y debilita la esperanza de un futuro donde primen las soluciones pacíficas sobre aquellas (2000, p. 31).

Al respecto comenta Carlos: “Yo quiero conocerlo, quiero ver a mi papá, hablar más bien con él. Yo no sé dónde trabaja, pero creo que en central de abastos. Y cuando yo hablo de él y mi mamá me dice ¿quieres ir a verlo?, le digo no, porque tengo miedo de que me diga no, no puedes verlo o no quiere verte”.

A partir de estos argumentos se puede reflexionar que existe una diversidad de circunstancias ajenas a la escuela que ponen a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad al estar dentro de la escuela. Estas circunstancias marcan grandes diferencias entre los estudiantes, pero no son consideradas por los docentes al momento de evaluar tareas, trabajos y materiales. Circunstancias que valdría la

pena que fueran conocidas por sus docentes, orientadores y directivos, pues muchas veces, al estar inmersos en la cotidianidad de la clase y en la rutina escolar, no ponen cuidado a las características particulares de sus alumnos. Se trata de diferentes culturas conviviendo en un salón de clases. Y que muchas veces sin pensar en la diversidad cultural y en las diferencias, se da por hecho que todos los estudiantes viven con mamá y papá. Se da por hecho que todas las familias son de la misma posición económica. Se da por hecho que si unos pueden comprar los materiales solicitados, todos los demás deben poder hacerlo, y si no lo hacen es por incumplidos e irresponsables y no porque la madre no haya tenido el dinero o el tiempo para comprarlos, o porque no tengan una familia que les apoye en su formación escolar.

Frente a la situación descrita, resulta particularmente relevante una reflexión de Francisco Muñoz (s.f.) sobre la violencia estructural,

que podría ser entendida como un tipo de violencia presente en la injusticia social, y otras circunstancias que la apoyan, ha permitido hallar las formas ocultas y estáticas de la violencia, de la violencia de los sistemas (miseria, dependencia, hambre, desigualdades de género, etc.) y de las interacciones posibles entre unas y otras. (p. 7)

Violencia que se hace presente en la cotidianidad escolar a partir de la cultura que representa cada uno de los estudiantes y docentes, pero que al estar inmersa en el contexto escolar se transforma y tipifica como violencia escolar.

Por otro lado, la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo, a cargo del INEGI², revela que en 2020 las familias encabezadas por

² La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) es la principal fuente de información sobre el mercado laboral mexicano al ofrecer datos mensuales y trimestrales de la fuerza de trabajo, la ocupación, la informalidad laboral, la subocupación y la desocupación. Constituye también el proyecto estadístico continuo más grande del país al proporcionar cifras nacionales y de cuatro tamaños de localidad, de cada una de las 32 entidades federativas y para un total de 39 ciudades. A partir de la contingencia sanitaria, el levantamiento de información fue suspendido en abril de 2020, por lo que los resultados que tradicionalmente se publican de ENOE fueron suspendidos. Ahora

madres solteras, viudas o divorciadas y que tienen un hijo de 0 a 14 años ocupan el 23 % del total de las familias mexiquenses. Mismo porcentaje que el de las familias biparentales en las que el jefe de familia es el padre.

A partir de la coincidencia de porcentajes entre las familias se reflexiona que en los estudiantes de secundaria, menores de 15 años, existe la misma probabilidad de que vivan en familias monoparentales o biparentales. Sin embargo, la realidad estadísticamente igualitaria dista de la realidad social, económica y escolar, ya que el desempleo, la desventaja salarial y la falta de permisos para ausentarse del trabajo por atender asuntos familiares aún es un tema de inequidad de género que debe atenderse: “Maestra, yo estoy sola. Imagino que en otras familias donde hay papá las cosas son distintas, hay quien atiende a los niños, pero en mi situación no, o estoy con ellos y los atiende o salgo a trabajar para mantenerlos”, comenta la madre de Carlos durante una entrevista realizada en un mercado conocido en la ciudad de Toluca, Estado de México.

Ante esta realidad de iniquidad y violencia es emergente que los profesores, directivos y administradores de la educación deben estar informados y sensibilizados de las diferentes circunstancias en las que viven sus estudiantes, para planear estrategias adecuadas que permitan fomentar la paz, no generalizar y diversificar los tipos de familia a los que pertenecen los alumnos.

