

CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA INTERCULTURALIDAD



**José Antonio Santiago Lastra
Luz Helena Horita Pérez**

Coordinadores

CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA INTERCULTURALIDAD

**José Antonio Santiago Lastra
Luz Helena Horita Pérez
Coordinadores**

CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA INTERCULTURALIDAD

José Antonio Santiago Lastra
Luz Helena Horita Pérez
Coordinadores

Primera edición 2024

ISBN: 978-607-8942-59-6
Versión digital

Ilustración de la portada: Mercedes D. Santiago López
(UNAM)

Se prohíbe la reproducción de este libro sea cual fuere el medio para hacerlo, sin la autorización por escrito de los autores.

Impreso y hecho en México.

WhatsApp: 967 125 26 32

INDICE

Prólogo <i>Francisco Gorjón</i>	5
Introducción <i>José Antonio Santiago Lastra</i>	9
Interculturalidad y cultura de paz en la formación universitaria: percepciones de estudiantes <i>Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz Méndez</i>	13
Hacia una cultura de paz a través de la educación intercultural: un camino hacia la convivencia armónica en la formación profesional <i>Christel Ayanegui León y Fátima Edith Osegura Arias</i>	41
La participación ciudadana para la construcción de políticas públicas para la prevención de la violencia de género <i>Silvia Elena Huerta Castillo y Ana Gabriela Rodríguez Pérez</i>	89
Masculinidades alternativas: Una propuesta de trabajo desde los estudios de género <i>María Guadalupe Núñez Ibarra</i>	113
Dinámicas de violencia femenina hacia los hombres en Cunduacán, Tabasco. México <i>Luis Roberto Canto Valdés y María del Rocío Echeverría González</i>	145

El colonialismo académico, un mecanismo de control epistémico que imposibilita la ciencia propia <i>Rosaura Eugenia Urquijo-Nájera</i>	179
Recepción de la propuesta intercultural por parte de innovadores en la elaboración de la “nueva familia” de libros de texto gratuitos en México <i>Rosalba Jiménez Moreno e Irving García Estrada</i>	215
Construcción de paz desde la interculturalidad: Reflexiones finales <i>Luz Helena Horita Pérez</i>	247
Autores	253
Dictaminadores	260

PRÓLOGO

Actualmente uno de los retos más complejos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior en este país y alrededor del orbe, es la educación y cultura de la paz, en razón de que observamos como fenómeno científico social el estudio de la paz desde la violencia, hecho que genera una empinada cuesta a remontar en la búsqueda de fórmulas e innovaciones sociales que den paso al estudio, educación e investigación de la paz desde la paz.

Fenómeno que atiende al excesivo nivel de violencia que vivimos, y que asumimos como un elemento de la sociedad moderna, normalizando sus causas dentro de nuestra cotidianidad, sin importar los costos que pagamos al día a día, por lo que la violencia se a convertido en un subterfugio y una constante como si de un gravamen social meritorio y justificado se tratase en nuestro sistema de producción social.

La obra que tenemos en nuestras manos coordinada atinada y oportunamente por los Drs. José Antonio Santiago Lastra y Luz Helena Horita Pérez, es la visión de paz, de paz positiva —digámoslo así— de la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales (RICEI) que representa un mosquetón en el escarpado camino de la búsqueda de la paz, que suma a diversas instituciones del país en su búsqueda de fórmulas adecuadas para la generación de bienestar social y generación de entornos pácíficos proclives a la buena vida.

Pareciera que esta analogía es irrelevante para un tema de gran calado como lo es la educación y cultura para la paz, pero, visualizando lo que significa la vida de una persona que depende de él —mosquetón— ante un gran desafío, por lo que desde mi parecer es la analogía

adecuada, porque nuestra vida estriba de la paz, y a veces como dice el dicho, cuelga de un hilo, del cual pende nuestro bienestar y nuestra dignidad.

Requerimos entonces un sistema o sistemas de aseguramiento simple y a prueba de fallas operativas, como lo es la paz positiva, simple al momento de su ejecución y de resultados seguros y *ad hoc* a la situación, fácil de operar, sin mayor requerimiento que la creatividad y la voluntad de hacerlo, como forma de expresar nuestra libertad y nuestro libre albedrío, sin coacción alguna, mas, si tal vez, influenciados por nuestro bienestar subjetivo percibido, que como ya bien sabemos es la fórmula adecuada de la felicidad y del goce y disfrute de nuestra individualidad en comunidad.

Esta obra convoca a 14 activistas científicos por la paz, que nos muestran fórmulas de composición social de paz positiva, que ponen a disposición de una forma simple y clara —como lo es la paz positiva—, que enarbolan posibilidades reales en torno a la paz desde la paz.

Nos muestran sus autores la relevancia de la interculturalidad sus retos y aciertos como característica transversal de esta obra, pero principalmente cómo es que, desde la otredad, desde el poder de la alteridad es factible generar paz como una buena práctica e innovación social en el proceso de enseñanza aprendizaje de futuros agentes de paz, no denominados como tales pero si referenciados concienzudamente como operadores de las diversas estrategias de paz que nos describen en los diversos capítulos —propuestas de paz positiva— que en una estrategia de gran escala por todas las instituciones participantes podrían abrir portales que permitan a la sociedad acceder a oportunidades seguras y dignas a entornos pacíficos, de lo cual estoy seguro que lograran.

Observamos a manera de *abbrevio* elementos relevantes que destacan por su gran significado en el andamiaje de la paz positiva, como lo es la interculturalidad, armonía, formación profesional, participación ciudadana, prevención, políticas públicas, alternativas, métodos de solución de conflictos, nuevas masculinidades, violencia femenina hacia el hombre, desmitificación de estereotipos, estigmas sociales, familia, saberes, diversidad, diálogo, poder, igualdad, respeto, felicidad —estos últimos valores intangibles de los métodos de solución de conflictos—, todos ellos invitan a una lectura acuciosa de cada uno de sus capítulos, en donde encontraremos estrategias de paz, del vivir bien, del buen vivir que en su operacionalización generan paz, calidad de vida y prevén la violencia y su escalada, *a contrario sensu*, que si partiéramos de ella —violencia— para buscar fórmulas de vida, de contraste y de cómo recuperar la paz y nuestro *status quo*, como tradicionalmente se suele abordar.

Hoy tenemos en nuestras manos propuestas de paz desde la paz, propuestas de paz positiva, no propuestas de la paz desde la violencia; principal aportación de esta obra técnico-literaria, redactada en un lenguaje simple y sencillo, en un lenguaje técnico científico, accesible a la comunidad en general y que además concilia la perspectiva con la prospectiva, sin lugar a duda una pieza del entramado social que entrecruza estrategias que fortalecen la educación y cultura para la paz positiva.

En hora buena todas las científicas y científicos convocados, “insisto”, activistas científicos sociales por la paz, nuestro reconocimiento al Dr. Santiago Lastra y a la Dra. Horita Pérez “agentes de paz”, exhortándolos a que sigan engrosando las filas del activismo científico por la paz y logremos concretar la proclama de los ODS 2030

“transformar el mundo” en igualdad y justicia para mujeres y hombres y sigan sumando voluntades en la noble tarea de la educación y cultura para la paz.

México, invierno de 2024.

Dr. Dhc. Francisco Gorjón.

Director de Cultura para la Paz de la UANL.

Presidente de la Asociación Internacional de

Doctores en MASC.

INTRODUCCIÓN

José Antonio Santiago Lastra

El presente libro es producto del esfuerzo académico que la Red de Investigación y Cooperación en Estudios Interculturales (RICEI) realizó en octubre de 2023 para organizar el IV Congreso Internacional de Enfoque Intercultural: "Interculturalidad y Construcción de Paz". La RICEI integra profesores – investigadores de nueve instituciones nacionales: Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivología del Instituto Politécnico Nacional, Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades y Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Estudios Regionales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla y Universidad Intercultural de Chiapas; lo que le confiere una alta capacidad de convocatoria a nivel nacional e internacional reflejada en la nutrida participación en el congreso.

Como resultado de dicho esfuerzo se presenta una selección muy acuciosa de los artículos científicos y ensayos que integran este libro, cada uno de ellos cumplió en primer lugar con los criterios de selección para formar parte del programa del congreso, y en segundo momento por un proceso de dictamen a doble ciego que garantiza la calidad y solidez científica de la obra.

El libro procura poner sobre la mesa de debate distintas aristas necesarias para la construcción de una cultura de paz desde el enfoque de la interculturalidad. Hablar de paz nunca ha sido una moda, desafortunadamente

es una necesidad ante la violencia directa, la inseguridad y las condiciones neocoloniales y patriarciales que aún subyacen la realidad actual. Por ello Badillo y Ortiz discuten el papel de la educación intercultural y la cultura de paz. Ayanegui y Osegura proponen la incorporación de dos asignaturas que contribuyan en la formación en cultura de paz en los planes de estudio de las diferentes licenciaturas que se ofertan en las Universidades Interculturales de México. Huerta y Rodríguez discuten la participación ciudadana en los procesos de formulación de políticas públicas para la prevención de la violencia de género. Pero también, Núñez pone en evidencia la situación de alarma en un alza en el tema de violencia en razón de género contra las mujeres, y que pareciera que las políticas públicas y la implementación de éstas no han sido suficientes para frenar, cesar o disminuir dicha violencia. Asimismo, Canto y Echeverría analizan la violencia vicaria no filicida que ejercen las féminas contra los hombres. Por otra parte, Urquijo-Nájera analiza la vigencia del colonialismo académico y presenta pautas para combatirlo. Finalmente, Jiménez y García exponen algunos ejemplos de los libros de texto, con la finalidad de explicitar cómo aparece la idea de interculturalidad y enunciar algunos elementos que faltarían por incorporar para que la llamada Nueva Escuela Mexicana, permita desarrollar capacidades desde y para la interculturalidad crítica, a partir del contexto mexicano y latinoamericano.

Sin duda la violencia (racismo, patriarcado, latifundio moderno, extractivismo institucionalizado y narcotráfico) hoy en día es una fuerza estructurante que incluso ciñe la agenda de la búsqueda por la paz. Pero no por ello debemos cejar en el empeño, este libro es un pequeño aporte para abrir el diálogo que permita reconstruir

relaciones de confianza y convivencia entre las personas que habitan un mismo territorio, un diálogo que lleve a consensos, acuerdos y a la construcción de sociedades más justas, equitativas, apegadas a un nuevo estado de derecho construido comunitariamente.

INTERCULTURALIDAD Y CULTURA DE PAZ EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES

Jessica Badillo Guzmán y Verónica Ortiz Méndez

Resumen

La Ley General de Educación Superior establece que en este nivel se deben de incorporar a la interculturalidad y la cultura de paz, como principios de la formación. En este marco, se presenta una investigación con estudiantes de la licenciatura en pedagogía sobre el papel de la educación intercultural y la cultura de paz en su formación, con el objetivo de reconocer sus percepciones sobre estas temáticas y cómo están insertas en el currículum, así como en las actividades de investigación y de vinculación universitaria en las que participan o han participado, y las propuestas para su abordaje. Los resultados muestran que son asuntos cuya presencia es creciente en el currículum, y que, si bien se reconoce su importancia, no se desarrollan actividades que fortalezcan su preparación en la interculturalidad y la cultura de paz, por lo que se hace necesario incorporar posibilidades de formación —además de la actualización del plan de estudios— que les permitan abordar estos saberes y ponerlos en práctica durante su estadía en la universidad.

Palabras clave: Educación superior; Interculturalidad; Cultura de paz; Pedagogía; Estudiantes.

Introducción

A nivel global, las sociedades enfrentan el reto de construir paz y hacer de ella y de la interculturalidad, una forma de vida. En ello, las instituciones educativas de todos los

niveles juegan un papel importante, ya que, desde la formación de nivel básico hasta el superior, es fundamental trabajar en la construcción de relaciones interculturales y de una cultura de paz que sean la base para la interacción no sólo entre las personas, sino en la relación con el mundo.

Las universidades tienen un compromiso de contribuir en la sociedad y tanto la interculturalidad como la cultura de paz representan hoy aspectos medulares para mejorar las condiciones de vida de todas las personas y contribuir al disfrute de sus derechos, principalmente entre los grupos más desfavorecidos. Si la educación superior ha de formar para la inserción en la sociedad, resulta imperativo que en el currículum universitario la cultura de paz y la interculturalidad encuentren un espacio para su abordaje, discusión y fomento.

En este marco, este capítulo presenta una investigación con estudiantes universitarios, que tuvo como objetivo reconocer las percepciones en cuanto a la interculturalidad y la cultura de paz en su formación profesional. El texto se ha organizado como se explica a continuación; un primer apartado corresponde a un acercamiento conceptual a dichos términos; el segundo brinda un panorama sobre la incorporación de ambos en la institución en la que se contextualiza el estudio: la Universidad Veracruzana. Posteriormente se explica la metodología de la investigación y enseguida aparecen los resultados y su discusión, para cerrar con algunas conclusiones.

Interculturalidad y cultura de paz. Un acercamiento conceptual

En México, en cuanto a la interculturalidad en educación podemos reconocer la existencia de discursos que en

paralelo conviven, pero no siempre reman en el mismo sentido, puesto que sus concepciones, naturaleza y finalidades son diversas:

1. La atención a población de origen étnico y de zonas rurales con alta densidad de este sector, y que se ha traducido en la creación de universidades interculturales (Casillas Muñoz y Santini Villar, 2006; Schmelkes, 2008) y de otras instituciones, así como propuestas curriculares en educación media superior (bachillerato intercultural) y en educación básica, donde, si bien se habla de interculturalidad, el sistema educativo sigue agrupando como escuelas indígenas o indígenas bilingües a las instituciones que incorporan la lengua y otros elementos culturales en el proceso educativo.
2. El reconocimiento de las diversidades (Fornet Bentancourt, 2004), que va desde la visibilización de las diferencias presentes en la comunidad universitaria, con énfasis en el alumnado, hasta el desarrollo de programas de atención e intervención especialmente hacia personas que se autoadscriben como indígenas (González Cornejo y Velasco Cruz, 2012). En esta línea, la interculturalidad es vista como un elemento transversal que debe permear en el currículum, en las prácticas y en los discursos universitarios.
3. Un paradigma derivado de la pedagogía crítica, como una herramienta para la descolonización, esto es, una interculturalidad crítica (Walsh, 2010) que pone de manifiesto las estructuras de poder y las interpela.

4. Una competencia, desde la concepción de la UNESCO (2017), que se refiere a las competencias interculturales como el conocimiento de la cultura propia y de otras, desde una actitud receptiva y valores humanos que posibilitan una interacción horizontal.

A partir de estas enunciaciones, las autoras entendemos a la interculturalidad como una relación horizontal y dialógica entre personas de culturas distintas, en la que se cuestionan los espacios de poder y privilegios que puede haber asignados para cada una, de modo que se genere una conciencia al respecto, que posibilite una interacción sin racismo, discriminación ni violencias. Coincidientemente con los discursos que ponen de manifiesto una deuda histórica hacia pueblos originarios, consideramos que la interculturalidad en educación superior requiere del reconocimiento de este hecho, tanto hacia personas indígenas como afromexicanas, de forma tal que se contribuya a la justicia social y educativa.

Por su parte, la cultura de paz constituye lo mismo una finalidad que un elemento constitutivo de la formación en el nivel superior. Así, desde la Resolución 53/25 de la Organización de las Naciones Unidas (1998) se reconocía la importancia de transitar a una cultura de paz sostenida por principios como libertad, justicia, democracia y rechazo a la violencia (p.2). En este marco, las instituciones y entre ellas, las educativas, tienen el deber de contribuir a la construcción de una cultura de paz entre todas las personas. Actualmente, la cultura de paz figura en diferentes instrumentos normativos vigentes; particularmente para el ámbito educativo sobresalen los siguientes:

- La Ley General de Educación (2019) en su artículo 15, frac. V, establece a la formación en cultura de paz como uno de los fines de la educación; define a la paz como uno de los contenidos a abordar (art. 30, frac. XXI); señala la responsabilidad de las autoridades educativas de promover la cultura de paz y no violencia (art. 74), considerando el diseño de estrategias, contenidos de la formación docente y la cooperación con instancias que la promuevan (frac. I, II y VI, respectivamente).
- La Ley General de Educación Superior (2021) en su artículo 8, frac. X, reconoce a la cultura de paz y la resolución pacífica de los conflictos como uno de los criterios que deben orientar la educación en este nivel.

De este modo, la cultura de paz es fin, contenido, estrategia y criterio orientador en la educación. Pero ¿a qué se le llama cultura de paz? Una de las definiciones más aceptadas es la de Fisas (2011), quien sostiene lo siguiente:

La cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto, en desenmascarar la violencia cultural y el patriarcado, en educar para la disidencia, el inconformismo y el desarme, en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas (p. 2).

El mismo autor reconoce que en la cultura de paz una cuestión importante es aprender a reconocer el conflicto como una oportunidad, para luego regularlo y evitar situaciones de violencia, de manera propositiva y creativa. Caicedo, et al (2016), a través de una investigación del estado del arte sobre paz, distingue siete enfoques sobre la paz: “la paz como no guerra, paz como equilibrio dinámico de fuerzas, paz negativa y paz positiva, paz feminista, paz holística, paz interna y externa y la educación para la paz” (p. 85); sobre la última, los autores señalan que “la paz se construye desde la escuela para trasladarse posteriormente a otros campos de la sociedad, lo que implica un proceso metodológico y organizativo dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Caicedo, et al., 2016, p. 90). Por su parte, Gómez-Barriga (2019), quien vincula a la educación para la paz con los derechos humanos, reconoce al respecto que:

La idea de Paz ha estado asociada con una serie de prácticas y valores que dieron pie para pensar la Paz como un ejercicio y un Derecho Universal, así como también como un campo de análisis y un objeto de estudio en las ciencias sociales e incluso de la filosofía del lenguaje que ha enunciado su dimensión ética, política y ha propuesto su comprensión por la vía de la argumentación y la deliberación públicas (p. 508).

Así, la cultura de paz puede construirse a través de la educación para la paz, si se parte del supuesto de que la escuela forma al alumnado en este aspecto de paz; en el otro extremo, puede suponerse que la cultura de paz, que se construye en el ámbito de lo social, como un derecho humano, se afianza con el apoyo de las instituciones

escolares, que la promueven y la incorporan en sus dinámicas y procesos. Considerando lo anterior, la cultura de paz será entendida aquí como una tarea educativa (Siguiendo a Fisas, 2011) que tiene como propósito examinar y transformar las formas de relación y la gestión del conflicto, a través de mecanismos de sana convivencia, movilización y diálogo, para superar las violencias y las estructuras patriarcales que configuran espacios de poder y generan relaciones asimétricas que imposibilitan la paz.

La interculturalidad y la cultura de paz en la Universidad Veracruzana

En el caso particular de la Universidad Veracruzana (UV), institución en la que se contextualiza el trabajo de investigación que aquí se presenta, la cultura de paz y la interculturalidad son dos temas que han cobrado relevancia en los últimos años; el Programa de Trabajo 2021-2025 ha incorporado a los derechos humanos y la sustentabilidad como ejes transversales, y en ellos, tanto la interculturalidad como la cultura de paz son prioritarios.

En interculturalidad, el enfoque predominante ha sido la atención a población indígena; la Universidad Veracruzana Intercultural es hoy por hoy una de las fortalezas institucionales, con presencia en cuatro regiones interculturales de la entidad y en la ciudad de Xalapa. No obstante, la interculturalidad no se ha transversalizado en la formación profesional en los diferentes programas educativos que imparte la UV, lo que representa un espacio de mejora.

Por cuanto hace a la cultura de paz, puede decirse que se ha convertido en un indicador más de desempeño institucional. Se cuenta con el “Plan de cultura de paz y no violencia de la UV 2023-2031” cuya edición final fue

aprobada en sesión del H. Consejo Universitario General en junio de 2024. Este Plan es coordinado por la Secretaría Académica y vincula a diferentes entidades y dependencias para desarrollar acciones en favor de la paz que involucren a la comunidad universitaria.

Su objetivo es delinear las acciones que la UV ha de realizar para contribuir a mejorar los ambientes interno y externo —local y estatal—, con un enfoque de derechos humanos (DDHH), de equidad de género y de reconocimiento de la interculturalidad como valores sustantivos de las relaciones al interior de la comunidad universitaria y con los diferentes sectores sociales (Universidad Veracruzana, 2024, p. 9).

A través de este Plan se desarrollan eventos académicos para promover la cultura de paz y se ha considerado como una meta que ésta —como también la interculturalidad— tenga presencia en los planes y programas de estudios de las carreras de licenciatura y en el posgrado, de manera transversal. A decir de Gorjón Gómez (2022) en las instituciones de educación superior:

Se propone la inclusión de los temas de paz desde un enfoque de transversalidad de eje o transversalidad teórica, para llegar con ello al logro de incluir temas de paz en todas las asignaturas de los currículos educativos, no como asignatura única sino como un tema de formación humana para la que cualquier contenido de aprendizaje disponga de coincidencias y necesidades. Para ello será necesario introducir los

contenidos relacionados con los temas de formación integral en todas las prácticas docentes de las asignaturas curriculares en curso. El principal objetivo de esta estrategia es el de generar sensibilización en la población institucional hacia el tema de la paz y su reconocimiento como tema de pertinencia global (p. 53).

Especificamente en el programa educativo de Pedagogía, la interculturalidad y la cultura de paz se han incorporado en las modificaciones curriculares efectuadas entre 2022 y 2023, por lo que se esperaría que el alumnado tuviese una percepción positiva sobre estos temas y que fuese parte de su formación de manera cotidiana. Tomando esto como punto de referencia, se desarrolló la investigación sobre las percepciones en cuanto a interculturalidad y cultura de paz que aquí se presenta.

Metodología

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cuantitativo, haciendo uso de la técnica de la encuesta, utilizando un cuestionario en formato electrónico a través de la plataforma *Google Forms*. La muestra estuvo integrada por 117 estudiantes de Pedagogía de la Facultad homónima, perteneciente a la región Xalapa de la Universidad Veracruzana; el 80% son mujeres, el 54% son oriundos de Xalapa y el resto “estudiantes foráneos”, esto es, alumnado que ha tenido que migrar (principalmente de zonas rurales o semiurbanas) por motivo de sus estudios. Sólo dos se adscribieron como indígenas, mientras que nueve se identificaron como afromexicanos. Cuatro de los encuestados son personas que viven con discapacidad. El levantamiento

de datos se hizo entre los meses de agosto y septiembre de 2023.

Las variables e indicadores que orientaron el estudio se muestran enseguida en el Cuadro 1. Las dos grandes variables tienen que ver con las percepciones sobre interculturalidad y cultura de paz. Como puede observarse, en ambos casos se indagaron cuestiones conceptuales, importancia, presencia en el currículum y en las funciones universitarias, así como las actividades institucionales y las propuestas del alumnado al respecto. Con ello se buscaba no sólo reconocer las percepciones, sino recuperar las aportaciones de los encuestados en cada tema, mismas que pueden luego dar pie a ser incorporadas como acciones de la entidad académica en complemento a las que ya se vienen realizando.

Cuadro 1. Variables e indicadores de la investigación.

Variables	Indicadores
<ul style="list-style-type: none">● Percepciones sobre interculturalidad	<ul style="list-style-type: none">● Concepto de interculturalidad● Concepto de educación intercultural● Importancia en su carrera● Transversalidad en la formación universitaria● Presencia en el <i>curriculum</i>● Presencia en la docencia● Presencia en la investigación● Presencia en la vinculación universitaria● Presencia en la tutoría● Actividades que se realizan en la institución

<ul style="list-style-type: none"> ● Percepciones sobre cultura de paz 	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepto de cultura de paz ● Importancia en su carrera ● Transversalidad en la formación universitaria ● Presencia en el <i>curriculum</i> ● Presencia en la docencia ● Presencia en la investigación ● Presencia en la vinculación universitaria ● Presencia en la tutoría ● Actividades que se realizan en la institución
---	---

Para el análisis de los datos, se utilizó estadística descriptiva. A continuación, se muestran los resultados y su discusión, considerando las variables e indicadores antes descritos.

Resultados y discusión

Percepciones sobre la interculturalidad. En cuanto al concepto de interculturalidad, sobresalieron términos como diversidad, cultura, respeto, interacción, tradiciones, costumbres, seguidos de otros como diálogo, convivencia, lenguas, valores y globalización (Figura 1). Así, la percepción de la interculturalidad entre los encuestados coincide con el reconocimiento de la diversidad y con la definición de la UNESCO en relación con ésta y con las competencias interculturales y en menor medida, con la atención a población originaria (por términos como lengua, culturas, etnia).



Figura 1. Concepto de interculturalidad.



Figura 2. Concepto de educación intercultural.

En relación con el concepto de educación intercultural (Figura 2) hay cierta similitud con los términos asociados previamente a interculturalidad, aunque sobresalen otros como inclusión, aprendizaje y convivencia. De este modo, los encuestados están relacionando este concepto con cuestiones que abonan al aprendizaje para una convivencia, lo que nuevamente encaja con las nociones de la UNESCO al respecto.

Sobre la importancia de la interculturalidad en la formación universitaria, la percepción de los encuestados es que es “mucha” con un 96.6% (Figura 3). Estos resultados son relevantes ya que en un estudio previo sobre este tema, también con estudiantes de pedagogía, el porcentaje era de menos del 50% (Badillo, et al, 2020). Puede suponerse que las percepciones se han ido modificando y son ahora más favorables hacia la interculturalidad, lo que puede ser relativo a una cuestión de época, pero también a las modificaciones al plan y programas de estudios de la carrera.

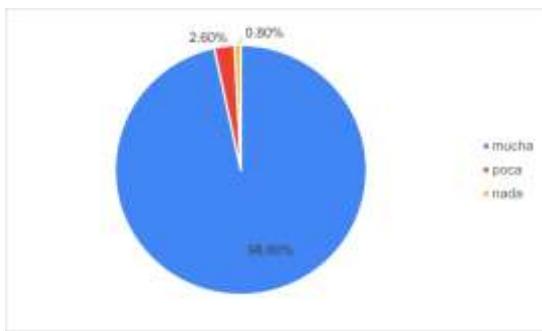


Figura 3. Importancia de la interculturalidad en la formación universitaria.

Transversalizar la interculturalidad en la formación implica que ésta permea en lo que se aprende, las prácticas y en acciones institucionales. En este caso, las percepciones están divididas en cuanto a la transversalización en la formación universitaria, puesto que un 50.40% señaló que esto ha ocurrido “poco”, mientras que un 47% seleccionó la opción “mucho” (Figura 4).

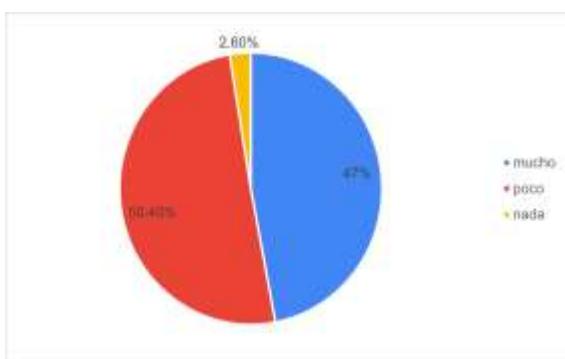


Figura 4. Transversalidad de la interculturalidad en la formación universitaria.

En el plan de estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía, las Experiencias Educativas (EE) en que se aborda la interculturalidad como parte de los saberes teóricos, son las siguientes:

- Iniciación a la disciplina, obligatorias: Globalización e interculturalidad, Sociología de la educación (Se agrupan en el área Núcleos de Formación)
- Disciplinares optativas: Educación intercultural, Mediación intercultural.

No obstante, al interrogar a los estudiantes sobre las Experiencias Educativas en las que se tocan temas relacionados con interculturalidad, reportaron las siguientes: Globalización e interculturalidad, Sociología de la educación, Educación inclusiva, Introducción al desarrollo comunitario, Bases conceptuales del currículum, Metodología de la orientación educativa, Pensamiento pedagógico, Política y legislación educativa, Construcción de problemas de investigación, Proyectos formativos en el ámbito comunitario, Seminario de práctica docente, Introducción a la Pedagogía. Curricularmente pertenecen a EE disciplinares obligatorias, pero se agrupan en el área de Núcleos de formación (iniciación a la disciplina) y en los quehaceres profesionales de Orientación educativa y social, Procesos curriculares y proyectos socioeducativos, Investigación educativa y Didáctica y mediación pedagógica. Así, la interculturalidad se aborda en cuatro de los seis que componen la carrera.

En cuanto a los temas que se tocan, los estudiantes mencionaron los que aparecen en la Figura 5; el porcentaje que se presenta en cada caso es respecto al total de encuestados (117) ya que podían seleccionar más de una opción. Diversidad, interculturalidad y equidad de género, fueron las opciones más elegidas (entre un 70 y 90% las seleccionaron), lo que indica que cuando se habla de interculturalidad en las clases es con referencia a esos temas. Otros figuran en menor medida, como es el caso de discriminación (67.50%), desigualdad (63.20%) pueblos indígenas y multiculturalidad (con 60.70% cada uno). Temas como respeto a las diferencias, racismo y migrantes aparecen enseguida, no obstante el contexto de racismo, clasismo y sexismo que se vive en México. No es de extrañarse que pueblos afromexicanos sea el tema menos

abordado, puesto que su inclusión en el ámbito educativo en todos los niveles es sumamente reciente (con todo y que desde 2019 se les reconoció constitucionalmente) y todavía no hay un amplio conocimiento sobre este sector de la población.

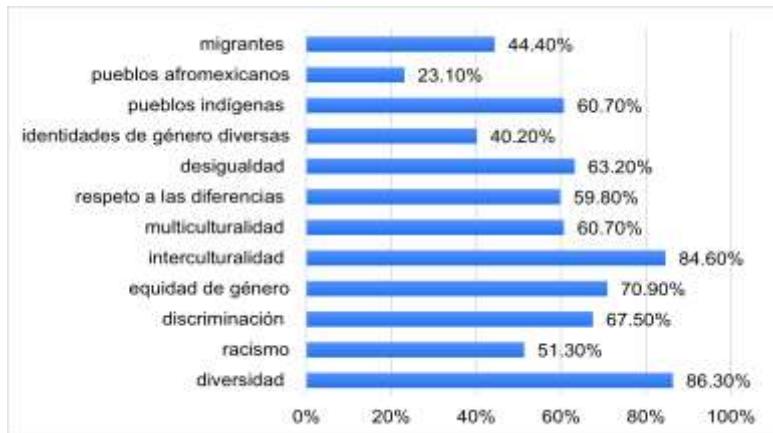


Figura 5. Temas relacionados con la interculturalidad que se abordan en las Experiencias Educativas.

Al indagar si la práctica docente es intercultural, sólo un 20% señaló que la práctica docente es intercultural, refiriéndose a los temas que abordan, la forma en que se dirigen a los estudiantes, así como la consideración de los diversos lugares de procedencia del alumnado y sus costumbres y tradiciones. Sin embargo, hubo quienes destacaron que sí han observado discriminación hacia estudiantes por parte de docentes. Esto es contrastante con el abordaje de temas sobre interculturalidad, puesto que, si bien se incorporan en el currículum (formal y seguramente

informal, al no ser parte de los saberes teóricos de las EE) no se hacen presentes en el quehacer del profesorado.

Finalmente, se recuperaron las percepciones en cuanto a las acciones que se han realizado en la facultad y su importancia; la pregunta fue abierta y se solicitó especificar dos acciones; los resultados se presentan en la Figura 6. Sobresalen respuestas como conferencias, talleres, conversatorios, foros, pláticas, carteles y eventos, esto es, actividades de alcance institucional. También hay respuestas con relación a acciones de internacionalización, como los intercambios o el Programa *Collaborative Online International Learning* (COIL), que consiste en la participación de un grupo en un curso con pares del extranjero. Cabe mencionar que se citaron ejemplos de abordaje de la interculturalidad en las EE, como son los proyectos y actividades en clase.



Figura 6. Actividades realizadas en la facultad con respecto a interculturalidad.

En cuanto a la importancia de estas actividades, algunos ejemplos representativos de las respuestas son los siguientes: “*Es una oportunidad para valorar e incluir a las personas sin importar sus características particulares y considero que son importantes para formar profesionistas integrales*”; “*Vivimos en un país multicultural y pluriétnico, como futuros profesionales, debemos saber atender las necesidades de la sociedad*”; y “*Es un tema muy importante que casi no se aborda en la escuela*”. Finalmente, es importante señalar que en los indicadores sobre la presencia de la interculturalidad en la investigación, vinculación y tutoría, las respuestas fueron en todos los casos que no está presente. Este dato es relevante ya que, si bien en la docencia ha habido avances valiosos, es necesario que la interculturalidad permee en las demás funciones sustantivas de la universidad.

Percepciones sobre cultura de paz. El primer indicador sobre el cual se indagó fue la percepción sobre el concepto de cultura de paz, encontrándose que éste es asociado por el alumnado con términos como respeto, valores, convivencia, tolerancia, actitudes, armonía, justicia e igualdad (Figura 7). Esta conceptualización se corresponde con el enfoque de educación para la paz, desde el cual se promueve la convivencia armónica y la formación en actitudes y valores que la sustenten. Además de los ya mencionados, se observan en la Figura 7 referencias a conceptos como la equidad, la libertad, la empatía, el diálogo, la solidaridad, entre otros, todos ellos favorecedores de interacciones armoniosas y respetuosas de las individualidades, las diferencias y los derechos humanos.

Al preguntar por la importancia de la cultura de paz en la formación como profesionales de la pedagogía, el 94% de los encuestados seleccionó la opción “mucha”, lo

que denota una percepción positiva al respecto (Figura 8). Lo anterior es significativo puesto que las instituciones educativas han sido catalogadas como espacios donde se ejercen la violencia (Lezama-Mirón, et al, 2024) y el racismo (Mato, 2020; 2021;) y se requiere de personas capacitadas sobre cultura de paz y con interés en construir mejores ambientes de aprendizaje.



Figura 7. Concepto de cultura de paz.

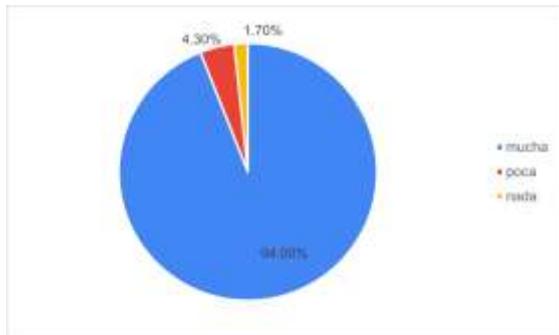


Figura 8. Importancia de la cultura de paz en la formación universitaria.

La transversalidad de la cultura de paz es fundamental para que ésta pueda concretarse en las prácticas de los estudiantes, dentro y fuera de la universidad. En este indicador, el 49.6% de los encuestados señaló que la cultura de paz se ha transversalizado “poco”, mientras que el 44.4% indicó la opción “mucho” y el 6% restante “nada” (Figura 9).

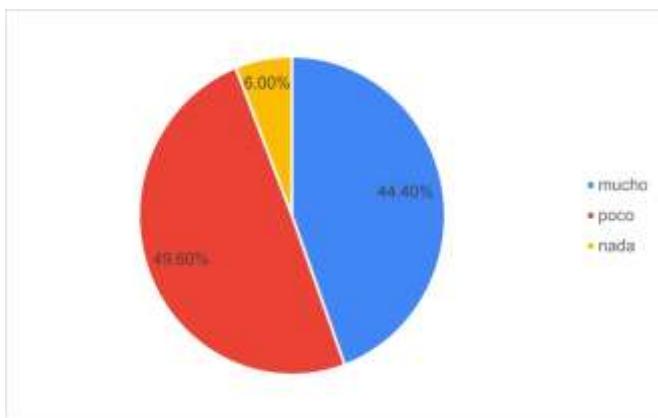


Figura 9. Transversalidad de la cultura de paz en la formación universitaria.

Sobre la presencia de la cultura de paz en el currículum, solamente forma parte de los saberes teóricos en las Experiencias Educativas (EE) Globalización e interculturalidad y Educación y derechos humanos; sin embargo, la segunda es optativa, por lo que no hay garantía que de toda la población estudiantil la curse. Con la finalidad de identificar la percepción del alumnado al respecto, se preguntó por las EE en las que se toca este tema. Llama la atención que un 70% señaló que no se aborda la cultura de paz. El 30% restante contestó afirmativamente y sus respuestas mostraron que la cultura de paz está presente en por lo menos seis EE, a saber: Globalización e interculturalidad, Desarrollo humano, Introducción al desarrollo comunitario, Política y legislación educativa, Sociología y Mediación pedagógica. Con excepción de la última, que se ubica en el quehacer profesional de Didáctica y mediación pedagógica, todas las demás pertenecen a Núcleos de formación, que se ubica en el área de iniciación a la disciplina del Plan de estudios 2016 de la Licenciatura en Pedagogía.

Lo anterior significa que al inicio de la carrera el alumnado tiene acercamiento con la cultura de paz, pero, a diferencia de lo que ocurría con interculturalidad, no se aborda de manera amplia en los quehaceres profesionales, lo que es grave puesto que en ellos se realizan proyectos y prácticas que pueden ayudar a que la cultura de paz no sólo sea parte de la formación, sino que impacte en otras instituciones y actores. Cabe señalar que en el currículum no hay Experiencias Educativas optativas relacionadas con cultura de paz, cuestión que debe considerarse en la revisión y actualización del plan de estudios para garantizar una adecuada formación al respecto.

En cuanto a la percepción de las contribuciones de la práctica docente a la cultura de paz, el 60% indicó que sí contribuye, indicando respuestas como las siguientes:

“Si, porque ellos mismos nos hablan de distintos temas para lograr la paz, pero se enfocan en que sea un conocimiento interno pues como dicen, el cambio viene de nosotros al exterior”.

“Considero que sí, la gran mayoría encamina sus actividades a buscar que los estudiantes se formen bajo una postura crítica y reflexiva que les permita convivir de manera igualitaria, responsable e inclusiva basada en la aplicación de valores como mediador de dicho proceso”.

“La práctica docente de los maestros puede contribuir a la cultura de paz, pero esto depende de diversos factores, como su enfoque pedagógico, valores impartidos y el entorno educativo en el que trabajen”.

Un 12% indicó que contribuye “*un poco, ya que pocos [docentes] se interesan*”. El 28% restante indicó que la práctica docente no contribuye a la cultura de paz. Considerando estos resultados, es fundamental que se realicen acciones de capacitación dirigidas al profesorado, que le acerquen a este tema y le brinden herramientas para incorporarlo en su práctica.

Otro indicador exploró entre los encuestados las actividades que se han llevado a cabo sobre cultura de paz en su facultad, así como su importancia. Al respecto, las más referidas fueron: talleres, foros conferencias, conversatorios, tendederos, que se corresponden con actividades

de tipo institucional, grupal o masivas; entre las de menor representatividad se encuentran dinámicas, carteles, proyectos y exposiciones, que tienen más relación con un contexto áulico, individual o grupal (Figura 10). Cabe señalar que también hubo quienes señalaron “ninguna”, lo que puede implicar que no se han involucrado en las actividades o éstas no han tenido la difusión suficiente.



Figura 10. Actividades realizadas en la facultad con respecto a cultura de paz.

Sobre su importancia, algunas respuestas representativas son las siguientes:

“Si, porque es importante que todos empecemos a relacionarnos más, llegar a una unión y comunidad en vez de solo separarnos por grupos, además de convivir más para lograr tener más conexiones entre nosotros (eso nos abriría mucho las puertas en tiempos futuros)”

“Si, merecemos y debemos trabajar por un bien común”

“Si, pienso que es muy importante el realizar acciones para apoyar a la cultura de paz”

Conclusiones

Interculturalidad y cultura de paz son dos cuestiones que van tomando mayor fuerza entre el alumnado de la Licenciatura en Pedagogía y a nivel institucional en la Universidad Veracruzana. La interculturalidad tiene presencia en el currículum de pedagogía en 12 Experiencias Educativas, mientras que cultura de paz apenas figuró en seis. Este no es un asunto casual, puesto que las políticas educativas en cuanto a cultura de paz son relativamente nuevas y las de interculturalidad llevan años intentando ser parte de la formación profesional. La percepción es positiva en ambos casos, sin embargo, es necesario enfatizar su importancia y generar estrategias para su transversalidad en el currículum universitario, de modo que se aborden en el currículum formal de la carrera, pero también en las prácticas, en la cotidianeidad de las clases y en todos los espacios que conforman la experiencia escolar, esto es, en el currículum informal.

A partir de las percepciones favorables del alumnado, se amplían las posibilidades de adquirir conocimientos, habilidades y valores en cuanto a interculturalidad y cultura de paz, lo que bien puede capitalizarse a través de cursos extracurriculares, Experiencias Educativas de elección libre y talleres vivenciales. Estas oportunidades deben ampliarse al profesorado, al personal directivo y administrativo, esto es, a las comunidades escolares en general, para favorecer procesos formativos y acciones articuladas.

Además, es necesario generar estrategias específicas que favorezcan prácticas interculturales, desde y para la paz, generando espacios de convivencia respetuosa.

Para ello, resulta fundamental que se considere a la paz como un derecho humano y se reconozca el valor de la interculturalidad en la defensa de los derechos humanos de todas las personas, no sólo en la formación de los profesionales de la pedagogía, sino en la educación en general. En este tenor, el Estado debe impulsar políticas y programas tendientes a la cultura de paz y la interculturalidad en todo el sistema educativo, generando alianzas con las instituciones y la ciudadanía.

Literatura citada

- Badillo-Guzmán, J., Solis-Peralta, F. M., Carrillo-Puertos, L. (2020). Atención a la diversidad estudiantil y formación docente universitaria. Retos y posibilidades. Ponencia presentada en el IV Encuentro de educación internacional y comparada, modalidad virtual, organizado por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, del 23 al 27 de noviembre de 2020.
- Caicedo, R., Hurtado-Cano, D., Aguirre-Jaramillo, C. I., Fadul-Vázquez, C. J. (2016). Estado del arte sobre paz: discusiones conceptuales y producción científica colombiana (2000-2015) asociada a la paz territorio y paz-desarrollo: una apuesta desde la investigación orientada a la acción y toma de decisiones -IAD. *Hojas y Hablas*, 13, 85-96. <https://revistas.unimonserrate.edu.co/hojasyhablas/article/view/85>
- Casillas-Muñoz, M de L. y Santini-Villar, L. (2006). Universidad Intercultural. Modelo educativo. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilin-güe.

- Gómez-Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Cambios y Permanencias*, 10 (1), 500-539.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revis-tacyp/article/view/9716>
- González-Cornejo, A. P. y Velasco-Cruz, S. (2012). Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas. Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior. México, ANUIES.
- Gorjón-Gómez, F. J. (2022). La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una cultura de paz en México desde las Instituciones de Educación Superior. ANUIES.
<http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf>
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*, 20, 1-10. https://escola-pau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Fornet Betancourt, R. (2004). Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Lezama-Mirón, M. de los A., Badillo-Guzmán, J., Carmona-Guadarrama, A. L. (2024). Discursos y prácticas de violencia en la universidad: la voz de los estudiantes En Vázquez-Ramos A, Torres-Sandoval, I., Valenzuela-Orozco, A. G. y Ramírez-Meda, A. (Coords.). La violencia en las instituciones de educación superior, perspectivas teóricas y metodológicas. Universidad Veracruzana/Lambda Editorial.

Ley general de educación superior (LGES). Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de abril de 2021, México.

Mato. D. (2020). Las múltiples formas del racismo y los desafíos que plantean a los sistemas de educación superior. *De Prácticas Y Discursos*, 9(13), 1-14. <https://doi.org/10.30972/dpd.9134412>

Mato. D. (2021). Racismo y educación Superior en América Latina. *ESAL-Revista de educación superior en América Latina*, 9, 40-43. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/14109/214421445336>

Organización de las Naciones Unidas (1998). Resolución 53/25. Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo (2001-2010). <https://documents.un.org/doc/un-doc/gen/n98/776/44/pdf/n9877644.pdf?token=jUDhMYcOaV5HM4qx1u&fe=true>

Schmelkes, S. (2008), Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?, ponencia presentada en el panel Intercultural Universities in México: empowering indigenous peoples or mainstreaming multiculturalism?, en el marco de la Primera conferencia sobre etnia, raza e indígenas en América Latina y el Caribe, San Diego, Universidad de California. <https://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2013/09/Art.-Las-Universidades-Interculturales-en-M%C3%A9jico.pdf>

UNESCO (2017). Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo. Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO Diálogo intercultural.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>

Universidad Veracruzana (2024). Plan de cultura de paz y no violencia de la UV 2023-2031.
<https://www.uv.mx/documentos/files/2024/06/Plan-de-cultura-de-paz-y-no-violencia-segunda-edicion-final.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Coord.). Construyendo interculturalidad crítica. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. 75-96. <https://medhc16.files.wordpress.com/2018/06/interculturalidad-crc2a1tica-y-educacion-intercultural1.pdf>

HACIA UNA CULTURA DE PAZ A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN CAMINO HACIA LA CONVIVENCIA ARMÓNICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Christel Ayanegui León y Fátima Edith Oseguera Arias

Resumen

Este estudio busca generar una propuesta académica para la incorporación de dos unidades de aprendizaje (asignaturas), en un nuevo eje disciplinario que contribuya en la formación en Cultura de Paz, en los planes de estudio de las diferentes licenciaturas que se ofertan en Universidades Interculturales de México. Esta propuesta se realizó mediante el enfoque de investigación-acción, lo que nos permitió estudiar el Modelo de Educación Intercultural e integrar una propuesta de mejoramiento con miras a la innovación de la práctica educativa, basada en una revisión a fondo de fuentes primarias documentales y bibliográficas sobre la formación en Cultura de Paz y el Enfoque Intercultural. El enfoque teórico se fundamenta en los aportes de Paulo Freire sobre la educación liberadora y su papel en la transformación social, la teoría del conflicto y el concepto de paz positiva de Galtung y en el modelo de Educación Intercultural. En particular, se nutre de su énfasis en el diálogo como herramienta pedagógica esencial, así como en el cultivo de una conciencia crítica y el ejercicio pleno de la libertad. Incorporar estas asignaturas en torno a la Cultura de Paz en el marco curricular común de la Educación Superior Intercultural permite promover valores como la no violencia, el respeto a los derechos humanos, la tolerancia y la comprensión mutua. Desde luego, valoriza la diversidad cultural, fomenta el diálogo entre diferentes cosmovisiones y sienta las bases para el entendimiento y la convivencia pacífica entre pueblos y

naciones. En conclusión, al integrar transversalmente este enfoque en la formación universitaria intercultural, se brinda a los estudiantes una perspectiva integral y holística, dotándolos de conocimientos teóricos y herramientas prácticas para abordar de manera efectiva los conflictos sociales y culturales. La propuesta contribuye en la premisa de que la Cultura de Paz y la Educación Intercultural son dos pilares complementarios para construir sociedades más justas, inclusivas y armoniosas.

Palabras clave: Cultura de Paz, Interculturalidad, Sociedad, Globalización y Modelo Intercultural.

Introducción

En el panorama contemporáneo nos enfrentamos a diversas realidades complejas y desafiantes, particularmente en la formación de nuevos profesionistas en el campo social y de la interculturalidad. Por un lado, presenciamos una creciente diversidad cultural, étnica y religiosa, producto de la interconexión mundial y los movimientos migratorios. Por otro lado, persisten alarmantes niveles de violencia en múltiples formas, desde conflictos armados hasta violencia de género, discriminación y radicalización. A esto se suman las crecientes desigualdades sociales y económicas, que dividen a las sociedades y erosionan el tejido social. En este contexto, se evidencia una preocupante pérdida de valores fundamentales como la solidaridad, la empatía y el respeto mutuo, dando lugar a una sociedad cada vez más individualista y fragmentada.

Ante estos desafíos globales y locales, surge la necesidad de replantear la formación educativa, especialmente en universidades interculturales, para que contribuyan de manera más efectiva a la convivencia pacífica y

armoniosa entre culturas. Es aquí donde radica la problemática que este estudio busca abordar: la incorporación de unidades de aprendizaje como parte de una formación necesaria sobre Cultura de Paz, en el modelo educativo de las Universidades Interculturales en México.

Este estudio se enfoca en generar una propuesta académica innovadora para integrar transversalmente la Cultura de Paz en la formación universitaria intercultural, basándose en el enfoque de investigación-acción. Mediante un análisis profundo de fuentes primarias y bibliográficas, así como del Modelo de Educación Intercultural vigente, esta propuesta pretende mejorar e innovar la práctica educativa. El marco teórico que sustenta este análisis incluye los aportes de Paulo Freire sobre la educación liberadora, la teoría del conflicto y la paz positiva de Johan Galtung, y el modelo de Educación Intercultural, con énfasis en el diálogo como herramienta pedagógica, la conciencia crítica y el ejercicio de la libertad.

La búsqueda de la paz es un anhelo inherente a la condición humana, pero su comprensión y consecución son desafíos que implican múltiples dimensiones. En este texto, se plantean algunas de las teorías, conceptos y debates sobre la paz, destacando su complejidad histórica, teórica, axiológica y práctica. Centrándose en las interrelaciones entre la paz, la violencia y la conflictividad.

Es entonces que cobra sentido dar pie a la educación para la paz, puesto que, de acuerdo a Annelieke van Dijk *et al.* (2020) Todo esfuerzo encaminado en educar para la paz basados en principios y valores se deben realizar de la mejor manera, ya que, la educación para la paz se esfuerza por permitir que los estudiantes se conviertan en agentes de cambio social; por lo cual solo de esta forma se

podrán obtener los mejores resultados en la promoción de sana convivencia.

La incorporación de un eje de Cultura de Paz, no solo promueve valores como la no violencia, el respeto a los derechos humanos, la tolerancia y la comprensión mutua, sino que también fomenta el diálogo intercultural y valoriza la diversidad. Este enfoque permite que los estudiantes adquieran una perspectiva integral y holística para abordar los conflictos sociales y culturales de manera efectiva. En conclusión, esta propuesta contribuye a fortalecer la Educación Intercultural en México, al considerar que la Cultura de Paz y el Enfoque Intercultural son pilares complementarios para construir sociedades más justas, inclusivas y armoniosas. Incorporar estos principios y valores en los planes de estudio de las Universidades Interculturales permitirá a los futuros profesionistas adquirir herramientas teóricas y prácticas necesarias para promover el entendimiento y la convivencia pacífica entre pueblos y naciones.

Estado del arte

La búsqueda de la paz y la armonía entre los diferentes grupos humanos es un anhelo que ha acompañado a la humanidad desde sus orígenes. Sin embargo, la conceptualización y las estrategias para alcanzarla han evolucionado a lo largo de la historia.

A mediados del siglo XX, tras las dos guerras mundiales, la comunidad internacional comenzó a buscar alternativas a la violencia y a promover la cultura de paz. La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) jugó un papel fundamental en la definición y promoción de este concepto, que se consolidó en la década de 1990.

En las últimas décadas, la investigación en torno a Educación y Cultura de Paz ha cobrado mayor importancia. Diversos estudios han explorado problemáticas relacionadas al tema y aportado diversos enfoques teóricos y metodológicos. En este apartado se sintetizan algunas contribuciones significativas en dicho campo.

La educación ha sido reconocida como una herramienta clave para la construcción de una cultura de paz. Sin embargo, es en las últimas décadas que se ha enfatizado la importancia de la educación intercultural como un enfoque específico para promover la convivencia pacífica.

En el estudio *La formación de una cultura de paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior* de Cruz y Rodney (2017), los autores destacan la importancia de formar en Cultura de Paz en la educación superior. La investigación se realiza en Cuba y se focaliza en procesos de formación de futuros psicopedagogos, a quienes se atribuye la función de creación de ciudadanos responsables. Se plantea cómo desde ciertas asignaturas y procesos en la universidad se puede contribuir a dicha formación y a generar mayor incidencia en la práctica. Desde la disciplina Fundamentos Pedagógicos de la Educación, se fomenta la cultura del debate y se prepara a futuros profesionales con presupuestos teóricos y prácticos que permiten el desarrollo exitoso como educadores. Se analizan también ciertas asignaturas que pueden penetrar en procesos formativos y modelar alternativas de solución de problemas. Por ejemplo, desde la asignatura Prevención de las violencias se aborda la violencia como problema social y su impacto en la educación, mediante técnicas participativas se promueve la reflexión acerca de la temática, a partir de experiencias para acercarse al fenómeno de la violencia.