Algunos especialistas en el tema afirman

que ser madre implica querer brindar a los hijos bienestar en todo sentido, desde el emocional hasta el material, pero esas ganas hacen que los hijos también vayan cargando con la culpabilidad, frustración o desesperación de las madres cuando no logran cumplir con esos objetivos de confort. Entonces, para evitar esas vivien-

bien, con la finalidad de ofrecer información relevante para monitorear la situación de la ocupación y empleo en el periodo de contingencia, el INEGI diseñó una estrategia mediante entrevistas telefónicas a través de la Encuesta Telefónica de Ocupación y Empleo (ETOE). El 17 de febrero de 2021 se reemplazó el archivo de la Presentación de resultados de la ENOE Nueva Edición (ENOE N) del cuarto trimestre de 2020, debido a que se corrigieron los datos de la gráfica de la lámina 18. La Encuesta está disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>

cias negativas, la mujer trabaja y trabaja, y lo hace duramente para que nada le falte a su hijo o hija. (Vargas, 2012, p.)

... en consecuencia con las realidades de la paz y los conflictos descritas es necesario adaptar, potenciar, especular con nuevas dialécticas abiertas en cuanto consideran que en la realidad de los conflictos pueden intervenir múltiples actores y múltiples motivaciones; holísticas por considerar todas las interacciones posibles y la pertenencia a un universo global; posibilistas en cuanto se adaptan a la realidad de lo posible sin olvidar lo deseable, conectan las realidades de paz individuales con las grupales, regionales y globales, nos permiten ser actores de la paz desde nuestras realidades y nuestros conflictos; pragmáticas por su descripción «realista» del mundo para promover la justicia; reformistas en tanto que intentan aprehender la realidad tal cual es y partir de ella transformarla al máximo; negociadoras porque reconocen las realidades y potencialidades de cada uno de los actores de los conflictos y a partir de ello intenta interrelaciones que mejoren las condiciones de partida; etc. (Muñoz, s.f., p. 13) A partir de lo anterior se puede reflexionar una paz imperfecta debido a las fortalezas de las madres solteras, pues deben resolver, entre otras cosas, las necesidades relacionadas con el cuidado y educación de sus hijos, sin más opinión, presupuesto y perspectiva que la de ellas, lo que las coloca en cierta desventaja frente a las familias de estudiantes biparentales.

CARLOS Y SU PAZ IMPERFECTA. RESULTADOS

Al inicio del ciclo escolar, Carlos era un estudiante al que le gustaba asistir a la escuela, incluso se expresaba bien de sus profesores: “me explican la clase y yo escribo y así, no. Hasta les digo que me repintan lo que dictan, y lo hacen, pues yo sí les entiendo, pero hay veces que mis compañeros no tanto, y pues ni modo, no les repiten nada y luego quieren copiar de otras libretas, y hay así se enojan y piensan que estamos hablando, pero no, estamos trabajando. Otras maestras son bien buena onda, con algunas escribimos mucho y no entendemos nada, pero con otras casi no escribimos, pero nos explican chido”.

De acuerdo con los datos de campo, Carlos comenta que el adaptarse al ritmo de trabajo de la secundaria resultó difícil, porque requería de hacer una serie de cosas y tareas que solicitaban sus docentes. Sin embargo, pasaba la mayor parte de la tarde solo en casa y no tenía quién supervisara sus tareas escolares, ya que su madre trabajaba todo el día y sus hermanos no estaban en casa; al saber que no estaba vigilado, solo tenía que decir “ya hice mi tarea o no me dejaron tarea”.

La falta de tiempo, el cansancio, el exceso de trabajo o el poco interés de parte de la familia en la formación escolar de Carlos se convirtió en un problema para su aprovechamiento y rendimiento en la escuela, lo que afectó sus calificaciones y llevó a que sus docentes lo etiquetaron como un estudiante que no trabajaba y, por tanto, un estudiante conflictivo.

Al saberse etiquetado de esa manera, Carlos no intentó recuperarse o ponerse al corriente con sus trabajos para subir calificaciones; por el contrario, advirtió que el hecho de no cumplir con tareas, trabajos o materiales provocaba en algunos docentes enojo, y creyó que hacerlos enojar era lo correcto ante los regañones y las manifestaciones violentas que de ellos recibía. “Para qué hago mi tarea, siempre me dicen que está mal o no me la quieren calificar, mejor no la entrego. Así los hago enojar, aunque si lleve las tareas no las entrego, tampoco los trabajos de la clase. Les digo que no lo terminé, aunque sí lo termine”.