En el estudio de Ortega (2018) sobre *Cultura de paz: desafíos para la educación universitaria*, la autora señala que, frente a un incremento en la violencia social es necesario reflexionar sobre la participación de las universidades en la creación, mantenimiento y fomento de una Cultura para la Paz, lo que permita desarrollar una mayor comprensión, tolerancia, respeto y solidaridad. Lo anterior, requiere generar nuevos procesos de formación para promoción de la paz y la no-violencia. En su estudio aborda el compromiso de la educación universitaria en la creación de una Cultura de Paz y la importancia de desarrollar estrategias de coexistencia pacífica e integradora, a partir del trabajo colaborativo en un mundo desigual. Se reconoce como un aspecto esencial que las universidades se involucren en esta labor para desarrollar valores de igualdad, justicia y paz. Su participación en la promoción de una Cultura de Paz se puede generar a través de: seminarios sobre derechos humanos, democracia y medio ambiente, mediante la cooperación con instituciones y diálogo con diversos actores en espacios de reflexión y por medio de la acción para la mejora curricular bajo el consenso de objetivos formativos hacia la paz y la no violencia.

En el estudio *La formación de la Cultura de Paz en la Educación Superior* de Santana, Pérez y Morales (2021), se enfatiza la amenaza que sufre la cultura de los pueblos por la globalización neoliberal, mediante guerras y conflictos. Por ello, es fundamental que las nuevas generaciones posean un sistema de valores y actitudes para asumir conscientemente su responsabilidad en la satisfacción de necesidades y el cuidado del medio ambiente frente a este panorama es crucial fomentar una Cultura de Paz. Por lo que, resulta fundamental que como seres humanos reforcemos nuestra relación con los demás, con nosotros mismos y con

la naturaleza. El trabajo presenta una experiencia docente en la universidad sobre la formación de la cultura de paz desde la clase. Se determinan núcleos conceptuales para ello, como el contenido educativo en el proceso de enseñanza aprendizaje que permite articular lo teórico con lo metodológico y función práctica. La universidad tiene el propósito formar de manera integral a sus futuros profesionales. La formación de la Cultura de Paz desde el proceso de enseñanza aprendizaje favorece el desarrollo de sistema de conocimientos, habilidades y valores, para el análisis y la comprensión de la realidad, el desarrollo de estrategias de soluciones no violentas, la comprensión de las relaciones, el desarrollo de capacidades para la gestión de conflictos, el manejo de emociones y hacer frente a la realidad. Lo anterior, con base en el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la protección del medio ambiente.

Metodología

La propuesta se llevó a cabo mediante el enfoque de investigación-acción, que permitió abordar problemas prácticos en contextos específicos. Esto, teniendo en cuenta que implica un proceso riguroso de investigación centrado en el descubrimiento y la resolución de problemas, así como en la adopción de mejoras a través de la intervención (Elliott, 1993). La investigación se inicia con la exploración exhaustiva del Modelo de Educación Intercultural. Se identificaron las características y los ejes formativos que integran el modelo intercultural, que incluyen lengua, cultura, vinculación con la comunidad, disciplina y axiología. También se analizaron las necesidades y su relación con los procesos de formación actuales en las universidades interculturales para la integración de una nueva propuesta.

Se llevó a cabo el análisis exhaustivo de programas de licenciatura en tres universidades interculturales de México: la Universidad del Estado de México, la Universidad de Puebla y la Universidad Intercultural de Chiapas, para identificar elementos relacionados con la cultura de paz. Se prestó especial atención a temas como: gestión o resolución de conflictos, derechos humanos, violencias, equidad de género. Este análisis facilitó el diseño de una propuesta para la incorporación de unidades de aprendizaje sobre Cultura de Paz, que incluyó la definición de su propósito, estrategias pedagógicas pertinentes y el desarrollo de dos asignaturas denominadas: "Paz e Interculturalidad" y "Cultura de Paz". Este proceso se complementó con una revisión de la literatura sobre la pertinencia y viabilidad de las mismas en los planes de estudio de las universidades interculturales. La fundamentación de la propuesta implicó la revisión y el análisis de la teoría del conflicto, las diferentes categorías de violencia, la noción de paz positiva y la cultura de paz, con el fin de proporcionar un marco teórico sólido. Finalmente, se examinó el estado actual de la distribución y secuencia de contenidos relacionados con la paz en contextos diversos.

Nociones Teóricas

Hacia la Cultura de Paz

En primer lugar, es esencial reconocer la naturaleza polisémica de la paz, la cual surge de la riqueza y de la diversidad de interpretaciones que el concepto conlleva, siendo reflejo de las complejidades inherentes a la condición humana. Así lo plantea la tradición investigativa que vincula las reflexiones sobre la paz con los estudios sobre la violencia. Autores como Johan Galtung (2003a) han contribuido significativamente a esta línea de pensamiento,

identificando supuestos estructurales y culturales que subyacen en la relación entre violencia y paz.

En años recientes, hemos presenciado un avance hacia nuevos abordajes investigativos que integran elementos de diferentes enfoques metodológicos, adoptando marcos inter y transdisciplinarios fundamentados en valores pacifistas. Estos enfoques invitan a explorar las relaciones entre los pensamientos pacifistas y ambientalistas, reconociendo la interconexión entre la paz y la sostenibilidad ambiental. Al examinar los estudios contemporáneos sobre la paz, podemos identificar dos tendencias principales. Por un lado, están aquellos que relacionan la paz con la violencia y sus diversas manifestaciones. Estos estudios, inspirados en las obras clásicas de Galtung cuyo propósito es trabajar hacia una paz positiva y duradera. Por otro lado, encontramos aquellos enfoques que vinculan la paz con la conflictividad como una característica inherente de la vida. Desde esta perspectiva, la búsqueda de la paz implica aprender a identificar, convivir y regular de manera constante los conflictos. Surge así la noción de una "paz imperfecta", que reconoce la inevitabilidad de los desacuerdos y las tensiones en las relaciones humanas, sin embargo, intenta gestionarlos de manera constructiva (Muñoz, 2004).

Todo lo anterior, da pie a la teoría de la paz positiva; esta teoría, desarrollada por Johan Galtung (2003a), propone que la paz no es simplemente la ausencia de conflicto, sino que implica la presencia de factores que promueven el bienestar y la armonía en la sociedad. La paz positiva se basa en la justicia social, la igualdad de derechos y oportunidades, y el respeto mutuo. Aunque la Paz no se pueda valorar cuando no se conoce el conflicto que es parte de una realidad omnipresente en la experiencia

humana, pero su manejo y resolución pueden variar significativamente dependiendo de cómo se enfoque.

Por otra parte, la teoría del conflicto constructivo desarrollada por Galtung y otros teóricos, ofrece una perspectiva innovadora que observa en el conflicto no sólo un obstáculo, sino una oportunidad para el cambio positivo y la transformación social. En su esencia, la teoría del conflicto constructivo, sostiene que los conflictos pueden ser una fuerza poderosa para el cambio social si se manejan de manera constructiva. En lugar de evitar o suprimir el conflicto, esta teoría aboga por enfrentarlo de frente y utilizarlo como un catalizador para el progreso y la mejora. Esto implica un cambio fundamental en la forma en que concebimos el conflicto, pasando de verlo como algo inherentemente negativo a reconocer su potencial positivo para generar soluciones innovadoras en favor de la promoción de la justicia social.

Uno de los aspectos centrales de la teoría del conflicto constructivo es la idea de que el conflicto es inherentemente dialéctico, es decir, implica una interacción dinámica entre fuerzas opuestas (Galtung, 2003a). En lugar de percibir esta oposición como un obstáculo insuperable, se ve como una oportunidad para el diálogo, la negociación y la búsqueda de compromisos que puedan satisfacer las necesidades e intereses de todas las partes involucradas (Domínguez y García, 2005).

Además, la teoría del conflicto constructivo reconoce la importancia de abordar no solo los síntomas superficiales del conflicto, sino también sus causas subyacentes. Esto indica un análisis profundo de los factores estructurales y culturales que contribuyen al conflicto, así como un compromiso con la justicia social y la equidad como principios rectores en la búsqueda de soluciones duraderas

(Galtung, 2003a). Esta teoría sugiere que los conflictos pueden ser una fuerza positiva para el cambio social si se manejan de manera constructiva. Propone que los conflictos pueden llevar a una mayor comprensión mutua, la resolución de problemas y la transformación de las relaciones sociales. En lugar de responder a la discriminación racial con violencia o resignación, líderes como Martin Luther King Jr. adoptaron estrategias de resistencia no violenta y desobediencia civil para enfrentar el conflicto de manera constructiva. En suma, la adopción de este enfoque no sólo condujo a importantes cambios legislativos, sino que también transformó profundamente la conciencia y la moral de la sociedad estadounidense.

La teoría del conflicto constructivo ofrece un marco conceptual poderoso para abordar los conflictos de manera creativa y transformadora. Al cambiar la percepción del conflicto y verlo como una oportunidad para el cambio positivo, se puede trabajar hacia un mundo más justo, pacífico y equitativo. Es necesario seguir explorando y aplicando los principios de esta teoría en la resolución de conflictos a nivel local, nacional e internacional, para construir sociedades más resilientes y compasivas.

Para Galtung (2003b), la violencia va más allá de lo físico o el conflicto armado, refiere que los seres humanos tienen tanto potencial para la violencia como lo tienen para el amor. Existen variantes de la violencia que se explican en función de aspectos como la cultura o la estructura. De igual forma, es a partir de la cultura y la estructura donde se construye la paz. La violencia directa es de tipo físico o verbal, observable en el comportamiento de las personas, y responde a actos violentos. La violencia cultural se refiere a aspectos de la cultura que no son visibles. Además, se relaciona con las normas, creencias y valores

de una sociedad que legitiman la violencia directa o estructural, manifestándose en actitudes y actos (racistas, sexistas, discriminación, etc.). La violencia estructural se refiere a condiciones económicas, políticas y sociales que crean desigualdades, afectando la satisfacción de necesidades humanas básicas. Se manifiesta a través de sistemas injustos de distribución de recursos y en la pobreza, entre otros. La paz positiva para Galtung era un patrón de integración entre los principales grupos humanos (1998), es un proceso orientado a la satisfacción de necesidades básicas y crear condiciones para que el ser humano desarrolle su potencial. Los seres humanos deben trabajar en la construcción de justicia social y en la integración y cooperación, ya que toda injusticia conlleva una violencia estructural (Galtung, 1996). Mientras existan necesidades humanas básicas insatisfechas no hay paz, por lo que la paz es “la capacidad de manejar los conflictos con empatía, no violencia y creatividad” (Galtung, 1998, p.18). La paz positiva implica evitar la violencia y generar elementos constructivos que promuevan la armonía y la cooperación, lo que permite mayor igualdad de oportunidades entre todos y todas. Algo que, resulta ser imperativo y la máxima aspiración de las sociedades, frente a las constantes situaciones de violencia en las que viven.

Sin duda, la paz trasciende ser una simple aspiración; es imperativo fomentar una Cultura de Paz, entendida como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que promueven la resolución no violenta de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la igualdad de género, la diversidad cultural y la cooperación. La Cultura de Paz coloca a las personas en el centro, surgiendo de la sociedad a través de la adopción de patrones de conducta que impulsan acciones pacíficas y armoniosas, generando

interacciones basadas en el respeto y la tolerancia hacia los demás (Organización de Naciones Unidas, 1999, en Cornelio, 2019).

La ONU (1999) promueve la construcción de una cultura de paz a través de la educación, la ciencia y la cultura, mediante iniciativas orientadas al: respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, el respeto a la diversidad cultural, el desarrollo económico y social sostenible, la participación democrática y la tolerancia, la comprensión y la solidaridad. Al respecto, promover la cultura de paz por medio de la educación es:

Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y la tolerancia y no discriminación (ONU, 1999, p. 6).

La propuesta reconoce que la educación es un medio para la construcción de la paz y el medio ideal para cultivar valores desde temprana edad; en este sentido, la educación intercultural se convierte en una herramienta poderosa para lograrlo.

La pedagogía de la liberación

A partir de la propuesta de Paulo Freire (2002a) sobre la Educación Dialógica, se puede derivar una metodología que fomente en los estudiantes la percepción de ser agentes activos en su propio proceso de aprendizaje. Esta noción, que considera a los individuos como meros productos pasivos de las estructuras sociales, se transforma en la idea innovadora de que son agentes activos que toman decisiones, actúan de acuerdo con sus intereses y valores, y

participan en la construcción y transformación de la realidad social. Desde un enfoque sociológico, un agente activo es un individuo o grupo capaz de actuar de manera consciente y deliberada en su entorno social, participando así en la creación y transformación de las estructuras sociales a través de sus acciones y decisiones. Por lo anterior, la metodología basada en la *pedagogía de la pregunta*, tal como propone Freire (2002a), reconstruye una propuesta educativa que incentiva los alumnos a cuestionar, reflexionar y dialogar sobre temas relevantes de su contexto. Por esto la propuesta de Freire (2002b) se enmarca dentro de una perspectiva más amplia, cuyo fundamento teórico, es tanto político como práctico. Es decir, esta pedagogía tiene en sí misma una ideología explícitamente contraria a la lógica economicista y totalizante que impone la ideología dominante del capitalismo occidental, y donde los alumnos son depósitos pasivos de un conocimiento prefabricado.

Un aspecto relevante de la propuesta de Freire (2002a) es que la creación de conocimiento y la liberación del individuo de las limitaciones de su condición socio-política son imposibles dentro de un sistema que perpetúa dichas estructuras, no obstante, con una propuesta pedagógica que implique el diálogo, el cuestionamiento y el acompañamiento articulado se puede formar sujetos críticos y con capacidad de agencia. Por consiguiente, una educación liberadora y, por ende, *revolucionaria*, fomentará la resiliencia comunitaria, la cual puede manifestarse en diversos contextos, pero principalmente en la formación de individuos que reflexionen y se desafíen a sí mismos para convertirse en agentes de transformación de la realidad social. A través de la educación, es posible fortalecer este aspecto y la reconstrucción del tejido social, ya que el sentido de pertenencia identitaria, la solidaridad y la

subsidiariedad, cuando se potencian en una comunidad, nutren al sujeto colectivo, enriqueciendo así la comunidad educativa. No obstante, el mayor desafío para fortalecer esta resiliencia, que suele ser comunitaria e individual, radica en que, en la actualidad, prevalecen demasiados intereses económicos que fácilmente se anteponen al bien común (Francisco, 2015). Es por ello, que, en la mediación, entre el interés personal y el colectivo, se demanda una formación sólida basada en un referente liberador, siendo en este caso la *liberación del individuo* (Freire, 2002a).

En este enfoque teórico, una educación liberadora exige un paradigma alternativo, ya que el modelo mercantilista actual induce a la destrucción de sujetos, convirtiéndolos en objetos, como si la siguiente generación no fuera a existir. Además, este modelo provoca la explotación del ser humano, reduciéndolo a un simple consumista y, lo que es aún más preocupante, promueve un vacío en la moral individual y colectiva (Sánchez-Vélez, 2005). A su vez, dicho modelo privilegia a una minoría que consume y destruye, a pesar de que el planeta no podría producir ni contener los residuos del consumo excesivo (Francisco, 2015). Según Casillas y Santini (2006), la educación es el camino primordial para impulsar y consolidar los cambios sociales que ofrecen mayores y mejores oportunidades, potenciando así las capacidades de las personas para alcanzar una vida más plena. Por lo tanto, es imperativo coordinar los esfuerzos de las instituciones educativas y del Estado de manera transversal y equitativa, con el objetivo de garantizar el impacto deseado de la Cultura de Paz en el ámbito educativo. En consecuencia, nuestra propuesta se centra en abordar los temas previamente mencionados.

Resultados y discusión

El Modelo Educativo Intercultural (MEI)

El Modelo Educativo Intercultural (MEI) se fundamenta en un conjunto de principios y estrategias pedagógicas que promueven el respeto a la diversidad cultural, la interculturalidad y el diálogo intercultural en el ámbito educativo. Surge como respuesta a la necesidad de transformar la educación tradicional, la cual a menudo es homogeneizante y excluyente, para que sea más inclusiva y relevante para las realidades multiculturales de las sociedades actuales. Al reconocer la riqueza inherente en la diversidad cultural y plasmarla en un modelo pedagógico adecuado, se propicia un diálogo enriquecedor para la comprensión de valores universales como la paz, la justicia y la solidaridad. Asimismo, este enfoque educativo fomenta el entendimiento mutuo y la cooperación entre diferentes grupos, aspectos fundamentales para las nuevas generaciones de jóvenes universitarios que se encuentran cada vez más interconectados e interconectadas a nivel global, pero también más fragmentadas debido a los impactos de la globalización económica y cultural.

Fábregas Puig (2009), en sus análisis sobre la educación superior, ha destacado la necesidad constante de revisar y actualizar las mallas curriculares. La rigidez de los planes de estudio tradicionales, anclados en disciplinas estancas, ha quedado obsoleta frente a un mundo laboral cada vez más dinámico y complejo. En este sentido, la reestructuración de las mallas curriculares se presenta como una oportunidad para repensar la formación de los estudiantes y adaptarla a los nuevos desafíos del siglo XXI. A partir de estas reflexiones de Fábregas Puig, se plantea que la reestructuración de las mallas curriculares debe consi-

derar principios que faciliten una formación integral y pertinente, adaptándose a las demandas contemporáneas. A continuación, se presentan en la Figura 1.

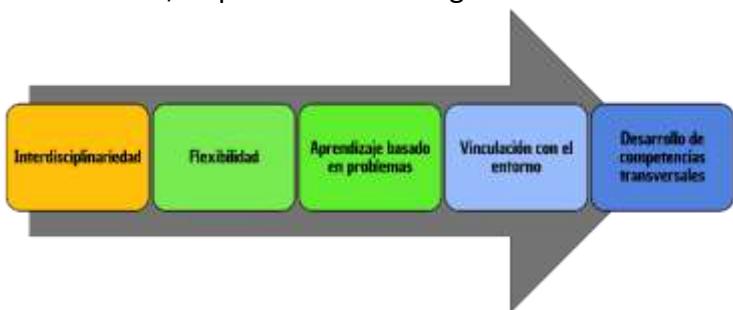


Figura 1. Principios en la reestructuración de las mallas curriculares. Nota. Adaptado del análisis sobre la educación superior realizada por A. Fábregas, 2009.

Es importante fomentar la integración de diferentes disciplinas para que los estudiantes adquieran una visión más holística del conocimiento. Contar con cierta flexibilidad, que permita a los estudiantes personalizar su trayectoria académica y elegir entre una amplia gama de asignaturas y opciones, como son las áreas de especialización y las asignaturas electivas. Cuando se manifiesta que, las mallas curriculares deben tener aprendizaje basado en problemas, se tiene como objetivo promover el aprendizaje activo y colaborativo a través de la resolución de problemas reales, por ejemplo en una comunidad de vinculación, con lo que se puede desarrollar un Proyecto Integrador y esto da pie a la vinculación con el entorno, es decir que el estudiante desde su preparación profesional conozca cómo establecer alianzas con empresas, organizaciones y comunidades para que puedan aplicar sus conocimientos en contextos reales, al término de dicha prepara-

ción. Por último, aunque no menos importante, lograr el desarrollo de competencias transversales, con la finalidad de incorporar actividades y proyectos que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo y la creatividad.

La incorporación de un nuevo eje de formación sobre Cultura de Paz en el modelo de educación superior intercultural representa una oportunidad valiosa. Dicho eje curricular formaría profesionistas con conocimientos sólidos sobre esta problemática apremiante, dotándolos de herramientas conceptuales y prácticas para promover una cultura de paz duradera. Esto implica brindarles una comprensión de los principios de la no violencia, la resolución pacífica de conflictos, el diálogo intercultural, el respeto a los derechos humanos y la justicia social, entre otros aspectos clave. Las principales nociones teóricas del Modelo Educativo Intercultural pueden verse en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Principales nociones teóricas del Modelo Educativo Intercultural.

PRINCIPALES NOCIONES TEÓRICAS	DEFINICIÓN	MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL
Interculturalidad	La interculturalidad se define como el proceso de interacción y enriquecimiento mutuo entre diferentes culturas	Busca promover una educación intercultural que valore la diversidad cultural y fomente el diálogo entre diferentes culturas

Diversidad Cultural	Se refiere a la variedad de culturas que existen en el mundo, cada una con sus propias tradiciones, valores, creencias y formas de vida	Reconoce la importancia de la diversidad cultural y busca que la educación sea un espacio para el aprendizaje y la valoración de las diferentes culturas.
Equidad Intercultural	Dirige su atención hacia la justicia social en el ámbito educativo, que implica garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de aprendizaje, independientemente de su origen cultural.	Promueve una educación equitativa que elimine las barreras que impiden que las personas de diferentes culturas tengan acceso a una educación de calidad.
Enfoque dialógico	Se basa en la idea de que el aprendizaje se produce a través del diálogo y la interacción entre diferentes perspectivas.	Promueve un enfoque dialógico en la enseñanza que fomente el intercambio de ideas, el respeto a las diferentes opiniones y la construcción conjunta de conocimiento.
Perspectiva de género	Reconoce que las relaciones de género son sociales y desiguales, y que estas desigualdades pueden afectar el acceso a la educación y el aprendizaje.	Busca promover una educación con perspectiva de género que cuestione los estereotipos de género y fomente la igualdad entre hombres y mujeres.

Enfoque de Derechos Humanos	Se basa en la idea de que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, independientemente de su origen cultural, género, religión u otra condición.	Promueve una educación basada en los derechos humanos que respete la dignidad de todas las personas y fomenta el ejercicio de sus derechos.
------------------------------------	--	---

Nota: Adaptado de Universidad Intercultural. Modelo Educativo, por Casillas y Santini, 2006, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

Este modelo es fundamental para transformar la educación tradicional y construir una sociedad más justa e inclusiva. El MEI se basa en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural como una fortaleza. Sus principios clave contienen la inclusión, el diálogo de saberes, la pertinencia cultural, la equidad, el fortalecimiento de la identidad y el orgullo cultural, la participación comunitaria y la formación docente intercultural.

Este modelo busca transformar los sistemas educativos para que sean más inclusivos, relevantes y enriquecedores para la diversidad cultural de los estudiantes. En el contexto de la Universidad Intercultural, se describen varios ejes fundamentales que guían su enfoque educativo y formativo (Casillas y Santini, 2006). Estos ejes son:

1. Eje Lengua, Cultura y Vinculación con la Comunidad: Este eje se enfoca en la incorporación de los espacios de expresión en las lenguas propias de las comunidades indígenas, la valoración de la tradición cultural, y la vinculación estrecha con la comunidad buscan promover la revitalización de lenguas y culturas originarias, así como la resolución de problemáticas comunitarias a través de la formación profesional (p.190).

2. Eje Disciplinar: Este eje se refiere a la integración de las áreas de conocimiento necesarias para la formación profesional de estudiantes que adquirirán formación especializada en cada licenciatura de acuerdo al perfil de las distintas áreas (p.86).
3. Eje Metodológico: Se centra en la formación metodológica necesaria para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes. Se basa en prácticas sociales problematizadas y reconstruidas en el aula, siendo una estrategia esencial para el aprendizaje (p.188).
4. Eje Competencias Profesionales: Se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y responsabilidades que el estudiante desarrolla a lo largo de su formación para desempeñar exitosamente una actividad profesional con compromiso y ética. Estas competencias se dividen en generales, particulares y específicas de la profesión, y se enfocan en un aprendizaje situado y constructivista que surge de los intereses y motivaciones del estudiante (p.187).
5. Eje Axiológico: Este eje se centra en promover los valores humanistas y sociales fundamentales del enfoque intercultural. Busca que la formación de los estudiantes esté arraigada en el compromiso social, la conservación de la diversidad cultural, el respeto al ambiente, el desarrollo sustentable, la ética personal, el autoaprendizaje, el fortalecimiento de la autoestima y la apreciación del arte y la cultura (p.186). En otras palabras, formar profesionales con una sólida base en valores que les permitan contribuir de manera positiva a la sociedad y a la preservación de la identidad cultural de sus comunidades.

Estos ejes constituyen la base estructural y sustentadora del currículo en la Universidad Intercultural, guiando la formación integral de los estudiantes y promoviendo valores, competencias profesionales, vínculos con la comunidad, y métodos de enseñanza situados en un contexto intercultural y diverso.

La parte pedagógica (Figura 2) es el corazón del sistema educativo, que guía y alinea todos los elementos clave para lograr los objetivos de formación de manera coherente y efectiva. Ya que el enfoque pedagógico define desde la filosofía los principios educativos que guiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje tales como el constructivismo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje experiencial, etc.



Figura 2. Enfoque pedagógico, como guía para estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje. Nota: Elaboración propia como resultado de la discusión teórica anterior. El eje pedagógico integra y alinea todos los elementos clave del sistema educativo para lograr los objetivos de formación de manera coherente y eficaz.

En diferentes países, así como en el nuestro, el concepto de educación para la paz es clave para la educación de los individuos en la sociedad como parte del proceso de socialización, por lo tanto, las instituciones educativas están en la búsqueda de diversas estrategias que de manera clara y concisa generen métodos y herramientas claves para fortalecer la cultura de paz en sus estudiantes (Tuffuor, 2023). En este sentido, se exhorta a trabajar en ejes transversales, o bien asignaturas, que contengan estas estrategias y herramientas definidas en cada uno de los contextos, que sean pertinentes y que promuevan una cultura educativa basada en acciones reparadoras e integradoras.

En afinidad con Martínez Moncada y Bernal Acebedo (2017) las prácticas restaurativas son una herramienta esencial en la mediación y negociación, donde los estudiantes pasan de ser objeto de sanción a ser sujetos capacitados en la resolución de conflictos, capaces de valorar la construcción de consensos, responsables en el ejercicio de sus derechos y agentes de paz en busca de una educación de calidad y entornos pacíficos en todas las instituciones educativas sin importar el nivel escolar. En México, existen varias disposiciones legales y políticas que promueven la Cultura de Paz en el ámbito educativo. Estas son algunas de las principales disposiciones legales y políticas relacionadas con la promoción de la Cultura de Paz en la educación, a continuación, se mencionan algunas de las más relevantes:

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM):

- Artículo 3º: Establece la educación como un derecho humano y un instrumento fundamental para el desarrollo integral de las personas. Además, señala

que la educación debe tender a desarrollar, entre otras cosas, "amor a la Patria, respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje."

- Artículo 8°: Promueve la cultura de paz como un elemento esencial para el desarrollo nacional.

2. Ley General de Educación (LGE):

- Artículo 1°: Define la educación para la paz como un proceso integral y permanente que promueve el conocimiento, las actitudes y los valores necesarios para construir una cultura de paz.
- Artículo 7°: Establece que la educación debe promover valores como la solidaridad, la tolerancia, la no violencia, el respeto a los derechos humanos y la cultura de paz.
- Artículo 15: Señala que la educación debe fomentar la resolución pacífica de conflictos y el diálogo intercultural.

3. Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia:

- Artículo 1°: Define la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que promueven la convivencia armónica y pacífica entre las personas.
- Artículo 8°: Establece que el Estado debe promover la cultura de paz en todos los ámbitos de la vida social, incluyendo la educación.

4. Ley General para Prevenir y Atender la Violencia contra las Mujeres:

- Artículo 24: Obliga a las instituciones educativas a implementar medidas para prevenir y atender la violencia contra las mujeres, así como para promover la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos.

5. Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes:

- Artículo 4º: Establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en un ambiente de paz y seguridad.
- Artículo 30: Obliga a las instituciones educativas a garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes, así como a promover su desarrollo integral y el respeto a sus derechos humanos.

6. Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024:

- Este plan establece la promoción de la cultura de paz como uno de sus objetivos estratégicos en materia de educación.

7. Programas y políticas públicas:

- La Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado diversos programas y políticas públicas para promover la cultura de paz en la educación, como el Programa Nacional para la Cultura de Paz y el Programa Nacional de Derechos Humanos en la Educación.

Cabe señalar que, la implementación efectiva de estas leyes y políticas puede variar dependiendo del contexto y los recursos disponibles en cada entidad federativa. En conjunto, este marco legal y las iniciativas mencionadas establecen un sólido compromiso por parte del Estado mexicano para promover la Cultura de Paz en la educación. Es fundamental que las instituciones educativas conozcan y cumplan con este marco legal, y que la comunidad educa-

tiva en su conjunto se comprometa con la promoción de una Cultura de Paz en las escuelas y universidades de México.

En 2020, se presentó una iniciativa de ley para expedir la Ley General para la Cultura de la Paz y Reconciliación, la cual aún se encuentra en proceso de análisis en el Senado de la República. Esta ley busca establecer un marco legal más robusto para la promoción de la cultura de paz en México, incluyendo el ámbito educativo. La legislación mexicana sobre la Cultura de Paz en la educación es amplia y diversa, y refleja el compromiso del Estado mexicano con la construcción de una sociedad más justa, pacífica e inclusiva.

Legislación mexicana sobre Derechos Humanos en la educación

Por otro lado, en nuestro país, el marco legal que ampara los Derechos Humanos (DDHH) en la educación es amplio y abarca diversos instrumentos jurídicos, tanto nacionales como internacionales. A continuación, se presenta un panorama general de la legislación más relevante:

1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM):

- Artículo 1º: Establece el reconocimiento de los DDHH como base del orden jurídico nacional.
- Artículo 3º: Garantiza el derecho a la educación en sus artículos 3º y 27º. Este artículo señala que la educación debe ser gratuita, laica y de calidad, y que debe tender al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, fomentando en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- Artículo 27: Establece la libertad de enseñanza y el derecho a fundar escuelas.

2. Ley General de Educación (LGE):

- Artículo 1º: Define la educación como un derecho humano y un instrumento fundamental para el desarrollo integral de las personas.
- Artículo 7º: Establece que la educación debe promover valores como la solidaridad, la tolerancia, la no violencia, el respeto a los derechos humanos y la cultura de paz.
- Artículo 15: Señala que la educación debe fomentar la resolución pacífica de conflictos y el diálogo intercultural.
- Artículo 30: Obliga a las instituciones educativas a garantizar el ejercicio de los derechos humanos de todos los estudiantes, sin discriminación alguna.

3. Ley Federal para Prevenir y Atender la Violencia contra las Mujeres:

- Artículo 24: Obliga a las instituciones educativas a implementar medidas para prevenir y atender la violencia contra las mujeres, así como para promover la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos.

4. Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes:

- Artículo 4º: Establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en un ambiente libre de violencia y discriminación.
- Artículo 30: Obliga a las instituciones educativas a garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes, así como a promover su desarrollo integral y el respeto a sus derechos humanos.

5. Tratados internacionales:

- México ha suscrito y ratificado diversos tratados internacionales relacionados con los DDHH y la educación, como la Convención sobre los Derechos del Niño, la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer y la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

6. Jurisprudencia:

- La Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) ha emitido diversas sentencias que han desarrollado y precisado el contenido de los DDHH en materia educativa.

7. Políticas públicas:

- El Estado mexicano ha implementado diversas políticas públicas para promover los DDHH en la educación, como el Programa Nacional de Derechos Humanos en la Educación y el Programa Nacional para la Cultura de Paz.

En conjunto, este marco legal establece un amplio conjunto de obligaciones y principios rectores para las instituciones de educación superior en México en materia de DDHH. Es importante que las instituciones educativas conozcan y cumplan con este marco legal para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que promueva el respeto a los derechos humanos y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Además de la legislación, existen diversas iniciativas y proyectos que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior para promover los DDHH. Estas iniciativas incluyen la creación de observatorios de derechos humanos, la implementación de programas de educación en derechos humanos, la realización de investigaciones sobre la

temática y la organización de eventos y actividades de sensibilización.

Es fundamental que la comunidad educativa en cualquier área que se desempeñe, se pueda comprometer con la promoción de los DDHH en la educación. Esto permitirá construir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva, donde todos los individuos puedan gozar plenamente de sus derechos y libertades.

Por lo tanto, estos marcos legales establecen un amplio conjunto de obligaciones y principios rectores para las instituciones de educación superior en México en materia de DDHH y cultura de paz. Es importante que las instituciones educativas de Educación superior, independientemente del sistema al que pertenezcan, conozcan y cumplan con este marco legal para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que promueva el respeto a los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz.

Además de la legislación, existen diversas iniciativas y proyectos que se llevan a cabo en las instituciones de educación superior para promover los DDHH y la Cultura de Paz. Estas iniciativas incluyen la creación de observatorios de derechos humanos, la implementación de programas de educación para la paz, la realización de investigaciones sobre la temática y la organización de eventos y actividades de sensibilización.

Así que es importante que la comunidad educativa en su conjunto se comprometa con la promoción de los DDHH y la Cultura de Paz en la educación superior. Esto permitirá construir una sociedad más justa, equitativa y pacífica.

Propuesta de Unidades de Aprendizaje sobre Cultura de Paz en la Educación Superior Intercultural, dentro del eje sociocultural y/o axiológico.

En un mundo marcado por la violencia y los conflictos, la educación superior tiene el compromiso de formar profesionales comprometidos con la construcción de una cultura de paz. La Cultura de Paz se define como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que promueven la convivencia pacífica, el respeto a los derechos humanos y la resolución no violenta de conflictos.

La estructura curricular propuesta por la CGEIB para la Universidad Intercultural en México se compone de tres ejes o fases de formación: Básica, Profesional y Especialización. La formación básica abarca el primer año de estudios de la licenciatura y se enfoca en el desarrollo de habilidades y destrezas al inicio del proceso formativo. Su objetivo es el reconocimiento del enfoque intercultural, la revitalización de las lenguas originarias, la valoración de la cultura propia y de otras culturas, la comprensión y dominio del español, la sistematización de saberes tradicionales y científicos, el reconocimiento del entorno y la relación con la naturaleza, la adquisición de herramientas metodológicas para la investigación y las herramientas tecnológicas de comunicación e información.

Además, en algunos casos, se incluye el aprendizaje del idioma inglés, dependiendo de la licenciatura. La propuesta original incluye asignaturas como: Taller de expresión y comunicación en lengua indígena, Taller de lectura crítica y redacción de texto en español, Taller de vinculación con la comunidad, Seminario de naturaleza, individuo y sociedad, Taller de metodología de la investigación, Seminario de enfoque intercultural, Taller de informática y Taller de idioma extranjero (Casillas y Santini, 2006).

La etapa de formación profesional abarca dos años, durante los cuales los contenidos del plan de estudios se estructuran de acuerdo a la disciplina en cuestión. Se considera fundamental que el egresado adquiera conocimientos científicos, metodológicos y técnicos, sustentados en una perspectiva intercultural, que le capaciten para analizar y resolver problemáticas a nivel comunitario, regional y nacional. Asimismo, se busca fomentar el trabajo colectivo y cooperativo, basado en principios de respeto, diálogo, participación y uso de la lengua propia (Casillas y Santini, 2006). La última etapa corresponde a la fase de especialización, la cual se desarrolla a lo largo de un año y permite profundizar en una o varias ramas de la disciplina. Por otra parte, los contenidos propuestos en cada una de las fases de formación se organizan en ejes transversales, que son: Lengua, Cultura y Vinculación con la Comunidad; Disciplinar; Axiológico; Metodológico; y Competencias Profesionales (Ver Fig.4)

Cuadro 2. Estructura curricular de la Universidad Intercultural en México.

Eje de formación Eje transversal	Básica (2 semestres)	Profesional (4 semestres)	Especialización (2 semestres)
Lengua, Cultura y Vinculación Comunitaria			
Disciplinar			
Axiológico			
Metodológico			
Competencias profesionales			

Nota: Adaptado a partir de Casillas y Santini, 2006.

Por lo que se resalta que, en el eje axiológico se busca alcanzar un desarrollo integral del estudiante mediante la integración de contenidos centrados en la adquisición y práctica de valores como el respeto a la diversidad cultural y ambiental, el desarrollo sustentable y el compromiso social. Es en el eje axiológico o en donde se considera fundamental incorporar la Cultura de Paz como un valor esencial en el desarrollo cotidiano de quienes forman parte de la comunidad universitaria o bien crear un eje nuevo sobre Cultura de Paz.

Estructura curricular actual en tres Universidades Interculturales de México

Se realizó la revisión de algunos planes de estudio en tres Universidades Interculturales de México, con el fin de identificar si alguno de ellos incluye aspectos vinculados a la Cultura de Paz, los derechos humanos, la no violencia o el manejo de conflictos. En este sentido, encontramos que, la mayor parte de ellos concentran contenidos afines en el eje Sociocultural o Sociocultural-Axiológico.

Cuadro 3. Ejes de Formación de las Licenciaturas en Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura de la Universidad del Estado de México.

Licenciatura en Comunicación Intercultural							
Eje	Formación básica		Formación Profesional				
Socio-cultural	Diversidad Bio-cultural	Contexto Sociopolítico de los Medios de Comunicación: de	Contexto Sociopolítico de los Medios de Comunicación: de la Revolución al México	Marco Legal de los Medios de Comunicación	Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas	Fenómenos Transcultural y Globalización	

	Mesoa- mérica al Porfiriato	Contempo- ráneo				
Licenciatura en Desarrollo Sustentable						
Eje	Formación básica		Formación Profesional		Formación Especialización	
Socio-cultur- al	Princi- pios del Enfoque Intercul- tural	Antropo- logía So- cial e His- toria de los Pue- blos Ori- ginarios	Ética, Gé- nero y So- ciedad	Legisla- ción ambien- tal	Eco- no- mía polí- tica	Teorías del desarro- llo
Licenciatura en Lengua y Cultura						
Eje	Formación básica		Formación Profesional			
Socio-cultur- al	Principios del Enfoque Intercultu- ral	Equi- dad y Género	Derecho de los Pueblos Originarios	Dere- cho de Propie- dad In- telec- tual	Seminario Derechos In- dígenas y Plu- ralismo Lin- güístico	Políticas públicas y culturales

Nota: Adaptado de los mapas curriculares de las Licenciaturas en Comunicación Intercultural, Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultural de la Universidad Intercultural del Estado de México.

Ninguno de los programas revisados en la Universidad Intercultural del Estado de México tiene asignaturas sobre Cultura de Paz, sin embargo, se incorporan algunos aspectos importantes, en el eje Sociocultural, en materia de Derechos Humanos, Equidad, Género, Enfoque Intercultural y Diálogo Intercultural. En el caso de la Licenciatura en Comunicación incluye la materia de “Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas” y en el programa de la Licenciatura en Lengua y Cultura se cuenta con las asignaturas de “Principios del Enfoque Intercultural”, “Equidad y Género”, “Derecho de los Pueblos Originarios”, además se incorporó el “Seminario de Derechos Indígenas y Pluralismo Lingüístico”. Por otra parte, el programa de Desarrollo Sustenta-

ble incluye un curso de “Enfoque Intercultural” y el de “Ética, Género y Sociedad”.

Cuadro 4. Ejes de Formación de las Licenciaturas en Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultura y Turismo Alternativo de la Universidad del Estado de Puebla.

Licenciatura en Desarrollo Sustentable					
Eje	Formación básica		Formación Profesional		Formación Especialización
Sociológico Axiológico	Introducción al Enfoque Intercultural	Procesos Socioculturales de los Pueblos Originarios	Derechos de los Pueblos Originarios	Gobernanza, Ciudadanía y Desarrollo Endógeno	Didácticas de Desarrollo Sustentable
Licenciatura en Lengua y Cultura					
Eje	Formación básica		Formación Profesional		
Sociocultural	Antropología sociocultural	Etnociencia	Cultura, territorio de identidad	Mito, magia, Religión y Ritualidad	Derecho Positivo y Derecho Indígena
Licenciatura en Turismo Alternativo					
Eje	Formación básica		Formación Profesional		
Sociológico Axiológico	Antropología del Turismo	Género y Turismo Alternativo	Usos y Costumbres en el Turismo Alternativo	Interpretación del Patrimonio Biocultural y Manejo de Grupos.	

Nota: Adaptado de los mapas curriculares de las Licenciaturas en Desarrollo Sustentable, Lengua y Cultural y Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

En el caso de la Universidad Intercultural de Puebla encontramos, en el eje Sociológico - Axiológico, algunos programas que integran asignaturas vinculadas con el “Enfoque Intercultural” como lo es el caso de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable.

rrollo Sustentable donde además se imparte la asignatura de “Derechos de los Pueblos Originarios” y la de “Gobernanza, Ciudadanía y Desarrollo Endógeno”. Por otro lado, la Licenciatura de Lengua y Cultura incluye las asignaturas de “Derecho Positivo y Derecho Indígena” y “Equidad de Género y Desarrollo Humano”. Estas asignaturas son muy importantes para promover la justicia, prevenir la discriminación y la intolerancia en el contexto educativo, así como para el fortalecimiento de la ciudadanía activa, por lo que consideramos de gran relevancia que los programas de licenciatura que no contengan en su plan de estudios estos contenidos sean integrados, como es el caso de la Licenciatura en Turismo Alternativo.

Cuadro 5. Ejes de formación de los programas académicos Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo de la Universidad Intercultural de Chiapas.

Licenciatura en Comunicación Intercultural Licenciatura en Turismo Alternativo				
Eje	Formación básica		Formación Profesional	
Sociocultural	Procesos Culturales e Interculturalidad Diversidad Bicultural	Territorio y Procesos Sociohistóricos Género como Identidad Cultural	Género y Derechos	Estrategias Comunicativas
Licenciatura en Desarrollo Sustentable				
Eje	Formación básica		Formación Profesional	

Sociocultural	Procesos Culturales e Interculturalidad Diversidad Biocultural	Territorio y Procesos Sociohistóricos Género como Identidad Cultural	Diálogo Intercultural Género y Derechos	Estrategias Comunicativas	Estrategias de Formación para la autogestión	
Licenciatura en Lengua y Cultura						
Eje	Formación básica		Formación Profesional			
Sociocultural	Procesos Culturales e Interculturalidad Diversidad Biocultural	Territorio y Procesos Sociohistóricos Género como Identidad Cultural	Diálogo Intercultural	Género y Derechos	Estrategias Comunicativas	Derecho y pluralismo Jurídico

Nota: Adaptado de los mapas curriculares de las Licenciaturas en Turismo Alternativo, Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultural de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

En la Universidad Intercultural de Chiapas, se revisaron los planes de estudio de tres de sus licenciaturas. En el eje Sociocultural, se encuentran algunas asignaturas como: “Procesos Culturales e Interculturalidad”, “Diálogo Intercultural” y “Género y Derechos”, que se encuentran vinculados con el tema de Cultura de Paz.

La revisión de los planes de estudios de las diferentes licenciaturas, en las tres Universidades Interculturales antes mencionadas, no poseen de manera específica una asignatura sobre Cultura de Paz, cabe señalar que si bien, cuentan con asignaturas que se vinculan con el tema, como es el caso de: Derechos Humanos, la Intercultura-

lidad, el Diálogo Intercultural, la Equidad o el tema de Género, no existe como tal una unidad de aprendizaje en la que se aborde como tema central la Cultura de Paz. Lo que es fundamental en la educación actual, en un mundo interconectado donde se amplían las desigualdades, el conflicto y con una agudización de la violencia (estructural, física, social, cultural, de género, entre otros). Por lo anterior, la Cultura de Paz en el nivel superior es una herramienta para la resolución de conflictos de manera pacífica, la identificación de los tipos de violencia que nos aquejan, la formación de profesionistas con responsabilidad social, ciudadanos conscientes y activos, capaces de construir sociedades más equitativas, justas y armoniosas.

Consideramos necesario incorporar el tema de Cultura de Paz como un nuevo eje transversal, en el que se imparten al menos dos asignaturas en las que se aborden conceptos fundamentales sobre la Cultura de Paz, se reflexione sobre la relación de la Paz con los Derechos Humanos, la Justicia Social, la Perspectiva de Género, la Democracia la Sostenibilidad. Así mismo, se reconozcan los diferentes tipos de violencia, se reconozcan técnicas de mediación y estrategias de resolución pacífica del conflicto; se desarrollen métodos pedagógicos para fomentar la paz, se promueva el activismo y se creen proyectos para la prevención de la violencia y la promoción de la cultura de paz.

Los contenidos a desarrollar en un nuevo eje transversal sobre Cultura de Paz tendrán como propósitos los siguientes:

- Desarrollar una Cultura de Paz en las instituciones de educación superior, esto implica crear un ambiente educativo donde prevalezca el respeto, la tolerancia, la no violencia y el diálogo.

- Formar profesionales comprometidos con la construcción de una cultura de paz, ya que, los estudiantes deben desarrollar las competencias y habilidades necesarias para promover la paz en sus comunidades y en el mundo.
- Promover la resolución no violenta de conflictos, puesto que es fundamental que los estudiantes aprendan a resolver los conflictos de manera pacífica y constructiva.
- Fomentar el respeto a los derechos humanos, porque la Cultura de Paz se basa en el respeto a los derechos humanos de todas las personas.
- La educación para la paz debe contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva, donde todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollo, por lo que se pretende contribuir a la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Unidades de Aprendizaje del nuevo eje disciplinario sobre Cultura de Paz

A continuación, se presenta un cuadro representativo de las mallas curriculares de las Universidades interculturales para visualizar el espacio que ocuparan las asignaturas sobre Cultura de Paz

Cuadro 6. Ejes de formación en Educación Superior Intercultural.

EJES DE FORMACIÓN	FORMACIÓN BÁSICA		FORMACIÓN PROFESIONAL			FORMACIÓN DE ESPECIALIZACIÓN		
	SEM I	SEM II	SEM III	SEM IV	SEM V	SEM VI	SEM VII	SEM VIII
DISCIPLINAR/METODOLOGICO								
VINCULACIÓN								
LENGUA Y CULTURA								
AXIOLÓGICO/SOCIOCULTURAL								
CULTURA DE PAZ		Paz e Interculturalidad	Cultura de Paz					
COMPETENCIAS PROFESIONALES								

Nota. Ejes de formación de la malla curricular intercultural.
Elaboración a partir de la revisión de mallas curriculares.

Se propone como primera unidad de aprendizaje (asignatura) sobre Cultura de Paz sea titulada “Paz e Interculturalidad”, y se inserte en el segundo semestre de formación básica. La segunda asignatura será “Cultura de Paz” y se integrará en el tercer semestre, que corresponde a la etapa de formación profesional. En la siguiente tabla se presentan los contenidos de cada uno de las unidades de aprendizaje.

Cuadro 7. Contenidos de las Unidades de Aprendizaje “Paz e Interculturalidad” y “Cultura de Paz”.

SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE
Paz e Interculturalidad	Cultura de Paz
<ul style="list-style-type: none"> Introducción a la paz y la interculturalidad: Este módulo debe abordar conceptos básicos como cultura de paz, violencia, conflicto, resolución no violenta de conflictos y derechos humanos. Historia de la cultura de paz: Es importante que los estudiantes conozcan la historia de los movimientos por la paz y los diferentes enfoques teóricos sobre la cultura de paz. Interculturalidad y conflicto: Se necesita abordar el concepto de conflicto. Definiciones, tipos y niveles de conflicto. Dinámica del conflicto (Fases del conflicto, factores que lo desencadenan y lo perpetúan) Enfoques interculturales para la resolución de conflictos, por ejemplo: Diálogo intercultural, mediación, negociación, transformación de conflictos. Importancia de la educación para la paz en la interculturalidad: Fomentar el respeto a la diversidad, la empatía y la resolución pacífica de conflictos en contextos interculturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Cultura de paz en la educación: Este módulo debe abordar temas como la educación para la paz, la pedagogía de la paz y la cultura de paz en el currículo. Habilidades para la construcción de paz: Los estudiantes deben desarrollar habilidades como la comunicación, la empatía, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo. Estudios de caso: El análisis de estudios de caso permite a los estudiantes aplicar los conceptos teóricos a situaciones reales. Experiencias de construcción de paz: Es fundamental que los estudiantes tengan la oportunidad de conocer y participar en experiencias de construcción de paz en sus comunidades o en otros lugares del mundo.

Las estrategias pedagógicas que se proponen para el desarrollo de las dos unidades de aprendizaje en materia de Cultura de Paz son las siguientes:

- Enfoque activo y participativo: Los estudiantes deben ser protagonistas de su propio aprendizaje, a través de metodologías activas y participativas como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo y el estudio de casos.
- Uso de recursos diversos: Se deben utilizar diversos recursos didácticos, como textos, videos, imágenes, música y testimonios, para enriquecer el proceso de aprendizaje.
- Evaluación continua: La evaluación debe ser continua y formativa, y debe enfocarse en el desarrollo de competencias para la construcción de paz.

Integración de asignaturas sobre Cultura de Paz en la Malla Curricular, dentro del eje axiológico:

Las asignaturas sobre Cultura de Paz se pueden integrar no únicamente a un nuevo eje sobre el tema sino también al eje Sociológico y/o Axiológico de las Universidades Interculturales de México. Por otro lado, las diferentes universidades de México pueden incorporar la Cultura de Paz como:

Asignaturas específicas: Se pueden impartir asignaturas específicas sobre Cultura de Paz, como "Paz e Interculturalidad" y "Cultura de paz"

- Temas transversales: Los conceptos y principios de la Cultura de Paz se pueden integrar en los contenidos de las diferentes asignaturas de la licenciatura.

- Experiencias prácticas: Se pueden implementar experiencias prácticas, como participación en proyectos integradores de construcción de paz, servicio comunitario o pasantías en organizaciones que trabajan por la paz.

Conclusión

Como se apreció en el desarrollo de este trabajo se llevó a cabo un análisis fundamentado sobre la importancia de la educación intercultural y la promoción de la Cultura de Paz en la formación de profesionales y en la sociedad en general, resaltando su relevancia en la construcción de un mundo más justo, inclusivo y pacífico. A partir de una exhaustiva revisión de la legislación mexicana, se argumenta que es imprescindible abordar en el ámbito educativo los derechos humanos, la cultura de paz, la atención a la violencia y la no discriminación. Coinciendo con el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995 que establece:

“La educación debe desarrollar la capacidad de resolver los conflictos con métodos no violentos. Por consiguiente, debe promover también el desarrollo de la paz interior en la mente de los estudiantes para que puedan asentar con mayor firmeza las dotes de tolerancia, solidaridad, voluntad de compartir y atención hacia los demás. La educación ha de cultivar en el ciudadano la capacidad de hacer elecciones con conocimiento, basando sus juicios no sólo en el análisis de las situaciones actuales, sino también en la visión de un futuro al que aspira”.

Se puede abordar cuestiones educativas, y bajo un marco teórico sólido, de manera transversal la formación de nuevos profesionistas que contribuyan a la construcción de un futuro más pacífico, justo y armónico para todas las culturas y pueblos.

En nuestros tiempos, promover una cultura de paz genuina y duradera desde la Universidad se erige como un imperativo ético y social ineludible. Para lograrlo, la educación superior intercultural debe ser una herramienta poderosa y transformadora. Un enfoque educativo que valore la diversidad, promueva el diálogo intercultural, fomente la comprensión mutua y enseñe habilidades para la resolución pacífica de conflictos sentará las bases sólidas para forjar una sociedad más justa, inclusiva y pacífica. Incorporar estos principios y valores de manera transversal en los planes de estudio de la Universidad Intercultural de Chiapas permitirá a los futuros profesionistas desarrollar una visión integral y humanista, reconociendo la riqueza de la diversidad cultural mientras cultivan un profundo respeto por los derechos humanos y la dignidad de todos los pueblos. Además, es esencial desarrollar competencias interculturales clave, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, que son indispensables para construir puentes de entendimiento y cooperación.

En general, la incorporación de la Cultura de Paz al modelo educativo de las universidades interculturales de México y de todas las instituciones de educación superior se fundamenta en varios aspectos esenciales. En primer lugar, crea un ambiente educativo que fomenta el respeto, la tolerancia, la no violencia y el diálogo, todos elementos clave para la construcción de una Cultura de Paz. Además, estas asignaturas tienen como objetivo formar profesio-

nales comprometidos con la promoción de la paz en sus comunidades y en el ámbito global, dotándolos de las competencias y habilidades necesarias para cumplir esta misión. Asimismo, se busca promover la resolución no violenta de conflictos y el respeto a los derechos humanos, pilares fundamentales de la Cultura de Paz. La inclusión de estos contenidos se lleva a cabo a través de estrategias pedagógicas participativas, el uso de recursos variados y una evaluación continua. En consecuencia, estas asignaturas contribuyen a la formación integral de los estudiantes y a la edificación de una sociedad más justa, inclusiva y pacífica.