El enojo registrado de parte de los docentes hacia Carlos se fue incrementando con el paso del tiempo, y llegó el momento en que no lo tomaron en cuenta dentro de sus clases. Es decir: “Después comenzaron a ignorarme, no me daban trabajos ni hojas que ellos reparten para hacer el trabajo en el salón, van repartiendo por filas, y a mí no me entregan nada a propósito. Cómo iba a trabajar si no tenía las hojas que repartían. Yo me sentía triste, pero ellos les decían a mis compañeros que no me hablaran porque si no los reprobaban también a ellos. Hay veces que sí chillaba, pero me iba al baño para que no me vieran”.

Parafraseando a Galtung (2010), incrementar la capacidad de manejar conflictos en todos los ámbitos, incluso el escolar, significa la resolución de estos y la posibilidad de construir buenas relaciones entre todos. Sin embargo, Carlos recuerda que se sentía desesperrado, pero no podía hacer mucho; pronto comenzó a comportarse como un alumno irrespetuoso en las clases, se burlaba de los profesores. Lo recuerda con tristeza, porque no sabía cómo salir de esto y se sentía solo. Aseguraba que no quería llegar a tanto, pero que no sabía cómo componer las cosas “El único consuelo que me queda es mi novia, Dany”.

Durante el proceso del registro de observación de esta investigación se reporta que Carlos y Dany eran compañeros de grupo y no se sentaban juntos, pero entre clase y clase ella se acercaba a su butaca para platicar o acariciarle el cabello. Carlos es un chico que la mayor parte del día la pasaba solo y ella, junto con otro compañero, eran los únicos que se acercaban. Sin embargo, la toma de decisiones de parte de sus docentes y directivos de expulsarlo de la escuela también influyó en la relación sentimental que tenía con Dany.

“Yo la quiero mucho, y me gusta estar con ella, pero yo quisiera ya terminar porque ya no la voy a ver. Su mamá no la deja venir aquí al mercado y yo no tengo dinero para ir a verla, pues la escuela está lejos y mi mamá no me da dinero y aquí no me pagan porque estoy castigado”.

Como se puede reflexionar, aún con la problemática descrita la paz imperfecta se mostraba en las relaciones de amistad y de compañía y en las ganas que él tenía de arreglar los problemas, pero no sabía cómo hacerlo, pero también se deja al descubierto el incremento de la violencia y cómo un conflicto al no ser gestionado de manera pacífica puede llegar a convertirse en una decisión violenta que niega el derecho a la educación a un estudiante.

La historia de Carlos muestra cómo al paso del tiempo una violencia se vincula con otra y envuelve a otros sujetos, que lejos de intervenir de manera pacífica, agudizan la violencia hacia el estudiante. Las violencias constantes a las que estaba expuesto Carlos son experiencias que se van constituyendo dentro de los propios

procesos escolares cotidianos a los que debía hacer frente. Por tanto, los salones de clase son escenarios que permiten demostrar, a partir de las interacciones, que los procedimientos educativos tradicionales y diseñados en un contexto homogéneo hoy ya no son suficientes, y no porque sean obsoletos, sino porque no alcanzan a explicar y a cubrir las necesidades tan diversas de los estudiantes.

Los alumnos de secundaria han sido violentados en sus derechos humanos tanto por los pares como por adultos; lo han vivido como una experiencia atentatoria contra su autoestima y dignidad: 60.9 % ha sido insultado, 49 % robado, 28.4 % amenazado, 25.7 % excluido, 29 % golpeado, e incluso abusado sexualmente (1.68 %) por sus compañeros, 17.5 % ha sido insultado por un profesor y 4 % ha recibido golpes; los padres también los han maltratado (17.7 %) (Velázquez, 2009, p. 147).

Este tipo de escenarios al que se exponen los estudiantes de secundaria como Carlos es un reflejo de la realidad que se vive en la sociedad, donde la pobreza, el desempleo, las agresiones y las violencias vulneran de tal modo a los estudiantes, al grado de sentir y pensar... “no siento ganas de levantarme mañana, me siento muy mal, y nunca tengo oportunidad de contarle a mi mamá lo que me pasa, y hay cosas que no le quiero decir porque sé que me va a regañar y no quiero hacerla enojar, pues siempre me dice que puros problemas conmigo... no sé qué hacer”.