Literatura citada

- Casillas, M. L., y Santini Villar, L. (2006). *Universidad intercultural: Modelo educativo*. Secretaría de Educación Pública.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* del 5 de febrero de 1917 (2024). Artículos 1°, 3° y 27 °. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Cornelio, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. *Revista Irene Estudios de paz y conflictos*, 9-26.
- Cruz, N. y Rodney, Y. (2017). La formación de una cultura de paz en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Educación Superior. En *Varona* (64): 1-10.
- Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, *los Derechos Humanos y la Democracia*. (1995, noviembre). Recuperado de

- <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>
- Domínguez, R., y García, S. (2005). Conflicto constructivo e integración en la obra de Mary Parker Follet. *Athenaeum Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (7), 0. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700723>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fábregas Puig, A.A 2009. Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas. En: D. Mato (coord.). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCOIE-SALC. pp. 251-278.
- Francisco, P. (2015). *Carta Encíclica Laudato si: Sobre el cuidado de la casa común*. Buena Prensa.
- Freire, P. (1970/2002). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con Pedagogía del Oprimido* (5^a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2022b). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia: 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao-Bakeaz.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos: Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia, guerra y su impacto sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia*.

Galtung, L. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and conflict, development and civilization.* London: Sage

Ley Federal para Prevenir y Atender la Violencia contra las Mujeres. 31 de diciembre de 2018. Diario Oficial de la Federación, Tomo 799, Número 10. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Ley General de Educación. 11 de septiembre de 2013. Diario Oficial de la Federación, Tomo 627, Número 10. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_ref26_11sep13.pdf

Ley General de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. 17 de abril de 2024. Diario Oficial de la Federación, Tomo 636, Número 14. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>

Martíne-Moncada, Z., y Bernal-Acebedo, F. (2017) *Círculos de paz y convivencia en los centros educativos, Integración Académica en Psicología*, ISSN: 2007-5588, 5(13), 59-69 <https://integracion-academica.org/attachments/article/153/05>

Muñoz, F. (2004). Qué son los conflictos. En: Molina, B. y Muñoz, F. *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada.

ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.* Recuperado de <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

ONU (1979). *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer.* Recuperado de <https://www.ohchr.org/en/instruments>

- mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women
- ONU (1989). Artículo 3°. En *Convención sobre los Derechos del Niño* (20 de noviembre de 1989). Recuperado de <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text-childrens-version>
- ONU (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz.*
- Ortega, T. (2018) Cultura de paz: desafíos para la educación universitaria. Experiencia Universidad Nacional Abierta. En *Educación en Contexto*. IV (8): 134-157
- Santana, D., Pérez N. y Morales D. (2021). *La formación de la Cultura de Paz en la Educación Superior. Revista de Paz y Conflictos*. 14 /2): 234-248
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Programa Nacional de Derechos Humanos en la Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Tuffuor, K. A., Peace, (2023) Paz, justicia y seguridad en Ghana: la necesidad de educación para la paz. En *Sostenibilidad para el desarrollo mundial*, 3, 100-086 <https://doi.org/10.1016/j.wds.2023.100086>.
- Van Dijk, A., de Haan, M., y de Winter, M., (2020) Dar voz versus silenciar: educación para la paz en contextos de violencia, *Revista Internacional de Investigación educativa* 102, 101-581 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101581>

LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Silvia Elena Huerta Castillo y Ana Gabriela Rodríguez Pérez

Resumen

En México la violencia de género se ha incrementado e impactado de forma negativa en el desarrollo social y humano. El capítulo presenta los resultados de una investigación sobre la participación ciudadana en los procesos de formulación de políticas públicas para la prevención de la violencia de género en Hermosillo, Sonora.

El acercamiento fue cualitativo, a través de 15 entrevistas semiestructuradas a ciudadanas, e instituciones públicas y organizaciones civiles comprometidas con la prevención. El análisis se hizo por el esquema de coordenadas cartesianas a partir de la perspectiva del desarrollo social, de gobernanza, mecanismos de participación y prevención que inciden en la construcción de políticas públicas para el acceso de las mujeres a una vida libre de violencia.

Se concluyó que el desarrollo social y humano de las hermosillenses es afectado negativamente en la exclusión en el proceso de diseño e implementación de políticas públicas de prevención de la violencia de género al agudizar la vulnerabilidad, limitar el desarrollo de capacidades políticas que contribuyan al ejercicio de sus derechos y escasa cohesión social que impiden la generación de relaciones pacíficas.

A partir de los resultados se elaboró una propuesta de estrategia de participación ciudadana para la prevención de la violencia de género.

Palabras clave: Formulación de políticas; Gobernanza; Participación ciudadana; Prevención de la violencia.

Introducción

La participación ciudadana es un derecho universal de las y los ciudadanos de participar en conjunto con sus gobiernos en los procesos de toma de decisiones, además de ser un principio de igualdad entre la población, establece el estado de derecho en los gobiernos democráticos, fortalece la inclusión, el desarrollo económico, social y humano, a su vez de ser un derecho implica una obligación y un elemento determinante para el impulso o limitación de las políticas públicas.

A pesar de que existe un involucramiento cada vez mayor de las y los ciudadanos en los procesos de la gestión pública para la construcción de políticas públicas, estos no se han reflejado en todas las etapas del ciclo de la gestión pública, sólo se han manifestado en la promulgación de leyes.

Sin embargo, la participación ciudadana se ha visto afectada al no contar con la información suficiente y oportuna de la realidad actual y nuevas formas de participación, por lo que es importante fomentarla y promoverla.

Estudios referentes a la participación ciudadana para la prevención de la violencia de género han señalado que la participación es primordial, dado que implica un proceso de corresponsabilidad entre el Estado, las y los ciudadanos.

No obstante, en el pasado Foro Generación Igualdad: México 2021, realizado por las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres), tuvo como conclusión la necesidad de erradicar y eliminar todas las formas de violencia de

género a través de la participación y articulación de diferentes sectores y actores de la sociedad (ONU, 2021).

De esta manera, las mujeres y niñas podrán ejercer el derecho a una vida libre de violencia, de acceder a la igualdad de oportunidades en todos los espacios, de ampliar sus capacidades para la toma de decisiones y alcanzar el desarrollo en busca del bienestar.

Si bien es cierto, que la Organización de las Nacionales Unidas, a través de su entidad para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de la Mujer (ONU Mujeres), ha impulsado políticas, metodologías y estrategias para erradicar la violencia contra las mujeres mediante la prevención social, está todavía muy lejos de alcanzarse.

Y un claro ejemplo de lo anterior, han sido las alarmantes cifras de feminicidios y homicidios cometidos en contra de las mujeres, el 55% de las mujeres en el mundo han sido asesinadas por su pareja o por un miembro de su familia, mientras que los hombres asesinados representan el 12% (UNODC, 2023).

Así mismo, de acuerdo con el Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del 2023, el avance del cumplimiento de los estados miembros de la ONU del objetivo de desarrollo número 5, igualdad de género, ha sido muy lento:

Al ritmo actual, se calcula que se necesitarían 300 años para acabar con el matrimonio infantil, 286 años para llenar los vacíos en la protección jurídica y eliminar las leyes discriminatorias, 140 años para que las mujeres estén representadas de manera igualitaria en cargos de poder y liderazgo en los lugares de trabajo, y 47 años para lograr la igualdad de representación en los parlamentos nacionales (ONU, 2023, p.24).

En México la magnitud de la violencia ha alcanzado cifras inimaginables, según datos del Informe del Índice de Paz en México 2023, la violencia familiar y sexual se incrementaron 56.5 % y 22.8% respectivamente con respecto al 2015 (IEP- México, 2023)

Por otro lado, en información estadística del Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) con la relación a las Encuestas Nacional Sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH), el estado de Sonora entre los años 2016 y 2021 muestra un incremento del 18% de las mujeres de 15 años y más que han manifestado violencia a lo largo de su vida (INEGI, 2021).

La investigación se enfocó analizar la participación ciudadana en los procesos de formulación de políticas públicas para la prevención de la violencia de género en Hermosillo, Sonora de los años 2021-2023, mediante la revisión de los factores de desarrollo social y humano, gobernanza, mecanismos de participación y prevención de la violencia que pueden influir en su efectividad para el acceso de mujeres y niñas a una vida sin violencia.

A la vez se identificaron las fortalezas y debilidades que influyen o la limitan que los programas preventivos sean eficaces y eficientes para disminuir la violencia contra las mujeres, así como los elementos que restringen o alienan a la participación ciudadana.

El universo de estudio se conformó por instituciones públicas, organismos de la sociedad civil, ciudadanas y ciudadanos que realizan o participaron en acciones de prevención de la violencia de género en el municipio de Hermosillo, Sonora.

Así mismo, se realizó una propuesta de intervención como un área de oportunidad para mejorar los pro-

gramas de prevención de la violencia de género en el municipio.

Encuadre metodológico

Como se ha señalado en la introducción, la investigación parte de la necesidad de analizar la participación ciudadana en los procesos de formulación de políticas públicas para la prevención de la violencia de género en el municipio de Hermosillo, mediante los factores de desarrollo social y humano, gobernanza, mecanismos de participación y prevención de la violencia que pueden influir en su efectividad para el acceso de mujeres y niñas a una vida sin violencia.

Por lo que la presente investigación, se desarrolló a través del método cualitativo, mediante la realización de un estudio explicativo, con la ayuda de la técnica de la entrevista semiestructurada, donde la población objetivo fueron instituciones públicas, privadas y ciudadanía que participan en acciones de prevención de la violencia de género.

La muestra utilizada fue por muestreo por conveniencia, donde se entrevistaron cuatro instituciones públicas a nivel estatal y municipal, un organismo no gubernamental, diez ciudadanas y ciudadanos.

Efectos de la violencia de género

La violencia contra las mujeres, además de ser un obstáculo para el desarrollo humano y social, es una violación de derechos humanos, un problema de salud pública, de discriminación y de libertades, constituye una manifestación en las relaciones de poder y desigualdad entre hombres y mujeres.

La Organización de las Naciones Unidas ha señalado en la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, que la violencia de género es:

Todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o sicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada (ONU, 1993, p. 2).

Alrededor del mundo, la violencia de género ha alcanzado magnitudes alarmantes, por lo que algunos autores señalan que sus efectos han conformado una pandemia de feminicidio y de violencia de género que está acabando con las vidas de mujeres y niñas en todas partes del mundo “con grandes consecuencias económicas, sociales y culturales” (Cruz, López y Ramírez, 2021, p.14).

De acuerdo con el informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL,2021) la Pandemia SARS-CoV-2, conocida como COVID-19, visualizó el grave problema de la violencia de género en el mundo, producida por las medidas de contención, mitigación y prevención, a través del aislamiento y confinamiento social, lo que provocó una sobrecarga de trabajo a mujeres y niñas.

Se ha documentado, de igual forma, el incremento en el caso de diferentes tipos de violencias en el hogar, lo que ha intensificado las grandes brechas de desigualdad social y de género, afectando el bienestar principalmente de mujeres y niñas, generada por un déficit de los servicios de salud y de protección que limitó el ejercicio de los derechos y capacidades para el desarrollo humano.

A nivel internacional, los efectos de la violencia de género han impactado en diversas dimensiones (Concha, 2002), desde lo social, al restringirse el acceso a los servicios elementales como el de salud pública, siendo las mujeres la de mayor carga diferenciadas de enfermedades que los hombres, lo cual presenta mayor número de muertes.

Según datos de la Organización Mundial de la Salud, en el año 2020, fallecieron al día más de 800 mujeres relacionadas con el embarazo y el parto, las cuales pudieron prevenirse (OMS, 2023).

A la vez, los efectos económicos de la brecha de género a afectado a las mujeres de una manera desproporcionada, siendo estas las de mayor afectación, según datos del Banco Mundial “Aproximadamente 2400 millones de mujeres en el mundo no tienen los mismos derechos económicos que los hombres” (BM, 2022, p. 1). Este fenómeno social ha debilitado las estructuras sociales, no solo afectando a las víctimas y a sus familias, sino a toda la sociedad. Por lo que la violencia es prevenible y no es natural.

México presenta un retroceso en el sesgo contra la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres entre 2010-2014 y 2017-2022, por lo que es imprescindible que se fortalezcan las relaciones entre gobierno y sociedad civil con el objetivo de consolidar un sistema de protección y de inclusión (PNUD, 2022).

A la vez, la violencia de género en México se ha incrementado en los últimos años de forma preocupante, como lo refleja la Encuesta Nacional sobre Dinámicas de Relaciones en los Hogares, pasando de 66.1% de mujeres de 15 años y más que han sufrido violencia en los últimos 12 meses en el año 2016 a 70.1% en el año 2021 (INEGI, 2021), lo que representa un riesgo a mujeres y niñas.

No obstante, los datos del Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres) en México, nos evidencia la radiografía de la violencia contra las mujeres en país, cerca de la tercera parte de los municipios en México, es decir 643 municipios de 22 entidades han sido declarados en Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres, en donde se encuentra el municipio de Hermosillo (INMujeres, 2021).

Así mismo, con relación a las denuncias interpuestas ante el Ministerio Público en México, en el año 2021 se registraron un total de 108,382 casos de mujeres, lo que representa más de 296 mujeres víctimas de violencia al día, según informes del Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNP, 2021).

Por otro lado, con relación a las llamadas de incidencia realizadas al número de emergencia 9-1-1, en el mismo año de referencia en el país, representó un total de 291,331 llamadas relacionadas con violencia contra las mujeres, lo que expresa un claro ejemplo de la magnitud de la violencia (SESNP, 2021).

De igual forma, el Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNP), ubica entre las entidades en México con mayor violencia de género y en contra de las mujeres al estado de Sonora, ocupando el primer lugar de incidentes en llamadas de emergencia al 9-1-1 por violencia familiar en los años 2021 y 2022 (SESNP, 2022).

Por otro lado, el municipio de Hermosillo con relación a la violencia familiar ocupó el segundo lugar en llamadas de emergencia al 9-1-1 con un total de 50 llamadas diarias, seguida por música en alto volumen (Proyecto Puente, 2023).

En este contexto, el municipio de Hermosillo se ubicó en el primer lugar en la entidad en incidentes de violencia familiar de formas reiteradas durante los últimos 5 años, lo que motivó a la sociedad civil, la demanda urgente en el año 2021 de la Declaratoria de Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres.

Por tal motivo, la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (CONAVIM, 2022, p.4) de la Secretaría de Gobernación “Declaró la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres por violencia feminicida para los municipios de Cajeme, Empalme, Guaymas, Hermosillo, Nogales, y San Luis Río Colorado y el estado de Sonora”.

Prevención de la violencia de género como una de las formas para erradicarla

Ante este panorama global, la ONU (2006, p.104) ha recomendado que, para disminuir estos índices de violencia de género, es necesario desarrollar estrategias más integrales, orientadas a erradicar el problema de raíz, entre las que se encuentra: reafirmar los instrumentos y tratados internacionales sobre derechos humanos en los estados miembros, “en particular la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer”, así como la prevención integral, entre otras.

Por lo que la prevención de la violencia de género debe basarse “en el reconocimiento de la necesidad que tiene la comunidad y ésta desarrolle acciones para hacer frente al problema, estimule cambios colectivos y posiblemente la creación de redes sociales de ayuda” (Rico, 1996, p.25).

Como resultado del presente estudio, se identificó en el municipio de Hermosillo, que la prevención de la

violencia de género solo se ha enfocado a informar a la población de la existencia de una normativa para atender, prevenir, procurar y erradicar la violencia mediante pláticas, talleres y seminarios, donde la población asiste como espectadores sin involucrarse en el desarrollo de acciones para la solución del problema. A la vez, existe escaso fomento a la cultura de la legalidad, en derechos humanos, de mecanismos de solución de conflictos y de masculinidades inclusivas, ya que solo se enfoca a mujeres y no a hombres.

Por otro lado, existe una falta de transparencia y de rendición de cuentas, debido a que no se visualizan en las páginas web los programas preventivos institucionales, así como el seguimiento y evaluación de los mismos. Por la misma razón, los derechos y el deber que tiene la ciudadanía en participar en todo el ciclo de la gestión de la política pública se ven frenados, debido al desinterés de las instituciones a que la ciudadanía ejerza su derecho y legitime la política y genere confianza. En consecuencia, limita la gobernanza efectiva en el municipio, generando una desconfianza a participar en programas y obstruye la generación de la cultura política. Además, las instituciones no consideran planes de gestión de riesgos donde se identifican los problemas que puede enfrentar los programas y que dañe la efectividad de los mismos.

Violencia de género como limitante del desarrollo social y humano

La violencia de género, además de ser considerada una violación de derechos humanos y un problema de salud pública, también puede definirse como un problema del desarrollo social y humano, dado que reduce la calidad de vida de las mujeres, lo que origina una violencia crónica y

estructural que impacta en la participación y en la toma de decisiones para su empoderamiento (Kloppe y Abello, 2019).

Para el Banco Mundial (2019, s/n) el enfoque de desarrollo social “se centra en la necesidad de poner en primer lugar a las personas en los procesos de crecimiento social”, donde la pobreza no solo es económica, sino que se refiere a la vulnerabilidad, la exclusión y la exposición de la violencia.

De acuerdo con Hag (1990, p.1) el desarrollo humano es la acción de “ampliar las opciones de las personas”, al crear ambientes saludables y seguros para una vida plena, al incrementar las capacidades, tendrán mayores oportunidades.

Para los organismos e instituciones internacionales y locales ha sido un imperativo Incrementar el desarrollo humano, por lo que ha prestado mayor atención a generar mayores capacidades en la población para incrementar las libertades de oportunidades para el bienestar social (Sen, 2000).

Sin embargo, para las instituciones del objeto de estudio, solo ha quedado en el discurso y no en los hechos, debido a que solo la población asiste como espectador en las diferentes acciones de los programas preventivos. Esto ha generado que las autoridades políticas le resten importancia al valor público que tiene la población como gestores sociales de su propio desarrollo, lo que restringe el desarrollo humano y social de los habitantes del municipio.

Por lo que es necesario, fomentar el desarrollo social y humano al impulsar una nueva forma de hacer gobierno, mediante la cohesión social y comunitaria, al potencializar las habilidades de la población para la toma de

decisiones, lo que le permitirá un desarrollo sustentable (Cejudo, 2006).

A la vez, se verificó, que las instituciones objeto del presente estudio, no cuentan con manuales metodológicos que le permitan acceder de forma específica a criterios claros para la inclusión social para el diseño de políticas públicas eficientes y eficaces para prevenir la violencia de género, considerada esta, como proceso de cambio para solucionar la violencia en conjunto gobierno y sociedad.

La participación ciudadana un elemento esencial de la gobernanza democrática

La gobernanza democrática es el involucramiento de la población con responsabilidades y con un mismo objetivo de resolver los problemas más urgentes de la sociedad, es decir, entregarle el poder de la decisión a la sociedad en conjunto con el gobierno (Montecinos y Contreras, 2019).

Por lo que la participación ciudadana es fundamental para alcanzarla, al legitimar los procesos de las políticas públicas, al incrementar la confianza ciudadana, la transparencia y la rendición de cuentas (Villarreal, 2009).

Sin embargo, hasta ahora, la participación ciudadana se ha concentrado en la promoción y promulgación de leyes y normas, pero poco ha tenido efecto en su cumplimiento, debido a la falta de homologación a nivel local, de un sistema de seguimiento y evaluación de impacto para cumplimiento de las políticas públicas, en el municipio de Hermosillo.

A lo largo del tiempo, la participación ciudadana para la democratización ha sido malentendida como el ejercicio del sufragio, y no como el derecho que tienen las y los ciudadanos en participar en conjunto con los

gobiernos en la toma de decisiones en sus comunidades (Villarreal, 2010).

A la vez, se advierte que existe un riesgo en la gobernanza, debido a que la participación ciudadana se interpreta como un convenio de simulación y que esta pierda autonomía y legitimidad, cuando están a las órdenes de los gobiernos en turnos, restringiéndose solo en espacios administrativos y no en la gestión de la política pública (Guy, 2010). Por lo que es fundamental establecer la participación ciudadana como eje transversal de las políticas públicas, no solo de los gobiernos sino de la propia sociedad.

Por otra parte, la escasa evaluación de la participación ciudadana en los procesos de formulación de políticas pública no ha permitido conocer cuál ha sido la calidad de los aportes a la política pública, ni los procesos y eficiencia de los mismos, por lo que existe limitados manuales o guías sobre este tema (Trejo, 2020).

Se observa en el presente estudio, que las instituciones públicas y organismos de la sociedad civil en el municipio, presenta una resistencia al fortalecimiento de la gestión de las políticas públicas con participación ciudadana, lo que conlleva un desaprovechamiento de las experiencias y aportaciones de la población. Lo que limita que los programas preventivos se realicen de manera eficiente y eficaz atendiendo las necesidades de la población hermosillense. Además, hay una limitada coordinación y articulación no sólo de autoridades locales y estatales, sino con organismos no gubernamentales, empresariales, y de la sociedad civil para el seguimiento y evaluación de programas y acciones.

Por otro lado, los indicadores de evaluación solo dan cumplimiento a metas (cuantitativos) y no de obje-

tivos de programas, por lo que no reflejan la percepción y el sentir de la población al no ser cualitativos.

La relevancia de los mecanismos de participación ciudadana en la prevención de la violencia de género

Los mecanismos de participación ciudadana son elementos clave en la democratización de las acciones para la solución de la violencia contra las mujeres, relacionada como “los espacios o formas de la participación ciudadana y de formulación de las políticas sociales” (Ziccardi, 2004, p. 13). Es importante activar los mecanismos de participación ciudadana para el involucramiento de la población de forma efectiva en la gestión pública, con efectos vinculantes que derivan en una agenda política para la construcción de políticas públicas.

En México, la participación ciudadana tiene sus antecedentes en la Ley de Participación Ciudadana de la Ciudad de México, donde se establecía en primera instancia la elección de jefes de manzana, después se introdujo las formas de democracias directas como son los plebiscitos, referéndum, iniciativa popular, la consulta vecinal, la colaboración vecinal y a la fecha determina formas democráticas tanto directas como indirectas (Olvera, 2009).

Se ha avanzado en la integración de marcos legislativos donde la participación ciudadana es una pieza elemental para la construcción de políticas públicas, sin embargo, en la ejecución y las formas para impulsar la participación presenta pocos avances para fomentar relaciones estrechas entre gobierno y ciudadanía desaprovechando los medios tecnológicos actuales de información y comunicación (García y García, 2022).

Las instituciones públicas y organismos de la sociedad civil solo se concentran en integración de comités y

convenios de colaboración como mecanismos, por lo que es necesario ampliar y fortalecer las formas que permitan incentivar la participación principalmente de la población con mayor vulnerabilidad como son las comunidades indígenas, personas con discapacidad, población de diversidad sexual y mujeres y niñas.

Además, no existen convocatorias abiertas a sectores de la sociedad, solo se realizan convocatorias cerradas, lo que provoca que solo asistan las y los ciudadanos y los organismos de la sociedad civil que están afines a su gobierno.

Propuesta de Intervención

A partir de los resultados arrojados de las entrevistas semiestructuradas, se elaboró un diagnóstico social con base a la metodología de la matriz del marco lógico, con el objetivo de identificar la causas o problemas prioritarios que limitan que los programas de prevención de la violencia de género o contra de las mujeres en el municipio de Hermosillo impacten de forma positiva para disminuir dicha problemática.

Entre los principales resultados se tiene: desaprovechados espacios de participación ciudadana, lo que impide que la población hermosillense participe de forma activa en la gestión de la política pública, lo que inhibe al derecho al ejercicio de la participación, la cual impactan en el desarrollo local de las comunidades, a la vez debilita la gobernanza democrática.

Cuando los miembros de las comunidades son valorados por las instituciones, estos transforman sus propias realidades sociales, a través de la colaboración y el compromiso para el bienestar de la sociedad.

Por lo que la propuesta está orientada a fortalecer los mecanismos de participación ciudadana en todo el proceso de la gestión pública de los programas de prevención social de la violencia de género y en contra de las mujeres.

Del mismo modo, la propuesta espera reforzar la cultura de corresponsabilidad mediante la creación de espacios de comunicación entre gobierno - ciudadanía, la transparencia de la información y el fortalecimiento del desarrollo y el ejercicio de derechos humanos de mujeres y niñas mediante el empoderamiento social y económico en el municipio de Hermosillo para la búsqueda de equidad e igualdad de género.

Conclusiones y recomendaciones

Se concluye que, en el municipio de Hermosillo, Sonora la participación ciudadana sigue siendo vertical, debido a que la toma de decisiones para la elaboración de programas y acciones se ejerce desde los mandos superiores sin la contribución activa de la población, debido a que existe una resistencia a la transversalidad. Lo que implica, que la población no disponga de información que genera el Estado, como la transparencia y rendición de cuentas de los programas.

A la vez, no se promueven evaluaciones de impacto, en virtud de que las acciones solo se cuantifican y no se cualifican, es decir, la evaluación solo se da por cumplimiento de metas (número de pláticas y número de acciones realizadas) y no por el impacto que tiene el programa en los objetivos planteados.

Por tal razón, existe una falta de estimulación para una ciudadanía activa que genere la gestión social en la población, como agente de procesos de cambios en la gestión pública. Además, las instituciones presentan resistencia al

cambio y una praxis de usos y costumbres muy arriesgadas que desfavorecen la participación ciudadana en asuntos de gobierno, uno por generar un mayor trabajo, tiempo y presupuesto en los procesos y otra porque faltan liderazgos innovadores.

No existen manuales y metodologías científicas para la planeación, ejecución, seguimiento y evaluación con involucramiento de la ciudadanía. No se parte de un diagnóstico para identificar las causas y efectos que genera el problema, en su caso, si se hace, no se incluye la participación ciudadana para priorizar esas causas. No se generan relaciones positivas entre organismos de la sociedad civil y gobierno para la búsqueda de soluciones consensuadas (tú me das y yo te apoyo), solo se ha limitado a la estricta participación en los procesos electorales.

Por lo anterior, los procesos de la gestión pública se ven afectados por la poca efectividad y la falta de mecanismos de participación, derivado por políticas o programas que se realizan a muy corto plazo en un término de 3 a 6 años, lo que imposibilita hacer cambios en la población, debido a que los problemas de la violencia son multicausales, por lo que se requieren de políticas de largo plazo. Además, los mecanismos de participación se concentran en comités, redes, convenios y sistemas, los cuales no son efectivos, a causa de que no se involucran la participación ciudadana en todo el ciclo de la intervención y los convenios son de buena fe.

Por otro lado, hace falta mejorar las herramientas y controles de información, dado que, los informes no contienen los procesos de la intervención, solo muestran fotografías y listas de asistencias, es notable la ausencia de seguimiento e impacto de los programas. Así mismo, es necesaria la profesionalización de las y los servidores

públicos, dado que los perfiles no cuentan con la experiencia en el campo de la prevención o sobre género. De igual manera, no se promueven acciones de prevención de la violencia de género con hombres y niños, solo se reduce atender a mujeres y niñas.

Hasta ahora, existe una descoordinación y desarticulación entre los tres órdenes de gobierno, sociedad civil organizada, empresarios, académicos, investigadores y ciudadanía en general, por lo que es necesario impulsar y fortalecerla para que las acciones tengan un efecto real para la erradicación de la violencia de género y en contra de las mujeres. A la vez se hace necesario promover programas para la construcción de ciudadanía que incentive una participación activa y transformativa para el bienestar de la población.

Derivado de las conclusiones se recomienda lo siguiente: Fomentar la participación ciudadana en la población vulnerable, principalmente en las comunidades indígenas, con discapacidad y LGBTQ+, ya que se encuentran gravemente amenazadas por los estereotipos y prejuicios de discriminación, violencia de género y violación de derechos humanos. Promover la transversalidad desde un enfoque con perspectiva de género, debido a que los tratados internacionales y la propia ley de planeación estipula la elaboración de planes y programas con perspectiva de género.

Un abordaje integral de la política pública con participación ciudadana, y no solo el hecho que las y los ciudadanos asistan a acciones de prevención. Sino que se involucren en todo el proceso de la gestión pública, es decir, de la elaboración de diagnósticos, diseño, implementación, seguimiento y evaluación.

Literatura citada

- Banco Mundial (09 de abril de 2019). Panorama General de Desarrollo Social. Desarrollo social. <https://www.bancomundial.org/es/topic/social-development/overview>
- Banco Mundial (01 de marzo de 2022). Comunicado de prensa. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2022/03/01/nearly-2-4-billion-women-globally-don-t-have-same-economic-rights-as-men#:~:text=%22Si%20bien%20se%20han%20lo-grados,Desarrollo%20y%20Alianzas%20del%20Banco>
- Cejudo, Córdova, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. Revista Española de Pedagogía, 234. 365-380.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021). Panorama Social de América Latina 2020, Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46687/8/S2100150_es.pdf
- Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2022). Resolución de la Secretaría de Gobernación respecto a la Solicitud de Alerta de Violencia de Género Contra las Mujeres para el Estado de Sonora, pp. 1-12 https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/748929/46._Declaratoria_de_AVGM_Sonora_VF_20.08.21.pdf

- Concha, A. (2002). Impacto social y económico de la violencia en las Américas. *Revista Biomédica, Instituto Nacional de Salud*. 22 (2), 347-360.
- Cruz, S.L., López, B.M. y Ramírez, R.E. (2021). La otra pandemia: la violencia contra las mujeres ante la pandemia de la COVID. *Cuaderno de investigación. Instituto Belisario Domínguez*, pp. 7-43.
- García, Del Castillo, R. y García Ramírez, A. (2022). La participación social y ciudadana en México en el contexto actual.
- Guy Peters, B. (2010). Cincuenta Años de Administración Pública. *Foro Internacional, Colegio de México, A.C.* L (3-4), 752-777.
- Ul Haq, M. (1990). El Paradigma de Desarrollo Humano, pp. 1-8.
- Instituto para la Economía y la Paz (2023). Índice de Paz en México 2023.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta Nacional sobre Dinámicas de Relaciones en los Hogares 2021.
- Instituto Nacional de las Mujeres (2021). Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres.
<https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/alerta-de-violencia-de-genero-contra-las-mujeres-80739>
- Kloppe-Santamaría, G. y Abello-Colak, A. (2019). Seguridad humana y violencia crónica en México: nuevas lecturas y propuestas desde abajo. *Políticas Públicas. Instituto Tecnológico Autónomo de México*.
- Montecinos, E. y Contreras, P. (2019). Participación ciudadana en la gestión pública: Una revisión sobre el estado actual. *Revista Venezolana de Gerencia*. 24(86), 340-356.

- Olvera, A. (2009) Las Leyes de Participación Ciudadana en México: proyectos políticos, estrategias legislativas y retos estratégicos en la democracia futura.
- Oficina de las Naciones Unidas contra las Drogas y el delito (2023). Estudio mundial sobre el homicidio 2023, Principales Resultados.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). Poner fin contra la violencia contra la mujer, pp. 1-216.
- Organización de las Naciones Unidas (1993). Declaración sobre la Eliminación de las Violencias contra la Mujer, pp. 1-2.
- Organización de las Naciones Unidas (2021). Reporte del Foro de la Organización de Igualdad, México 2021.
- Organización de las Naciones Unidas (2023). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible del 2023. Edición especial. 1-80.
- Organización Mundial de la Salud (2023). Mortalidad Materna. Sitio Web Mundial de la OMS.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/maternal-mortality>. 23 de febrero de 2023.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2022). Informe sobre Desarrollo Humano 2021/2022.
- Proyecto Puente (2023). Noticias de Hermosillo. Violencia familiar es el segundo de los reportes más recibidos en 911 de Hermosillo; Policía registra 50 llamadas diarias, 19 de octubre de 2023. <https://proyectopuente.com.mx/2023/10/19/violencia-familiar-es-el-segundo-de-los-reportes-mas-recibidos-en-911-de-hermosillo-policia-registra-50-llamadas-diarias/>

- Rico, M. (1996). Violencia de Género: Un Problema de derechos Humanos, Serie Mujer y Desarrollo, Cepal, pp. 5-47.
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2021). Incidencia Delictiva del Fuero Común año 2021. Información sobre violencia contra las mujeres. Incidencia delictiva y Llamadas de emergencia 9-1-1. Centro Nacional de Información. Información con corte al 31 de diciembre de 2021 y 2022.<https://testigopurpura.files.wordpress.com/2022/01/info-delict-violencia-contra-las-mujeres-dic21.pdf>
- Sen, A. (2000). El Desarrollo como Libertad. Gaceta Ecológica. 55(S/N), 14-20.
- Trejo, Ocampo, C. (2020). Evaluación de la participación ciudadana en la formulación de políticas públicas: Caso Programa Nacional de Juventud, Colegio de la Frontera Norte [Tesis maestral, Colegio de la Frontera Norte]. Repertorio institucional del Colegio de la Frontera Norte. <https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2021/03/TESIS-Trejo-Ocampo-Cindy-Arely-MAPDS.pdf>
- Velazco, Gamboa, E. y Arrellano, Méndez, J. (2006). La Gestión social: conceptos, operación y dinámicas, pp. 1-13.
- Villarreal, Martínez, T. (2009). Participación Ciudadana y Políticas Públicas. Revista Eduardo Guerra, Décimo Certamen de Ensayo Político. 7(1), 31-47.
- Villarreal, Martínez, T. (2010). La participación institucionalizada de organizaciones civiles en la construcción de la gobernanza, Revista legislativa de estudios sociales y de opinión pública, 3(5), 121-154.

Ziccardi, A. (2004). Participación Ciudadana y Políticas Sociales del Ámbito Local, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 23-42.

**MASCULINIDADES ALTERNATIVAS:
UNA PROPUESTA DE TRABAJO DESDE
LOS ESTUDIOS DE GÉNERO**

María Guadalupe Núñez Ibarra

Resumen

Este trabajo se realiza desde los métodos cualitativos de investigación, así como desde una perspectiva de género e inclusión. La investigación se centra principalmente en la situación de alarma que se está viviendo en la ciudad de Guadalajara y en cómo existe un alza en el tema de violencia en razón de género contra las mujeres, pareciera que las políticas públicas y la implementación de estas no han sido suficientes para frenar, cesar o disminuir la violencia. Por su parte el Instituto Municipal de las Mujeres de Guadalajara inició el Programa de Capacitación en Masculinidades para la Igualdad (PROCMI) propuesta generada para trabajar directamente con hombres voluntarios y/o quienes cuenten con alguna sanción a nivel municipal.

La investigación presenta un avance de la ejecución del programa desde un análisis cualitativo y desde una metodología fenomenológica que permite visibilizar el trabajo que se está realizando con hombres en el municipio de Guadalajara, Jalisco. Por su parte la investigación fenomenológica surge a partir de privilegiar la percepción y la vivencia de cómo viven, construyen y reproducen las masculinidades, en los diferentes espacios de interacción, así mismo permite un acercamiento a las experiencias de vida de los sujetos y con ello identificar que tanto cuestionan sus conductas y códigos culturales, con el fin de tomar conciencia de las desigualdades y las violencias ejercidas.

Palabras clave: Masculinidades; Cuerpo; Género; Violencia; Percepción.

Introducción

El tema de violencia, si bien ha sido trabajado desde muchas vertientes es un tema que continúa presente en México; autoras como Segato (2016) y Lagarde (2015) han puesto sobre la mesa la problemática creciente de violencia. El trabajo de investigación que presento se encuentra cruzado por historias en las que la violencia sigue estando presente en el cuerpo de las mujeres, y donde el trabajar el tema de violencias con hombres se presenta como un gran reto, sobretodo porque a falta de sensibilización en dicha población persiste la autojustificación de sus actos, no hay un reconocimiento honesto del ejercicio de la violencia y/o no hay una identificación desde su propia percepción en donde ellos se concibían así mismos como capaces de generar violencias, no solo a mujeres y niñez, sino incluso a ellos mismos y a otros hombres.

La violencia se ha normalizado a tal grado que muchas veces pasa desapercibida. Desde el inicio de este programa, ha resultado complejo que las personas identifiquen, especialmente en las primeras sesiones, las conductas violentas o agresivas dirigidas hacia sus vínculos afectivos. Esto se analiza desde la perspectiva de la heterosexualidad, entendiéndose como una forma en la que los hombres, influenciados por la sociedad, construyen su masculinidad dentro de un marco de heterosexualidad obligatoria. Este sistema controla los deseos y la sexualidad, estableciendo cuáles conductas y comportamientos refuerzan la masculinidad hegemónica. Esta masculinidad se caracteriza por un posicionamiento de poder, tanto adquisitivo como jerárquico, y por una representación alejada de lo que se asocia con lo femenino en una sociedad determinada. Cuando los hombres se acercan a lo considerado femenino, suelen enfrentarse a repercusiones que implican

violencia y discriminación, ya que su cuerpo y su identidad son interpretados desde esta perspectiva normativa y excluyente (Carrigan, 1987).

Es importante señalar que de acuerdo a la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH, 2021) en el estado de Jalisco, el 40.6% de las mujeres de 15 años y más que han tenido una relación de pareja, han sido violentadas a lo largo de su relación, y el 22% han vivido situaciones de violencia en los últimos 12 meses. Si bien existe una visibilización de las violencias, no todas son identificables, las más comunes para el sector de la población es la física o psicológica. En el caso de la violencia física, no siempre se reconoce, a veces se esconde desde el juego, una broma, o una forma de contacto físico sin mayor relevancia. Por su parte la violencia psicológica, no es percibida como una violencia mayor, y desde ésta se puede desencadenar que una persona viva otros tipos de violencias, por ejemplo: mi pareja es celosa y me chanta-jea, pero nunca me ha pegado. Estas son situaciones que se presentan de forma cotidiana y que han sido normalizadas.

Por su parte, la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia del Estado de Jalisco reconoce los siguientes tipos de violencia: sexual, psicológica, física, económica, patrimonial y digital. Cuando existe una normalización de alguna de las violencias es más difícil poder identificarlas, sobre todo cuando ésta es ejercida por un vínculo afectivo; por otro lado, cuando se recibe de una persona desconocida en un espacio público, es más fácil reconocerla. La ENDIREH 2021 estima que, en el estado de Jalisco, 71.9% de las mujeres de 15 años o más, experimentaron algún tipo de violencia a lo largo de la vida, lo

que facilita la normalización de estas y la justificación de conductas agresivas o hirientes.

La perspectiva teórico-metodológica que fundamenta esta investigación se basa en la fenomenología propuesta por Merleau-Ponty (1994), particularmente en su noción de percepción. Desde este enfoque, la percepción no solo es un punto de partida para el conocimiento, sino también el medio a través del cual el mundo se manifiesta de manera viva y significativa. Este marco se complementa con los estudios de género y las masculinidades, permitiendo una comprensión más profunda de las dinámicas sociales y culturales desde las experiencias vividas.

Merleau-Ponty enfatiza que la fenomenología se ocupa de las intersecciones de las experiencias, entendidas como una trama compartida entre lo individual y lo colectivo. Estas experiencias, lejos de ser aisladas, están continuamente entrelazadas con las de los demás, construyendo una realidad compartida. Así, la fenomenología no puede considerarse una ciencia individualista; es esencialmente relacional y colectiva. El conocimiento que surge de esta intersección se enriquece a través del reconocimiento mutuo de las significaciones vividas, ya que es en el acto perceptivo donde se entrelazan las vivencias propias con las de los otros, formando una red de significados que trasciende lo meramente subjetivo (Merleau-Ponty, 1994).

Retomo además a Connell, (2003) Ramírez (2020) y Gutiérrez, (2020) quienes han trabajado masculinidades desde diferentes contextos, así como el tema de las emociones; es importante mencionar que el trabajo se realiza desde una perspectiva de género que permite observar y dirigir la mirada desde una investigación no sexista. (Bartra, 2012; Guzmán, 2019).

Por último, este programa se basa en un modelo de intervención cuyo objetivo es brindar a los hombres de herramientas en aras de cuestionar sus conductas y códigos culturales machistas para que puedan tomar conciencia de las desigualdades y las violencias ejercidas y con ello propiciar un cambio en la forma en cómo se vinculan en sus espacios inmediatos. El modelo que se trabajó es una transferencia metodológica de la Asociación Gendes, A.C.¹ así como las herramientas de evaluación que se aplican a los usuarios fueron diseñadas por la asociación.

Justificación

Este trabajo presenta un análisis del Programa de Capacitación en Masculinidades para la Igualdad (PROCMI) que se lleva a cabo en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Las capacitaciones tienen el objetivo de trabajar primero en la identificación de los tipos y modalidades de violencia, y con ello sumar a la disminución y erradicación de conductas violentas en diversos espacios. Por ello el programa se aplica principalmente al trabajo con hombres que cuenten con una sanción y/o voluntarios que deseen trabajar conductas violentas.

Dicha acción tiene el propósito de generar un cambio profundo en la forma de percibir la violencia sistemática, posibilitando el acercamiento de herramientas de autorregulación a los hombres. El programa de intervención está diseñado para atender a usuarios que sean derivados de alguna institución pública para casos de violencia no severa y no sustituye otras sanciones que puedan ser aplicadas dentro del sistema penal y legal del municipio de

¹ Asociación Gendes, A.C., asociación de la sociedad civil mexicana comprometida con el impulso de la igualdad de género activando la responsabilidad masculina mediante el trabajo con hombres.

Guadalajara y/o quienes se deseen integrar de forma voluntaria con el fin de mejorar sus vínculos cercanos.

A partir de ello se genera la Estrategia de Masculinidades Alternativas del Municipio de Guadalajara con la finalidad de trabajar con hombres para abonar a la erradicación de las violencias contra las mujeres en razón de género. Así mismo el programa promueve conductas y actitudes entre los varones que conduzcan hacia la igualdad, el respeto y la no violencia en todos los ámbitos de las relaciones interpersonales.

Objetivo general:

- Contribuir a la prevención de conductas violentas contra las mujeres, a través de una estrategia de re-educación integral con enfoque de Masculinidades Alternativas, Perspectiva de Género y Derechos Humanos, dirigida a hombres con alguna sanción de violencia y/o voluntarios que deseen trabajar en sus relaciones cercanas: familia, pareja, laboral o comunitaria. Con la finalidad de sumar en las acciones hacia la igualdad, el respeto y la no violencia.

Objetivos específicos:

- Brindar herramientas a los hombres para que identifiquen y reflexionen sobre conductas violentas, con el fin de hacerse responsables de ellas.
- Generar alternativas dirigidas a los hombres en aras de mejorar la comunicación de manera asertiva, buen trato y cultura de la paz en sus vínculos cercanos.
- Brindar herramientas de contención y regulación de las emociones a través de un modelo humanitario e individual.

Descripción de las personas asistentes al programa:

Durante el periodo noviembre 2022 a septiembre 2023, se ha trabajado el modelo con 117 hombres, 41 de ellos han concluido el programa que consiste en 14 sesiones de dos horas; los asistentes se encuentran en un rango de edad de 27 a 55 años, nacionalidad mexicana y viven en el área metropolitana de Guadalajara. (AMG)² y son parte del servicio público.

A los hombres que asisten a las capacitaciones se les aplican tres evaluaciones³; la primera evaluación identifica si existen conductas violentas enfocadas en su dinámica de pareja, psicológicas, físicas, sexual, económica, etc. la segunda evaluación mide el manejo de conflicto, es decir, la forma en la que se establece la comunicación, si es asertiva, existe chantaje, o se aplica la ley de hielo, o si se deja de hablar y por último se denomina la escala estratégica del poder, la cual identifica si la persona ejerce dominio en la relación, ya sea de forma autoritaria, descalificativa, sexual, si presenta una conducta agresiva – pasiva. La aplicación de los instrumentos permite evaluar cómo llegan, con el objetivo de saber si identifican conductas violentas dirigidas a otras personas, sobretodo en sus relaciones de pareja o familiares, así mismo generar herramientas de aprendizaje y contención para evitar que se llegue a una situación de riesgo y una vez concluyendo las 14 sesiones

² El Área Metropolitana de Guadalajara (AMG) se integra con los municipios de San Pedro Tlaquepaque, Tonalá, Zapopan, Tlajomulco de Zúñiga, El Salto, Juanacatlán, Ixtlahuacán de los Membrillos, Acatlán de Juárez, Zapotlanejo y el citado Guadalajara que en conjunto comparten una constante conurbación.

³ Las tres evaluaciones fueron elaboradas por la Asociación Gendes, A.C. con la finalidad de identificar los perfiles que se integran a las sesiones de capacitación, tanto el material para evaluación como el manual de usuario es parte de la transferencia metodológica que brindó la asociación al InMujeresGDL.

de capacitación identificar si existe un cambio o no en ellos.

Por otro lado, se conformó una Red de Masculinidades Alternativas donde se involucra sociedad civil, universidades, iniciativa privada, colectivas, asociaciones y dependencias del gobierno de Guadalajara con el objetivo de que el programa pueda ser replicado en diversos espacios del municipio y los hombres puedan cuestionar sus ejercicios de violencia, en esta red se han tenido diversas reuniones para establecer un trabajo interdisciplinario con la finalidad de impactar en diferentes sectores de la población, además que se estableció un trabajo colaborativo, donde asisten de forma regular a impartir las sesiones de los grupos que se han conformado.

Intervenciones del modelo

El inicio del Programa de Capacitación en Masculinidades para la Igualdad (PROCM) fue dirigida al personal de la División Especializada en Atención a la Violencia contra las Mujeres en razón de Género (DEAVIM), esta división forma parte de la Comisaría de la Policía de Guadalajara y tienen como propósito brindar auxilio inmediato a mujeres y niñas de Guadalajara. La División Especializada en la Atención a la Violencia contra las Mujeres en razón de Género es el área específica de prevención y atención de violencia de género, la cual trabaja de manera articulada con el Sistema Municipal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y el Instituto Municipal de las Mujeres de Guadalajara en la aplicación del Modelo Único de Atención Integral a Mujeres y Niñas Víctimas de Violencia.

Las primeras intervenciones del modelo fueron realizadas en el mes de noviembre del 2022 se trabajó

con dos grupos los días miércoles y jueves en horarios de 7:00 a 9:00 am respetando el tema de operatividad de los compañeros policías, por tratarse de un área primer respondiente en casos de atención. Los elementos de la policía completaron 16 sesiones, en el caso de esta dependencia, cursaron las capacitaciones como parte del cumplimiento con las reglas de operación del programa de la “La Estrategia Ale”, es decir, que los compañeros que asistieron son parte del personal de comisaría que constantemente se capacita en materia de atención a las violencias, porque trabajan directamente con ciudadanas que viven situaciones de violencia.

Parte del modelo metodológico empleado se basa principalmente en dialogar sobre los ejercicios de violencia, con el apoyo del manual titulado: Responsabilidad activa: modelo para el trabajo con hombres del municipio de Guadalajara que se utiliza en cada sesión de trabajo, es importante señalar que el programa se encuentra activo y no lleva un orden secuencial, esto debido a que cada sesión se revisa la misma temática, por lo que los usuarios se pueden integrar en cualquier sesión, sin que el contenido a revisar implique un conocimiento previo. Ello permite una incorporación continua al trabajo con hombres, lo que hace diferente cada sesión se basa en la participación de quienes asisten, así mismo a que quien comparte una narrativa en torno a una violencia es alguien que no ha participado en otros momentos del programa.

El modelo ofrece diversas herramientas que permitan el trabajo de revisión de violencias, y a su vez motiva a un cambio, el reto consiste en que los hombres culturalmente no están acostumbrados a hablar de sus problemas y menos en entornos que les son ajenos, o donde

les “mandan asistir” en el caso de quienes están cursando debido a un tema de sanción, por ello es importante generar espacios seguros donde ellos puedan expresar cómo se sienten, qué pasó en el transcurso de su semana, si reconocen alguna conducta o algún ejercicio de violencia en los días que no asistieron. Por su parte la escucha activa requiere que exista una atención a la persona que expone un caso específico de violencia, sin juzgar lo que comparte ante el grupo, es importante que quien facilite el tema pueda detectar si dentro de la sesión alguien hace alguna burla o hay risas mientras cuentan sucesos personales, con la finalidad de no tener omisión ante estas conductas.

El programa se compone de 14 sesiones con una duración de dos horas una vez por semana, lo que representa un trabajo continuo con quienes asisten, así mismo, se revisan los tipos y modalidades de violencias en razón de género contra las mujeres, basados en la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencias del Estado de Jalisco. Una de las acciones más relevantes que señala el manual, consiste en asumir responsabilidad de los actos y/o conductas violentas o agresivas dirigidas hacia alguna mujer, con la finalidad de que, si se identifica algún tipo, ésta sea nombrada y reconocida, lo que permite que los hombres tengan un reconocimiento consciente de las violencias que han ejercido; cabe señalar que en las primeras sesiones se les dificultó identificar alguna. La importancia de visibilizar las conductas violentas o agresivas permite por un lado identificar que éstas pueden ser cambiadas, por tanto, en las sesiones se les acompañó con la finalidad de generar estrategias enfocadas a una comunicación assertiva, a detenerse y darse un tiempo fuera cuando están a punto de realizar una con-

ducta o acto violento, a respirar y aplicar herramientas de regulación emocional.

El desarrollo de las sesiones se realiza con dos personas que faciliten el tema y consiste en lo siguiente: se realiza una lectura de compromisos al ingreso y salida, seguido de ello la presentación de todos los asistentes, una vez que se concluye, se inicia una dinámica de relajación que consiste en que la persona se siente de una forma cómoda, cerrar los ojos y sea consciente de cómo se encuentra su cuerpo en ese momento y a través de respiraciones constantes, este ejercicio les permite relajarse, terminada esta dinámica se les pregunta *¿cuál es su sentir?* y la mayoría contesta: sensación de bienestar, calma, tranquilidad, sueño, estado de relajación, etc.

En el caso específico de los grupos de (DEAVIM) son personas que cuentan con capacitaciones constantes en temas de género, derechos humanos, debido a que trabajan directamente con el tema de violencia, por ser primeros respondientes, sin embargo, les costó más trabajo personal identificar que también en algunos momentos pueden ejercer violencia en sus contextos inmediatos, sobretodo familiares y que no son ajenos a que puedan tener alguna conducta violenta hacia otra persona.

Por otro lado, es importante señalar que si bien se cuenta con un manual para la implementación del modelo, también quienes formamos parte de las capacitaciones empleamos otras técnicas para abordar las temáticas, ello implica que se han realizado modificaciones en la implementación del mismo, por ejemplo en las sesiones más avanzadas se revisaron cortometrajes y/o películas con el fin de identificar las violencias, lo cual fue muy enriquecedor, porque también permite visibilizar el aprendizaje que van adquiriendo a lo largo de las sesiones.

Al preguntarles *¿cuáles violencias identifican?*, nos permite también identificar cuales aún no son percibidas por ellos, o siguen siendo normalizadas, sin embargo, también hubo quienes sí son capaces de identificar las violencias que parecen un poco más sutiles. Por otro lado, en los grupos se trabajaron dinámicas de integración, las cuales consistía en tener contacto físico con los demás compañeros, ya sea a través de algún masaje pequeño, o incluso se trabajó con una dinámica de reconocimiento entre ellos, que consistía en nombrar en voz alta lo que le reconoces o le admirás a alguien del grupo. Fue una dinámica con un impacto muy emotivo debido a que algunos han generado lazos de amistad o incluso de familia, fueron sesiones de mucha unión para el grupo, además que se permitieron nombrar vulnerabilidades, reconocimientos y agradecimientos que en otros momentos no lo habrían hecho.

Una parte primordial del trabajo que se realiza con los grupos es identificar las emociones, ponerles nombre, visibilizarlas, identificar qué pasa en el cuerpo, qué sienten cuando se enojan, cuáles son las reacciones físicas y fisiológicas que identifican, ello con el fin de llegar a una regulación emocional que permita reducir las conductas violentas hacia otras personas y hacia ellos mismos.

Ramírez señala que el principal agente de regulación emocional es el mismo sujeto, (Ramírez, 2020, p. 33) es importante señalar que una parte fundamental del trabajo que se realiza con los hombres es justo que ellos aprendan a identificar herramientas de regulación emocional y a hacerse cargo de cómo gestionarlas; a través de meditación y respiraciones, en las sesiones se tiene un espacio para ello, que consiste en estar en una posición cómoda, las luces se apagan, se trata de generar un ambiente cálido

y relajado, se les pide permanezcan sentados pero sin nada en sus manos o piernas para que estén más perceptivos al entorno, cierran los ojos y comienzan a respirar y a ser conscientes de cómo se encuentran en ese momento, que identifiquen si hay tensión en alguna parte de su cuerpo y conforme avanzan las respiraciones se permitan soltar la tensión para lograr relajarse; en algunos momentos las sesiones las acompañamos con música relajante e incienso. En el caso de las primeras sesiones con los grupos esto pasaba mucho, había mucha resistencia y tensión en las sesiones, y la dinámica de relajación cumplía su función.