El entrevistar a Carlos de manera constante da cuenta de que gran parte de sus recuerdos como estudiante de secundaria se traducen en violencias que buscaban arreglarse con más violencia, provocando el aislamiento social, mediante la circulación de difamaciones o críticas constantes hacia su conducta y su persona. Las relaciones áulicas adquieren rangos interesantes, ya que pueden servir como mecanismos de control, pero también de violencia, injusticia, rechazo e incluso expulsión.

Un claro ejemplo de ello tiene que ver con la resolución del conflicto del caso de Carlos, que después de varias visitas a la oficina de orientación [en la que no recibió asesoría alguna sobre su conducta, aprovechamiento o rendimiento escolar, sino castigos, reportes, ame-

nazas y burlas constantes de sus docentes], se le notificó que ya habían sido varias oportunidades las que sus docentes le habían dado, pero que su actitud y su comportamiento revelaban que no quería seguir estudiado, y por eso habían mandado traer a su mamá para entregarle su documentación y retirarlo de la escuela de manera definitiva.

“Me dijo el orientador, vete a despedir de tus compañeros y recoge tus cosas. Yo no sabía que no los iba a volver a ver nunca. Cuando entré al salón tenía clase de geografía, me acerqué a mi lugar y metí mis cuadernos y libro a la mochila. Le dije a mi amigo que me habían expulsado definitivamente. Él se levantó y le dijo a Dany, mi novia, y ella comenzó a llorar. No recuerdo si también lloraban otras amigas tuyas y mías, y así mi cuate me abrazó, pero la maestra de geografía les dijo que lloraran por alguien que valiera la pena, no por mí, que no desperdiciaran sus lágrimas en mí. Me acuerdo bien de lo que dijo, porque todavía parece que la escucho. Luego le dije a Dany que se apurara a trabajar y que luego llorara. Desde entonces que no la veo, y quién sabe si vuelva a verla”.

Así es como, a partir de la resolución de conflictos que otorga la escuela al caso de uno de sus estudiantes, Carlos es expulsado de manera definitiva de la escuela, negándole el derecho a recibir educación. Por su parte, la madre de Carlos lo castigó y lo envió a vender piñatas a un mercado conocido en la ciudad de Toluca, al que se acudió para entrevistarlo: “Le dije a mi mamá que me dé una segunda oportunidad, pero dice que ya me dio varias. Yo no quiero estar aquí vendiendo piñatas, yo solo quiero demostrarle que estoy arrepentido por lo que hice, que quiero seguir estudiando, porque si no estudias no eres nadie en la vida”.

CONCLUSIONES QUE ENGLOBALAN UN PENSAMIENTO DE INTERCULTURALIDAD PARA LA PAZ

La manera violenta de resolver conflictos de parte de la escuela lleva a la idea de pensar ¿para quién es la escuela? ¿Para los docentes, para los directivos o para los estudiantes? También a formular preguntas a los mismos planteamientos de paz imperfecta: ¿qué elementos existen para transitar y gestionar los conflictos escolares sin

hacer uso de la violencia? Surgiendo la interculturalidad para la paz como un elemento que se vienen desarrollando en latinoamérica y México, en sus aulas y escuelas.

La interculturalidad es un proceso y una práctica que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad de los humanos, y como proceso, debe ser continuo y permanente, apegado a la armonía, a la igualdad, a la equidad y a la solidaridad. Esta formación intercultural tiene que ver con educar para la comprensión, los derechos humanos y el respeto a las diferencias culturales.

Educativamente, la interculturalidad para la paz pretende, por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje, formar una cultura de paz integral, que implique una ética personal y social fundamentales para la convivencia.

Por otra parte, entender las relaciones sociales de los diferentes sujetos educativos que conforman la escuela secundaria tiene que ver con conocer las condiciones generales de vida en las que se encuentran inmersos. Características distintas entre sí que los llevan a múltiples formas de relacionarse unos con otros; de ahí la importancia de comprender el entorno y propia historia de los sujetos se hacen presentes en el momento de relacionarse con los otros. Por ello, conocer el momento, espacio y contexto histórico de un grupo determinado de sujetos resulta importante para comprender por qué reaccionan de esa manera y no de otra ante determinados sucesos o fenómenos cotidianos, como los conflictos, las agresiones o la violencia escolar.