Por su parte Walton C., Coyle, A., y Lyons, E. (2004) señalan que las emociones son el elemento para identificar ciertas regularidades y construir distintas configuraciones de masculinidad, es decir, a partir del manejo de las emociones podemos identificar cómo han sido construidas las masculinidades, desde la infancia y cómo esta primer etapa de vida determina mucho cuales son las herramientas emocionales con las que cuentan los hombres en la vida adulta, es decir, cómo se expresan, cuál es el comportamiento que tienen ante diversas situaciones, cómo gestionan la regulación emocional; desde la infancia existe una condición del comportamiento, se aprende a través de las personas adultas “que está bien” y “que está mal” (Walton C, Coyle, A, y Lyons, E. 2004, como se citó en Ramírez, 2020, p. 20).

Así mismo el entorno en el que se desarrollan, tiene un peso importante, si en el existe la posibilidad de expresar: sentires y pensares, o por lo contrario debían callar alguna emoción por ejemplo: “*los niños no lloran*” lo que implica que la emoción de tristeza no sea validada para los hombres, porque tiene asignada una carga de “debilidad” y socialmente deben mostrar “fortaleza” por lo

tanto la gestión de la tristeza sólo es “bien vista” si es una mujer quién la vive y la expresa, porque las mujeres son “hormonales”, “de todo lloran”; este es un ejemplo clave para identificar desde donde viene la nula regulación emocional. Entonces si un hombre se permite conectar con el lado emocional, sí es sensible, sí llora, sí expresa tristeza, será catalogado socialmente dentro de un contexto machista como alguien afeminado, lo que implica que todo lo que sea considerado vulnerable en la configuración de la masculinidad se considera femenino o incluso se etiqueta desde la homosexualidad con una connotación negativa.

Por su parte Kaufman enfatiza el control de las emociones como un mecanismo compensatorio al miedo a identificar el sujeto rasgos de feminización, por reconocer las emociones que se suponen femeninas, (Kaufman 1994, como se citó en Ramírez, 2020, p. 24) Las emociones cumplen una función importante, deben ser escuchadas, reguladas, gestionadas, sin embargo, en la configuración de las masculinidades está presente qué emociones sí son válidas como lo es el enojo, pero no así la tristeza, esto debido a la construcción de vivir en ciertos roles de género, los cuales se han ido formando, construyendo y reproduciendo a través del tiempo en los entornos: social, familiar, religioso, etc. Así como la influencia que tienen los medios de comunicación en la conformación, aceptación y regulación de la masculinidad.

Siguiendo con estos ejemplos de frases que han sido constantemente repetitivas, como: “*pareces vieja*”, “*vieja el último*” etc., parecieran que se daba en otras épocas, sin embargo, siguen siendo vigentes, desde el lenguaje sexista. Algo importante que mencionar es identificar que han pasado de generación en generación y que han ido quedándose en el inconsciente y en la memoria colectiva,

lo que implica que, al llegar a una edad adulta, este tipo de frases siguen vigentes sobretodo con la represión emocional, y en el caso de algunos compañeros que asisten a las capacitaciones no se permiten vivir, sentir y expresar, sobre todo aquellas que van ligadas socialmente a las mujeres. Por su parte Vivero (2015) habla sobre el cuerpo viejo y el cuerpo femenino y cómo este a su vez a través del tiempo ha perdido representación tanto en los significados sociales como culturales. Los cuerpos de las mujeres son cargados de significados sociales negativos en cuanto a las experiencias del cuerpo femenino, y existe una doble discriminación cuando estos llegan a una edad adulta mayor.

¿Cómo se construyen las masculinidades?

Para comenzar a hablar del tema de masculinidades es importante situarlo como una categoría analítica que nos permite analizar en concreto a los sujetos a partir de su género, es decir, las condicionantes de género en los varones son importantes para poder problematizar más allá de esta categoría e identificar si existe un cruce entre otras condicionantes como raza, clase, etc. Por su parte, Gutiérrez (2020, pp. 46) señala que: la masculinidad como concepto teórico permite problematizar las relaciones de poder entre los hombres, en relación con las mujeres y en contraste con otros hombres que no cumplen cabalmente con los mandatos de lo considerado masculino; a partir de ello también es importante identificar cómo las condicionantes de género atraviesan el tema de roles y estereotipos, y permite la reproducción de lo que se considera masculino o femenino en un contexto determinado. Es importante identificar la masculinidad como una categoría que ha sido construida socialmente y que esta también puede ser cambiada.

Núñez (2016) señala que, aunque la masculinidad se asocia con los estudios sobre hombres, su objeto de estudio no son necesariamente los hombres, en cuanto cuerpo sexuado, ni la performatividad masculina en sí, sino las relaciones sociales y de poder que tienen lugar en los sujetos sexuados y reconocidos como hombres. Los estudios de género de los hombres analizan las implicaciones que tiene la exigencia social en los hombres, en cuanto sujetos biológicamente machos y socialmente hombres, es decir, de los alcances que tiene el género en la condicionante de la masculinidad que entra en juego para identificar cómo se ha construido el concepto de lo que significa ser hombre, así como ver la masculinidad fuera de un tema sexuado, y más como categoría analítica que cuenta con características móviles, sociales, construibles y que a su vez pueden ser modificadas. (Núñez, 2016.)

Es importante pues, identificar que el concepto de masculinidad también es cambiante en determinadas culturas y sociedades, sin embargo, guarda un acercamiento directo con las relaciones de poder, es decir, que la vinculación del ser hombre con la categoría de masculinidad permite entender cómo se configuran las jerarquías con otros hombres y con las mujeres, hablando desde un binarismo de género y que ésta independientemente de la cultura o del espacio donde se parte, se habla de una masculinidad que se ha forjado desde una posición de poder con relación a las mujeres; ello es interesante, porque si bien la masculinidad es construida, esta ha sido desde una posición de dominación con el resto de las personas.

Por su parte Connell plantea que dentro de las masculinidades existen estructuras específicas, las cuales se establecen a través de relaciones, la autora las identifica como tres: las relaciones de producción, estas vistas de un

sistema capitalista de obtención de recursos, las relaciones de poder y las relaciones de *cathexia*, todas ellas interrelacionadas (Connell, R. W., 1987, 2003), lo cual nos permite identificar cómo estas estructuras, tienen una correlación entre sí, y cómo han sido pieza fundamental para generar un análisis de cómo se han ido construyendo las masculinidades a partir de estas estructuras.

Hablar del concepto de construcción permite identificar que las relaciones se basan en estructuras sociales y de poder, y que a partir de ellas también está un sistema económico y/o de producción que permite delimitar quién tiene poder y quién es subordinado; es importante pues, identificar que el ser hombre o el irse construyendo como un hombre implica hablar de estructuras sociales muy establecidas a través del tiempo, las cuales son reproducidas y modificadas de acuerdo al espacio y geografía de donde se encuentra la persona, así mismo el contexto social y cultural como es el caso de México. También influye en cómo se han construido los hombres a través del tiempo, y como han sido atravesados por un sistema capitalista, un sistema patriarcal y desde el machismo, debido a que las normas sociales se han adherido al cómo se debe ser hombre.

Si bien existen cambios dentro de la historia, también es importante señalar que los hombres en diferentes espacios siguen sin cuestionarse privilegios de género y clase, sin adentrarse a las tareas propias del hogar y el cuidado de otras personas entre ellas la niñez, personas adultas mayores y/o personas con diversidad funcional.

Ramírez (2020) señala la importancia de explorar la masculinidad con la finalidad de identificar el lugar que ocupan los hombres en relación con las mujeres, (Ramírez, 2020, p. 14). Si bien los espacios son importantes para identificar las relaciones también es necesario tomar en

cuenta que existe una identificación binaria entre las mujeres y los hombres como punto de partida, el autor menciona que: reconocer el lugar de la relación permite describir su condición para enseguida analizarla; es decir, es importante identificar desde dónde se parte, tomando en cuenta las relaciones y estructuras que menciona Connell, ya que no es lo mismo un hombre en situación de vulnerabilidad que quien tiene poder adquisitivo, y esto proporciona elementos para comprender las formas de relación con las mujeres.

Para Carrigan, Connell y Lee (1987) la masculinidad hegemónica es: “la manera en que un grupo particular de hombres ‘habita’ posiciones de poder y riqueza, y cómo legitiman y reproducen relaciones que generan su posición de dominación” (Carrigan et al., 1987, p. 179). Cuando se habla de la masculinidad hegemónica hay que entender que esta se posiciona desde cierta categoría de hombre que generalmente es un hombre blanco, heterosexual, con poder adquisitivo y posición de poder; dicho poder va dirigido hacia las mujeres, la niñez y otros hombres. También es importante mencionar que pese a que existen hombres que no cuentan con estas características, sí existe una legitimación desde su posición para ejercer poder y dominación en el cuerpo de otras personas en su misma categoría.

Ramírez (2020) señala que la masculinidad hegemónica se legitima a través de la riqueza y el poder, y a partir de ello se establecen estas relaciones con aquellos que no se encuentran en la misma posición de poder, y esta comparación permite la legitimación de quién sí cuenta con riqueza y poder. (Ramírez, 2020, p. 17) De ahí que la dominación también cuente con una legitimación que además se reproduce y se hereda, cuyo reconocimiento se obtiene desde un contexto social. Al ir relacio-

nada la dominación con la legitimidad existe un vínculo directo con la violencia, es decir, para obtener una legitimación y un poder se tienen prácticas violentas para posicionarse ante los otros sujetos y ante las mujeres. Incluso los hombres que no tienen las características que señala Ramírez, también se legitiman por el hecho sólo de ser hombres, en el anhelo de cumplir con lo establecido en los mandatos de la masculinidad hegémónica. Connell (2005) Sostiene que la mayoría de los hombres encarnan simultáneamente masculinidades hegémónicas y subordinadas, es decir, que independientemente de la posición social siempre estará en una posición de poder ante otra persona generalmente mujeres o niñez o incluso otros hombres, aun cuando esté en una situación de subordinación ante otras personas con mayor jerarquía o poder (Connell, 2005).

Por su parte Ramírez (2020) señala que la categoría “masculinidad hegémónica” implica darse cuenta de los siguientes procesos: 1. La posición de hombres vs. mujeres; 2. Las estructuras de relaciones productivas, de poder y de *cathexia*, 3. Sus efectos en la cultura, en la personalidad y en la corporalidad; 4. La formación de grupos; 5. La generación, dinámica, sostenimiento y/o cuestionamiento de legitimidad del orden establecido; y 6. El nivel de análisis (local-regional-global) (Ramírez, 2020, pp. 17). Cuando se habla de la masculinidad hegémónica es importante identificarla también como una categoría de análisis, y que justo parte en la posición que tienen los hombres versus las mujeres, además identificar el tema del poder que se encuentra presente porque éste atraviesa diversas estructuras y sistemas de opresión, además del económico, sigue estando presente el género.

El mismo autor retoma la corporalidad como pieza fundamental con el cruce desde la discriminación e interseccionalidad en el cuerpo de los hombres, es decir, no es lo mismo un cuerpo de hombre viejo, o demasiado joven, (niño o adolescente) gordo, con alguna discapacidad; en la jerarquía del ejercicio de la masculinidad hegemónica, eso también es importante porque se visibiliza cuales cuerpos no son válidos, es decir, se legitima a través del cuerpo, como señala Butler en cuerpos que importan, qué cuerpos si son válidos, aquellos que son jóvenes, fuertes, resistentes, blancos, etc. Si bien existe un cruce de género también se atraviesa desde la corporalidad violencias estéticas, así como: discriminación, segregación, clasismo, racismo, gordofobia, homofobia, es decir, toda aquella categoría que no entra en la masculinidad hegemónica y que se estructura desde el poder y la riqueza Ramírez (2020).

Reflexiones finales del trabajo con hombres

Existe mucha resistencia por parte de los hombres que asisten a los grupos de reeducación sobre todo cuando estos cuentan con una sanción por parte del Municipio de Guadalajara, la mayor parte de asistencia que se tiene por sanción trabajan en alguna dependencia gubernamental; esta resistencia se presenta desde el lenguaje corporal y verbal (con sus comentarios). La mayoría de los hombres que asisten a las sesiones presentan un lenguaje corporal tenso, el cual se manifiesta a través de lo siguiente: ceño fruncido, manos empuñadas, existe cambio de coloración en la piel sobretodo en la cara, a un tono rojizo, la postura que tienen al estar sentados es rígida, incluso el ambiente del aula logra invadirse de esa tensión. Esto se comenzó a identificar y a ser más notorio en el trabajo que se realiza con compañeros que cuentan con alguna sanción, mien-

tras que en los grupos que hemos trabajado con voluntarios no existe este nivel de tensión.

Por su parte Zackariasson (2009) señala que las emociones se pueden enlazar y entremezclar con emociones morales (injusticia, indignación) (Zackariasson 2009 como se citó en Ramírez, 2020, p. 21). Ésta es una de las emociones más características cuando los grupos se componen de personas que cuentan con alguna sanción, sobretodo existe indignación del por qué los mandaron y están ahí; no son capaces de identificar las conductas violentas o agresivas que tuvieron para que ahora se encuentren en un grupo de re-educación, y sí las identifican no las nombran o por el contrario, justifican sus acciones. Por otro lado, cuando la violencia va dirigida a ellos, tienen la capacidad de autonombbrarse como víctimas, sin embargo, también después de percibir una violencia hacia ellos, existen risas, descalificación, bromas, incluso pareciera un juego en el que saben que no son víctimas, pero asumen ese papel y comparan sus procesos con los que vive una mujer violentada.

Ha sido complejo abordar las sesiones cuando existe una resistencia en la mayor parte del grupo, ya que la mayoría colude sus actitudes con los demás compañeros, sus acciones se validan, incluso se aplauden, vitorean cuando alguien señala una acción agresiva, son pocos los que se cuestionan o difieren del resto de compañeros; además, en algunos casos donde sus ejercicios de violencia van dirigidos a otros hombres, suelen pensar que deberían acudir aquellos que solo violentan a las mujeres. Aquí existe un punto interesante, ya que al jerarquizar las violencias que ellos mismos ejercen, trasladan la responsabilidad de sus acciones y minimizan estos actos. Cuando justifican las violencias entre ellos se convierte en un grupo

retador para quienes acompañamos las sesiones, sin embargo, también ello permite que generemos otras herramientas de abordaje en cada sesión.

Una de las violencias que se hablan con mayor naturalidad y que se han llegado a normalizar es la que va dirigida hacia las hijas e hijos, sobre todo en edades tempranas de infancia. Alrededor del 90% de quienes han asistido al programa ejercen la paternidad, y varios admiten desde su discurso que utilizan como forma de “castigo” la violencia física, a través de nalgadas, o alguna otra interacción física agresiva, sin embargo y es importante señalar, no la identifican como violencia. Uno de los comentarios más recurrentes a lo largo de las sesiones es que a ellos también les dieron nalgadas de pequeños y ahora gracias a ello “son personas de bien”; así mismo existe una percepción de autoridad hacia su familia que no permiten sea cuestionada su forma de “educar”.

Por otro lado, el discurso de la violencia es modificado, cuando ellos se sienten en una posición de desigualdad o donde no tienen poder. Al respecto Zackariasson (2009) menciona que existen emociones de placer (ira, malestar) (Zackariasson 2009 como se citó en Ramírez, 2020, p. 21), las cuales son aceptadas socialmente en los hombres: cuando están cansados muestran enojo o ira, si están tristes están enojados, es decir, la mayoría de las emociones suelen demostrarlas o vivirlas desde el enojo, por ser ésta una emoción permitida para ellos, pero no así en el caso de las mujeres, a las mujeres no se les permite sentir ira o enojo porque son señaladas o estigmatizadas. Por el contrario, la tristeza es una emoción que pueden demostrar las mujeres, pero en el caso de los hombres no es así, desde pequeños se les educa para reprimir esta emoción porque ha sido feminizada.

Cabe mencionar que dentro de los grupos conformados es raro quien llega con la actitud receptiva para aprender a trabajar con sus violencias, incluso quienes acuden de manera voluntaria, también les es difícil identificar la violencia, sobretodo cuando ésta es ejercida por ellos mismos, sin embargo, dentro de los grupos que se han integrado con personas voluntarias, se ha identificado que existe un cambio en la forma de percibir sus emociones, en algunos casos se han permitido conectar con su vulnerabilidad e incluso permitirse llorar sin sentirse juzgados o incómodos. En los grupos de voluntarios ha sido diferente la experiencia de identificar sus emociones, con ello no quiero decir que en el caso de quienes van por sanción no se logre esa conexión, sin embargo, aún existe por parte del grupo una resistencia al tema y aún más a mostrarse vulnerables; además de que el perfil de las personas sancionadas es muy similar, y la mayoría se encuentran adscritos a la misma dependencia, lo que puede influir en la dinámica de trabajo.

Por su parte Randell, Jerdén, Öhman, Starrin y Flacking (2015, como se citó en Ramírez, 2020) señalan que existen emociones que tienen una influencia en el grupo de pares, es decir, que en los grupos a los que se tiene un sentido de pertenencia es más fácil lograr una conexión donde se permitan sentir y experimentar alguna emoción; sin embargo, también existen hombres que logran tomar distancia de su grupo de pares y expresan emociones como una muestra de honestidad y sensibilidad individual, sin importar responder a un grupo homosocial, como el caso del compañero que se permitió mostrarse vulnerable y llegar a sentir confianza para llorar sin que esto lo afectara, incluso él comentó que se sentía en un lugar seguro para poder expresarlo. En lo que va de la ejecución del

programa ha sido el único compañero que ha mostrado la emoción de la tristeza y el llanto en las sesiones, siendo enriquecedor por parte de quienes llevamos las sesiones poder identificar estos avances en quienes asisten.

Por su parte Thompson (1998) señala que:

“el patrón de significados incorporados a las formas simbólicas entre las que se incluyen acciones, enunciados y objetos significativos de diversos tipos en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. El análisis cultural es, en primer lugar y ante todo, la elucidación de estos patrones de significado, la explicación interpretativa de los significados incorporados a las formas simbólicas” (Thompson, 1998, p. 197)

Es decir, que a partir de los significados que tienen las experiencias vividas por los sujetos, permiten en primer lugar identificar desde dónde se parte, cuál es la incorporación simbólica que se les da a través de su bagaje cultural, religioso y social.

Resulta interesante que quienes asisten de manera voluntaria se han quedado a las 14 sesiones, para concluir con su grupo, lo que indica que el modelo les brinda herramientas para gestionar sus emociones de forma constante; sin embargo, se identifica en estos grupos la falta de conciencia colectiva, en donde no identifican que son personas capaces de tener o ejercer conductas violentas o agresivas desde sus espacios inmediatos. Uno de los primeros acercamientos al programa consiste en generar momentos de reflexión para hacerse responsables de sus propias conductas, lo que implica exista un compromiso con cada sesión.

Merleau-Ponty señala que las significaciones y los actos de expresión, establecen entre los sujetos hablantes un mundo común al que se refiere la palabra actual, es decir, la percepción que tienen los hombres asistentes dados los significados culturales les permite comunicarse no solo desde el habla sino con actos de expresión, lenguaje corporal, e incluso existen significados propios desde la cultura mexicana, posturas, muecas, expresiones que indican una comunicación directa y no “dicha” entre ellos, aun cuando no tienen alguna relación o vínculo entre sí, lo que permite identificar muchos significados en el lenguaje y también en el desarrollo del propio lenguaje que crean con otros hombres, así como la conexión, la aprobación, lo que se le llama “el pacto patriarcal” el cual se describe como esa aprobación no dicha entre los hombres, incluso si no se conocen, hay pactos no dichos entre ellos que son respetados y validados a través de una lealtad absoluta entre ellos (Merleau-Ponty 1994, p. 5).

El programa sigue vigente con sesiones semanales, si bien existen cambios en algunos compañeros asistentes, también debe señalarse que hay quienes no quieren trabajar el modelo y solo están ahí porque se les obliga. Si bien se les puede exigir quedarse por más tiempo, también creemos importante que como parte de las sanciones con las que cuentan se les pueda dar la indicación de tomar terapia de forma individual (se está trabajando en ello).

En el último periodo se ha incorporado un grupo de hombres de forma voluntaria pertenecientes a centros educativos. Este grupo cuenta con una capacidad de análisis reflexivo sobre las conductas violentas en sus espacios inmediatos, escuela, casa, ello permite que a la hora de exponer un caso donde se suscitaron situaciones de violencia

o agresión se genere un diálogo donde las aportaciones lleven a un plan de acción e implementación cuyo fin sea no repetir alguna situación similar. Sin embargo, no existe un cuestionamiento sobre los privilegios sobre todo en el tema de servicios que piden por parte de las mujeres con las que conviven, es decir, siguen esperando que ellas sean las que atiendan a las hijas e hijos, hagan actividades históricamente relegadas a las mujeres (labores del hogar, comida, limpieza, pero sobretodo el cuidado de otras personas) incluso es importante señalar que pese a que todos los asistentes son personas adultas, aún siguen esperando un cuidado en su propia persona. Por su parte Jiménez (2024, p.137) señala que:

Para contrarrestar los rígidos patrones y mandatos socioculturales que están en la base de la división sexual del trabajo es necesario emplear estrategias de aceleración de cambios culturales y arreglos sociales en torno al trabajo de cuidados. En este sentido se debería avanzar, en forma rápida y sostenida, en acciones de amplio alcance en la sociedad que cuestionen en forma directa el “*habitus* de género femenino” esencialmente vinculado al cuidado y el espacio doméstico y de reproducción. Las mujeres no pueden seguir siendo valoradas socialmente sólo en su faceta maternalista y cuidadora.

Si bien, existe una apertura al cambio desde la reeducación, también es importante señalar que existen patrones aprendidos cultural y socialmente que les son difíciles de identificar y con ello poder propiciar un cambio. En el programa se trabaja a partir de reflexiones constantes, que permitan al sujeto darse cuenta cuando hay acciones agresivas o incluso violentas dirigidas específicamente

contra las mujeres de su entorno. Parte del trabajo que se realiza en las sesiones de capacitación surge de las interacciones y aportaciones de los hombres asistentes; si bien como facilitadora del tema es invitarles a identificar los tipos y modalidades de violencia, también es importante que a partir de exponer un caso real donde no existió un adecuado manejo de emociones, puedan identificar que las situaciones también pueden ser gestionadas desde el colectivo.

Merleau-Ponty señala que el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido, y a partir de ahí la fenomenología no trata de explicar ni de analizar, sino de describir que ocurre a partir de las experiencias y dichas experiencias son las que crean significaciones y lenguaje, el cual se construye para poder comunicarnos. (Cfr. Merleau-Ponty, 1994, p. 8)

Otro punto importante a identificar es que el grupo que acude de centros educativos se encuentra con la disposición de aprender a diferencia de quienes acuden por el tema de sanción, ello propicia que cuenten con una mayor sensibilización, razón por la cual se facilita el trabajo de intervención en las sesiones, si bien en otros momentos se ha trabajado con hombres que asisten de forma voluntaria no se había contado con la apertura que se está dando en este grupo, además es necesario reconocer que es el primer grupo que tenemos donde existe un número considerable de hombres con sanción pero también es amplio el grupo voluntario que se integra, lo que ha impactado positivamente en el manejo de las sesiones, sobretodo con el resto del grupo que tenía mayor resistencia.

Cabe hacer mención que el impacto favorece la identificación y el análisis de las propias violencias ejercidas, es importante señalar que el hecho de que un hombre

se vulnere al contar una situación donde es éste quien realiza una conducta agresiva o violenta y se exponga delante del grupo permite a su vez que el resto se pueda ver reflejado en la situación expuesta, es decir, que la colectividad tiene un peso importante a la hora de hablar de las violencias, saber que algo individual puede ser colectivo o que alguien más pueda estar viviendo una experiencia similar impacta en cómo es abordado el tema, desde la sociología y desde la percepción de una experiencia puede ser abordada desde la fenomenología de Meleau Ponty donde señala que una sola acción puede tener más puntos de vista, además como son casos concretos en las dinámicas familiares o de pareja, suelen ser casos que han vivido otros hombres.

El programa continúa trabajando con hombres en lo que concluye la administración; actualmente contamos con un grupo activo de 20 hombres que asisten semanalmente a identificar y reflexionar sobre los temas de violencia, con el que concluimos a finales de agosto de 2024. Si bien el alza en el índice de violencia sigue en la ciudad de Guadalajara, sin embargo, desde diferentes programas con los que cuenta el Instituto Municipal de las Mujeres de Guadalajara se está atendiendo dicha problemática; considero que la prevención y sensibilización sigue siendo una parte primordial, desde diferentes áreas se trabaja en la capacitación constante sobre la prevención de las violencias, a través de capacitaciones, charlas, talleres dirigidas a ciudadanía, iniciativa privada y al funcionariado público. Además, se cuenta con un área de atención que brinda a mujeres con asesorías gratuitas de primer contacto: psicológicas, jurídicas y trabajo social. Las diferentes áreas del instituto trabajan coordinadas con la finalidad de generar acciones afirmativas en la disminución de las violencias

contra las mujeres y niñas, por ello es importante que se sigan generando estrategias de re-educación y que ello impacte de manera positiva a las mujeres en sus espacios inmediatos. Si bien, aún falta mucho por hacer en el trabajo directo con los hombres, se tiene un avance considerable en la aplicación del programa.