Después de haber analizado la historia de Carlos, se puede reflexionar una paz imperfecta en toda su definición y expresión, pues a pesar de tanta violencia, quedan claros los lazos afectivos, los sentimientos y las emociones, que al no ser reguladas de manera positiva se convirtieron en obstáculo para incrementar la violencia. Lo mismo sucedió con el conflicto de presentar o no tareas escolares para que fueran calificadas; queda claro que la decisión tomada por el estudiante no fue la más conveniente, pero era la que él creyó necesaria en ese momento. Y de parte de los docentes, la falta de conocimiento de técnicas de gestión pacíficas de conflictos

y de inclusión y tolerancia hacia las diferencias culturales de sus estudiantes provocaron violencias y agresiones que dejaron a Carlos es estado de vulnerabilidad. Aunado a esto, la falta de tiempo de parte de su madre para ocuparse de su formación llevó a Carlos a tomar una serie de decisiones que chocaron de alguna manera con la forma de pensar de los docentes, orientador y director, quienes lejos de apoyarle, decidieron de forma unánime expulsarlo de la escuela y truncar sus estudios por indisciplina y bajas calificaciones.

Ante esta realidad descrita, queda al descubierto la necesidad de que los docentes conozcan nuevas formas para atender las nuevas necesidades de sus estudiantes sin hacer uso de la violencia. Para lo cual se propone la interculturalidad para la paz como una alternativa que permita fortalecer los lazos de convivencia pacífica en la escuela.

Analizar a Carlos como parte de la historia escolar y humana permite dar cuenta de las condiciones de desigualdad con las que se vive y se han vivido a lo largo de la historia, en algunas escuelas secundarias, violencias estructurales que deben enfrentar los estudiantes en su cotidianidad.

Desigualdad que tienen que ver con injusticias, exclusiones e intolerancias a las diferencias culturales. El no reconocimiento a esas diferencias culturales provoca conflictos; y los conflictos gestionados de manera violenta se transforman en violencias que se reproducen y transforman en nuevas violencias.

La paz imperfecta permite que los conflictos puedan ser el puente de las relaciones pacíficas. De ahí que potenciar la paz sea el mejor recurso para mediar, restaurar, solucionar o prevenir conflictos en la escuela, pues es la imperfección de los seres humanos lo que implica que la paz sea un proceso inacabado y permanente. Es decir, una paz en construcción continúa.

REFERENCIAS

- Bertely, B. M. (2011). Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación. En *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

- Casillas, M. M. y Santini V. L. (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe, Universidad Intercultural, Secretaría de Educación Pública.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Ibero Americana de Educación*, 37, 17-47.
- Galtung, J. (2010). *Trascender y Transformar*. Quimera.
- García, N. (2008). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Hernández, G., Pastrana, F. y Quezada, J. (2013). Comunidad de aprendizaje: Convivencia para una cultura democrática. *Iguales*, 1, 17-23.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). Censo de Población y Vivienda. 20 de mayo de 2021. Recuperado de sitio web: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_EdMx.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2020). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. 12 de abril de 2021. Recuperado de sitio web: <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/>
- Muñoz, A. F. (2005a). La Paz Imperfecta. *ARANGUREN VIGO*, Nieves, 1, 161-162.
- Muñoz, A. F. (2005b). *Investigación de la Paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*. Universidad de Granada. Recuperada de sitio web:
- Muñoz, A. F. (s.f.). La Paz Imperfecta. Universidad de Granada. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/pimunozespa%C3%B1ol.pdf>
- Muñoz, A. F. (2001). La paz imperfecta ante un universo en conflicto. En *La paz imperfecta* (pp. 21-66). Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, A. F. (1998). La paz imperfecta: apuntes para la reconstrucción del pensamiento pacifista. *Papeles de cuestiones internacionales*, 65, 11-14.
- Muñoz, F. y López, M. (2000). *Historia de la paz: tiempos espacios y actores*. Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Touraine, A. (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Fondo de Cultura Económica.

- Varela, R. (2005). *Cultura y poder: una visión antropológica para el análisis de la cultura política*. Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vargas, V. F. (2012). Madre soltera una realidad que sigue siendo dura. Recuperado en agosto de 2013 de <https://www.emol.com/noticias/Tendencias/2012/04/01/736759/Madre-soltera-una-realidad-que-sigue-siendo-dura.html>
- Velázquez, R. L. M. (2009). *El cuerpo como campo de batalla*. SEIEM.