Literatura citada

- Álvarez-Gayou J. (2005) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós
- Bartra, E. (2012) Acerca de la investigación y la metodología feminista en Blazquez, Flores y Ríos (coord.) Investigación Feminista, Epistemología, Metodología y Representaciones sociales (pp. 67-77) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Butler, J. (2005) Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo” Argentina: Paidós.
- Carrigan, T., Connell, B., y Lee, J. (1987). Toward a new sociology of masculinity. En H. Brod (Ed.), The making of masculinities. The new men’s studies (pp. 63-100. Boston, Estados Unidos: Unwin Hyman.
- Connell, R. (2003). Masculinidades. Ciudad de México, México: PUEG.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic masculinity – Rethinking the concept. *Gender & Society*, 19, 829–859.
- Guzmán, A. (2019, marzo 1) El patriarcado [video file] Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=bJ7WnZXi_Lk

- Gutiérrez, P. (2020) Masculinidad, emociones y delitos de alto impacto. Un estudio sociológico sobre hombres jóvenes privados de la libertad en Jalisco en Rodríguez (coord.), *Hombres, masculinidades, emociones* (pp. 48-77) México, página seis.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares ENDIREH 2021, CdMx, México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf
- Jiménez, L. (2024) ¿Quién, cómo y porqué cuida? Análisis y propuestas para desmontar la organización social, política y económica de los cuidados en América Latina. *Revista de estudios de género, La Ventana* Vol. 7. Núm. 59 enero-junio 2024, pp-112-152.
- Lagarde y de los Ríos. M, (2015) Los cautiverios de las mujeres, madresposas, monjas, putas, presas y locas, México, Siglo veintiuno.
- Merleau-Ponty, M. (1957) Fenomenología de la percepción, México, FCE.
- Merleau-Ponty, M. (1994) Fenomenología de la percepción, España: Planeta
- Merleau-Ponty, M. (2015) El cuerpo es el medio que nos permite la comunicación con el mundo. España: Aprender a pensar.
- Núñez, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades ¿qué son y qué estudian? Culturales. *Revista del Instituto de Investigaciones Culturales-Museo Universidad Autónoma de Baja California*, IV (1), 9-31.

- Ramírez, J. (2020) Algunos elementos para el debate sobre la intersección entre masculinidad y emociones en Rodríguez (coord.), *Hombres, masculinidades, emociones* (pp. 10-47) México, página seis.
- Segato, R. (2016) *La guerra contra las mujeres*, Madrid: traficantes de sueños
- Thompson, J. (1998). Ideología y cultura moderna. Ciudad de México, México: UAM-X.
- Vivero, C. (2015) El cuerpo viejo femenino y la negación de la sexualidad en la literatura en Sáenz, Vivero, Peña y Gutiérrez (coord.), *Erotismo, Cuerpo y Prototipos en los textos culturales* (pp. 119- 131). México, Silla vacía.

DINÁMICAS DE VIOLENCIA FEMENINA HACIA LOS HOMBRES EN CUNDUACÁN, TABASCO. MÉXICO

Luis Roberto Canto Valdés y María del Rocío Echeverría González

Resumen

Existe un vacío en la literatura académica sobre investigaciones que aborden el tema del maltrato físico, psicológico y simbólico que ejercen las mujeres hacia los hombres. Por ello, el objetivo de esta investigación consistió en analizar la violencia vicaria no filicida que ejercen las féminas contra los hombres, ello con la intención de obtener una aproximación socio cultural de las experiencias, emociones y percepciones de los hombres en situaciones conflictivas de pareja. Siguiendo una metodología de corte cualitativo, en el marco de la observación del trabajo de campo, las entrevistas etnográficas captaron testimonios de personajes clave que vivieron violencia intrafamiliar durante y posterior a la relación de pareja heterosexual y que procrearon hijos/as durante el matrimonio. Los principales aportes de esta investigación son de índole etnográfica y se enfocaron en tres aspectos: 1) desmitificar los estereotipos que suelen asociar la violencia doméstica realizada por varones hacia sus parejas al proporcionar evidencia de que las mujeres también pueden ejercer algún tipo de violencia; 2) esta forma de maltrato afecta emocional y psicológicamente a los hombres en su relación con las/los hijos; 3) con frecuencia, los varones que enfrentan estas dificultades son menos propensos a reportarla debido a estigmas socioculturales y a la falta de apoyos institucionales.

Palabras clave: Maltrato intrafamiliar; Agresión física y/o simbólica; Relaciones post matrimoniales.

Introducción

Si bien es significativo reconocer que las dinámicas de poder históricamente han favorecido a los hombres, la violencia de cualquier género sigue siendo un obstáculo para alcanzar la cultura de paz. A pesar de que recientemente se han incrementado los esfuerzos por estudiar la violencia que ejercen las mujeres sobre los hombres, es allí cuando nos enfrentamos a un fenómeno menos documentado en comparación con el de la violencia atribuida al género masculino

A nivel internacional, un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS) destacó que, aunque la violencia masculina contra mujeres es más prevalente, la violencia femenina contra hombres también es significativa. De acuerdo con un estudio global, aproximadamente el 7% de los hombres reportaron haber sido víctimas de violencia por parte de su pareja en algún momento de sus vidas (World Health Organization, 2013). Las encuestas de victimización realizadas en países como Australia y el Reino Unido indican que una proporción menor de hombres reportó haber sido víctima de violencia por parte de mujeres en comparación con el nivel reportado por las féminas.

En Latinoamérica, información derivada del estudio "Violencia de género en América Latina: Un análisis de la violencia contra hombres y mujeres" realizado por la Universidad de los Andes (2022), señaló que aproximadamente el 5% de los hombres reportaron haber sido víctimas de violencia física por parte de sus parejas.

En México, la encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) efectuada en el 2021, el 2.2% de los hombres abordados reportaron haber sido víctimas de violencia por parte de su pareja en el último año. Aunque este porcentaje puede parecer bajo en

comparación con la violencia contra las mujeres, para los estudios de género representa una preocupación creciente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022).

En esta investigación ponemos a discusión que la violencia vicaria no filicida puede ser llevada a cabo por las mujeres como un hecho consciente que lastima de distintas formas tanto a los padres varones como el desarrollo de los descendientes ya que sufren continuamente por la ausencia de los hijos. En consecuencia, nos planteamos la siguiente interrogante: ¿Cómo los hombres interpretan lo que vivieron o actualmente están experimentando dentro de una situación de abuso por parte de sus ex mujeres utilizando para ello a sus hijos/as como medio para dañarlos afectando el bienestar psicológico y emocional de ambos (padre e hijos/as) posterior al matrimonio?

De ello resulta que, el objetivo general consistió en analizar la violencia vicaria no filicida que ejercen las féminas contra los hombres, con la intención de obtener una aproximación socio cultural de las experiencias, emociones y percepciones de los hombres en situaciones conflictivas de pareja. Los objetivos específicos fueron: a) Describir las tensiones psicológicas y emocionales que la violencia femenina genera en los hombres durante y posterior al matrimonio⁴; b) analizar el discurso de los hombres en relación con el ejercicio del derecho de custodia compartida, visitas y toma de decisiones importantes de los menores sobre la educación, la salud y el bienestar en general de niñas/os y, c) contextualizar el estudio cualitativo bajo los principios de cultura de paz.

⁴ El término matrimonio lo empleamos independientemente a que la unión de pareja tuviera un lazo legal.

La violencia femenina hacia los hombres está intrínsecamente relacionada con la cultura de paz en la medida en que ambas están conectadas con la igualdad, en efecto, el respeto mutuo y la no violencia es relevante para alcanzar una sociedad en la que se valoren y promuevan los principios de paz y equidad para todos.

El capítulo se dividió en tres apartados: En el primero se hizo una síntesis de los aspectos metodológicos mostrando el periodo en que se realizó el trabajo; y también un contexto socioeconómico del lugar de estudio; la inserción en el trabajo de campo y; los principales instrumentos empleados para el análisis de la investigación cualitativa. En el segundo apartado denominado Producción y reproducción de la violencia en las relaciones heterosexuales se puso el estado de la cuestión, cuya revisión teórica de la violencia dio relieve al tipo particular de dilema que nos compete: la violencia vicaria (VV). Y la tercera sección se subtitula: No hay final feliz en el divorcio ni trato cordial. La experiencia en el trabajo de campo, correspondió a los resultados de la indagación que muestra el análisis discursivo de los actores clave. Finalmente, en las consideraciones generales, sin agotar la temática propuesta, se dio el cierre del trabajo relacionando el problema en un contexto particular de estudio influenciado por factores culturales exhibiendo que el derecho de custodia de los hijos tras el divorcio/separación, es donde se evidencia una desventaja para los varones cuando experimentan tensiones emocionales significativas, por lo que para que desarrolle la cultura de paz, la revisión de las políticas públicas deberán ser más inclusivas.

Aspectos metodológicos

El trabajo de investigación se desarrolló durante el año 2020 en el municipio de Cunduacán, Tabasco, ubicado en el sureste de México, lugar con importantes problemas socioeconómicos que reflejan un alto índice de criminalidad y delincuencia. Yanes, Canto y López (2018) indicaron que la peligrosidad suele imperar, y que la población se ha visto afectada por las redes de contrabando de droga. La venta de cannabis y de cocaína como algo latente, así como el consumo de narcóticos. La inseguridad es un problema persistente debido a los conflictos de los carteles por el territorio.

De acuerdo con datos censales del INEGI (2022), Cunduacán, Tabasco tiene una superficie aproximadamente de 540.40 km², el 51% de la población es femenina (69,985) y el 49% masculina (67,272), lo que nos da un total de 137,257 habitantes, y solo 509 personas hablan lengua indígena (principalmente Chontal, Chinanteco y en menor medida Tzotzil). En la comunidad ha llegado gente procedente de España, Taiwán y de Estados Unidos (32, 33 y 13 personas respectivamente). En general, en Tabasco, la ocupación salarial es más alta en hombres (64.3%) que en mujeres (35.7%), realidad análoga en todos los municipios.

La economía de Cunduacán está basada principalmente en la agricultura, con cultivos como maíz, frijol, y plátano. También se destaca la ganadería y la producción de productos derivados del petróleo debido a la cercanía con campos petroleros. Los ingresos de los hogares en Cunduacán están por debajo del promedio estatal, reflejando una economía local con desafíos en términos de desarrollo económico (INEGI, 2020).

La tasa de alfabetización en la zona de estudio es alta, con niveles comparables a los del estado de Tabasco.

Sin embargo, persisten desafíos en el acceso a la educación superior. En cuanto al nivel educativo básico, existen múltiples escuelas primarias y secundarias, y algunas instituciones de educación media superior. La cobertura educativa ha mejorado en los últimos años, pero hay áreas rurales con limitaciones (SEED, 2023). En cuanto a los servicios de salud, dicho municipio cuenta con centros de salud y clínicas básicas. La cobertura de servicios médicos ha mejorado, pero aún enfrenta retos en términos de infraestructura y personal médico (SSA, 2022). La Infraestructura y Servicios encontrados evidencian que Cunduacán está conectado por una red de carreteras que facilitan el acceso a otras regiones del estado y del país. Sin embargo, algunas áreas rurales pueden tener dificultades de conectividad. La cobertura de servicios como electricidad, agua potable y drenaje ha mejorado, aunque aún hay zonas con acceso limitado (CNDH, 2022).

La investigación empleó un enfoque metodológico cualitativo que evidenció los principales hallazgos a partir de la observación directa e indirecta. Esta comprende la conducta humana desde el propio marco de los actores sociales, distinguido por ser descriptivo e inductivo y; en esta lógica la realidad altamente dinámica reunió fuentes de información de primera mano a través de entrevistas etnográficas en el contexto natural de los participantes para obtener una comprensión más rica y contextualizada de sus vidas y de las prácticas culturales que buscaron desde el inicio registrar los testimonios.

La estrategia de inserción en el trabajo de campo comenzó con charlas informales en diversos espacios laborales, como talleres de mecánica, electricidad, ferreterías y refaccionarias, en donde suelen converger más hombres que mujeres. Durante estas conversaciones, se identifica-

ron las primeras historias. Adicionalmente, por bola de nieve, se realizaron visitas al mercado municipal, lo cual facilitó la identificación de mujeres que proporcionaron información crucial para localizar a otros personajes clave, protagonistas de estas historias.

Una vez identificadas las personas que compartían el problema común de no poder ver a sus hijos debido a conflictos con las madres, solicitamos su consideración y autorización para participar en la investigación. Se les aseguró la confidencialidad de los resultados y se explicó que el objetivo era exclusivamente académico. Afortunadamente, aceptaron participar y, en todos los casos de entrevista afirmaron que era la primera vez que alguien escuchaba su malestar.

Mediante la técnica de la entrevista etnográfica ya referida, como proceso de recolección de datos al ser flexible y adaptativa, dio lugar a explorar a profundidad el tema permitiendo el libre diálogo, en la mayoría de las veces, sin formalidad en las conversaciones. El criterio para seleccionar a los participantes varones fue que los hombres estuvieran separados y/o divorciados, con hijos y que tuvieran la disponibilidad voluntaria para poder compartirnos su experiencia.

Así, nos planteamos como objetivo el análisis de la violencia vicaria no filicida que ejercen las mujeres contra los hombres con la finalidad de obtener una comprensión detallada de las experiencias, emociones y percepciones de los hombres que han sido maltratados por sus parejas. Siguiendo una metodología de corte cualitativo en el marco de la observación del trabajo de campo las entrevistas etnográficas captaron testimonios de personajes clave que vivieron violencia intrafamiliar dentro de sus relacio-

nes de pareja heterosexual y que procrearon hijos/as durante el matrimonio.

En paralelo, consideramos que, al capturar las narrativas personales entendidas como una manera en la que ellos cuentan su experiencia o conjunto de experiencias dentro del contexto cultural específico de Cunduacán, estas resultaron esenciales para entender cómo a través de la oralidad construyen sus propias ideas y realidades.

Para conservar el anonimato, como principio ético, se emplearon pseudónimos y sólo se denotó la edad de los colaboradores. En nuestra exploración se buscó sintetizar los rasgos relevantes que aparecieron en cada una de las conversaciones, y también se destacaron aquellos que ayudaron a entender los aspectos emocionales que derivan de la violencia.

Producción y reproducción de la violencia en las relaciones heterosexuales

El ciclo en que se produce y reproduce la violencia intrafamiliar en las relaciones sentimentales se puede asociar a una problemática inicial que va de la moderada hasta la más aguda, seguida del divorcio o separación de la pareja, el duelo/resignación, y continuidad de los conflictos fuera del vínculo matrimonial (legal o no). A continuación, revisamos aspectos teóricos generales de la violencia y el tipo particular que nos compete: la violencia vicaria (VV) para comprender el impacto que estas formas de abuso pueden ocasionar.

La violencia desde la perspectiva de género, queda definida como todo aquel acto físico y/o psicológico plenamente involucrado con la agresión en razón de pertenencia sexo-genérica (Perela, 2010). El maltrato físico es visible y deja huellas en el cuerpo, pero las agresiones psíquicas,

aunque no son evidentes, dejan secuelas neurológicas difíciles de desvanecer.

De acuerdo con expertos en violencia psicológica y emocional podemos encontrar que se refiere a las formas de abuso que afectan el bienestar mental y emocional de una persona, y no necesariamente involucran daño físico directo. Se trata de un tipo de abuso que se manifiesta a través de conductas que buscan controlar, manipular, y menospreciar a la persona objetivo. Estas conductas incluyen, pero no se limitan a, humillaciones, amenazas, aislamiento, y manipulación emocional. La violencia psicológica puede ser sutil y difícil de identificar, pero tiene efectos profundos en la salud mental y emocional de la víctima. A continuación, se enuncian algunas precisiones.

Rita T. Gibbons definió la violencia psicológica como "un patrón de conducta en el que el abusador utiliza tácticas de manipulación para controlar a la víctima y erosionar su autoestima" (Gibbons, 2001, p. 45); pero también suele involucrar insultos, menosprecio y desvalorización sistemática" (Forward, 2002, p. 22). Mientras que la violencia emocional se refiere a "las acciones que socavan el sentido de valía y seguridad emocional de la víctima, llevándola a cuestionar su propia realidad" (MacDonald, 2005, p. 78); aunque también este tipo de violencia manipula las emociones de la persona, afectando profundamente su sentido de seguridad y autoestima" (Jillian, 2006 p. ,101).

En dicho tenor, hay que precisar que la violencia y la agresión son dos conceptos que pueden presentar una frontera ambigua; de acuerdo con Salas (2008) la violencia se refiere a una conducta no natural que puede causar un daño físico, meditado o no, o también verbal o psicológico. Mientras que, la agresión puede ser intimidatoria, econó-

mica, verbal, sentimental (chantaje/extorsión emocional que tiene por objeto conseguir algo sin que necesariamente se emplee la violencia física salvo la emocional).

Lo anterior, nos llevó a la violencia reactiva, que para Martínez (2016) es una modalidad de la agresión que busca dominar mediante la manipulación psicológica con la finalidad de captar recursos patrimoniales y/o materiales mientras ejercen una dominación de poder frente al otro. La violencia, de acuerdo con lo que mencionan Ocampo y Amar (2011), tiene varias aristas: económica, psicológica, física y sexual, por mencionar las más conocidas y ninguna de ellas es privativa de género alguno. La manipulación y la coerción son la antesala para la manifestación de algún tipo de violencia, siendo la psicológica la más difícil de detectar, complicada de tratar y de revertir.

La violencia típica intrafamiliar ejercida durante la relación de pareja al final suele desembocar en la separación o divorcio. Este es considerado como un periodo crítico del matrimonio, porque el hecho de distanciamiento o amenaza de divorcio puede aumentar el ciclo de violencia (Porter y López-Angulo, 2021).

El duelo que provoca la separación o divorcio es un hecho que trastoca la visión sobre la vida ya que causa dolor, desesperación, reflexión y tristeza. El duelo es producto de una pérdida que inicia con reacciones subjetivas en la persona que dan lugar a manifestaciones de dolor sobre un hecho (Luna, Pérez, Domínguez y García, 2017).

Se trata de un momento de aflicción y dolor debido a un vínculo emocional que se quebranta, y no hay manera de determinar si el duelo termina con el tiempo o si la pérdida se mantiene a lo largo del tiempo, generando cambios en el estado de las personas (Meza, García, Torres, Castillo,

Sauri, Martínez: 2008).⁵ La resignación está ligada a la forma en la que el sufrimiento se acepta, pero suele tener matices culturales. La estructura social matiza vías para sobrevivir a ciertos acontecimientos de la vida cotidiana, la resignación conlleva a privaciones de sentimientos (Luna, 2008), en el sentido de lo que se espera que haga un hombre, y de lo que se considera culturalmente que es propio de “un hombre”, aún para las mismas mujeres.

Ahora bien, la violencia que es considerada como la más cruel, es la violencia vicaria (VV). ¿Por qué denominar violencia vicaria inversa? porque ordinariamente es atribuido a los hombres el dominio perjudicial. En este trabajo empleamos el término para relacionar el hecho de que las mujeres también pueden perpetrar este mismo tipo de violencia hacia sus parejas masculinas.

Parafraseando a Hernández, M. (2018), la VV no filicida es un concepto emergente en el campo de la psicología y la criminología que se refiere a un tipo de violencia donde el agresor (masculino) utiliza a los/las hijos/as, o seres queridos de la víctima principal como una forma de ejercer control y/o castigo en lugar de recurrir directamente a la violencia física o a la amenaza de muerte, la intención es causar daño emocional o psicológico. De este modo, la pareja o ex pareja agresora generalmente emplea a los seres cercanos como carnada para causar daño. Este concepto pone en relieve cómo el agresor utiliza a las víctimas secundarias para controlar, manipular o infligir dolor a la víctima principal, generando así un impacto negativo profundo y multifacético en el entorno familiar.

⁵ Un duelo no solamente se da por el fallecimiento repentino de un ser querido, sino también en situaciones en donde se generan cambios irreversibles en las relaciones afectivas, tal es el caso de los divorcios, y especialmente cuando hay hijos en medio de la separación.

Porter y López (2022), añaden que la VV ocurre a menudo cuando el hombre que agrede ya no puede acceder directamente a la mujer, siendo los hijos/as en común lo máspreciado para ella y los niños/as resultan un recurso importante para violentar; el agresor es consciente de que están afectando a los hijos para dañar a la madre: algunos ejemplos que mencionan son: negligencia en los cuidados, hablar mal de la madre frente a ellos, manipular a los menores para que participen en los insultos, entre otros. Sin embargo, las autoras sostienen que puede existir el caso extremo cuando el agresor llega a asesinar a los/las hijos/as y de esta forma asegura la nula recuperación de la madre.

En la misma tesitura, las autoras Guadalupe Cordero, Carmen López y Ana Guerrero (2017), y Sonia Vaccaro (2018, 2021), coinciden en que la VV asegura el daño a la mujer por medio del maltrato a los hijos. Sonia Vaccaro (2021) sugiere que es una modalidad de violencia inherente al hombre que surge en el contexto posterior al final de una separación; coincide en que el hombre en su afán de violentar a la mujer en su expresión más extrema es la muerte del menor.

María Marín y José Vázquez (2022) destacaron que, dentro de este peculiar contexto de violencia, puede aparecer el Síndrome de Alienación Parental (SAP), que se refiere a un desorden psicopatológico en donde el niño o la niña insulta o agrede al padre durante los escasos momentos de convivencia que tienen padre e hijos, y esto se debe a que la madre, por lo general, es quien transforma la percepción, conciencia, de los hijos sobre sus padres lo que constituye un maltrato psicológico. Para Marín y Vázquez no hay duda de que hay una manipulación emocional por parte del maltratador. Este tipo de violencia en España

comienza a ser tipificada como un delito a pesar de que es una conducta totalmente invisibilizada.

Las autoras arriba citadas, aseguraron que la VV la ejercen los hombres hacia las mujeres, más no en sentido inverso, por lo que consideramos que puede existir una violencia vicaria análoga, es decir, de la mujer que lastima al padre a través de los/las hijas afectando directa o indirectamente al varón, y que también puede ocurrir cuando la madre induce de forma negativa a los hijos para que duoden del cariño de sus padres y, por tanto, desprecien o ataquen al progenitor.

Trujano (2007) indagó los factores incidentes en la violencia de género de las mujeres hacia los hombres. Investigó la información de las páginas oficiales y lo contrastó con testimonios de hombres agredidos por mujeres. Indicó que la violencia ejercida por la pareja mujer es una violencia silenciosa y que debido al sistema patriarcal los varones no denunciaban por miedo, pena o vergüenza.

Trujano, Martínez y Camacho (2009) indagaron la violencia doméstica de la mujer hacia el hombre con 50 encuestas a varones casados y 50 en noviazgo en el Estado de México. Indicaron que la existencia de una legislación contra la violencia doméstica enfocada únicamente hacia las mujeres es inequitativa. Los testimonios apuntaron que la violencia doméstica hacia el hombre consistió en: control económico, agresiones (de índole psicológica, física y hasta sexual), burlas en privado, humillación en público, intimidación, aislamiento de amigos y familiares.

Vargas, Rodríguez y Hernández (2010) abordaron a 200 varones, de 18 a 30 años, que laboraban en la ciudad de México. Entrevistaron a 100 estudiantes y a 100 empleados para analizar el contexto de pareja e identificar en qué momento iniciaba la violencia. Los resultados deno-

taron que los varones desconocían que vivían en un ambiente de violencia y que eran víctimas de maltrato por su pareja mujer. Los hombres no lo sabían y por ello no denunciaban el abuso.

González y Fernández (2014) recabaron testimonios de hombres de Baja California para contrastarlos con “la Encuesta de Salud Reproductiva en la Adolescencia” [Ensarabc, 2006]. Esta investigación buscó probar la violencia de la mujer contra el hombre. Los resultados hallados mostraron que la mujer solía ser la causante de que su pareja reaccionara de manera violenta, y que antes de un acto violento físico estaba un hecho de violencia psicológica, por lo que se pidió idear leyes y mecanismos para la defensa cuando las mujeres fuesen las agresoras.

Fernández, Martínez, Unzueta y Rojas (2016) abordaron la violencia entre las parejas universitarias en Tijuana, México para los años 2006-2007 a partir de una muestra de 366 encuestas, 123 hombres y 243 mujeres. Esta investigación analizó la violencia entre los jóvenes universitarios. Los resultados apuntaron que el hombre es agredido económica, psicológica y físicamente en un porcentaje mayor que la mujer, ambos se violentan, pero la que es ejercida por la mujer se niega totalmente.

Ruiz (2018) analizó la violencia femenina perpetrada a hombres mediante un estudio de caso en el Estado de México. Entrevistó a hombres violentados e indagó las estadísticas oficiales sobre la violencia ejercida por la pareja mujer. Esta investigación demostró que las mujeres tienen tendencias de agresividad y a ser controladoras. Ruiz apuntó que ambos se violentan, sin embargo, el tema de la mujer como violentadora es incipiente en los estudios de género.

Yanes y Canto (2018) analizaron los testimonios de quince mujeres totonacas de Zongozotla, Puebla, con la finalidad de saber cuáles son los roles que cada uno tiene en la producción del café. Esta investigación describió que las mujeres violentan a los hombres cuando están alcoholizados y que también los perjudican aplicando una violencia silenciosa que es diferente a la explícita del varón.

Rojas, Guzmán, Jiménez, Ruiz y Flores (2019) investigaron la violencia heterosexual en Puebla tras analizar los factores socioculturales, y hallaron que ellos eran violentados psicológicamente, y que no reconocían su rol de víctimas y por ende no denunciaban. La ausencia de una legislación e instituciones para la atención de varones violentados de manera física, mental y económica por sus parejas femeninas ha impedido tratar este problema escasamente visibilizado. En este último recorrido historiográfico se revisaron ocho investigaciones que han abordado la violencia de la mujer hacia el hombre, y en la mayoría de los textos revisados se pudo encontrar el papel “pasivo” de los hombres.

Martínez (2003) abordó la violencia perpetrada por mujeres universitarias de la capital venezolana con 251 encuestas con la finalidad de detectar la prevalencia de la violencia de género hacia el varón hallando afectación en aspectos psicológicos, físicos y sexuales que a la larga se manifestaban en control y sujeción causando daños graves que imposibilitan el desarrollo personal.

Becerra, Flores y Vásquez (2009) estudiaron al hombre violentado por la mujer en Lima, Perú al encuestar a 385 jóvenes elegidos de forma aleatoria durante el 2009. Esta investigación apuntó que los varones no lograban percibir que eran maltratados con violencia física, además de negarles la comida, controlar el dinero y salir con otras

parejas para luego contárselos con el afán de lastimar su autoestima al apuntar que otro hombre era mejor que su pareja. El 80% de ellos no denunciaron las agresiones psicológicas ni las físicas por temor a la burla.

Rojas, Galleguillos, Miranda y Valencia (2012) investigaron la violencia de la mujer hacia el hombre en Colombia encuestando a sujetos profesionistas violentados. Dicho estudio denotó que a pesar de que los varones son matizados como agresores, la violencia femenina hacia ellos se justificaba en el hecho de que lo “merecían” sin recurrir ellos a la denuncia por temor a la burla.

Tarre y Leyva (2015) analizaron la violencia sexual contra el hombre dentro de las relaciones heterosexuales al examinar la jurisprudencia de varias sentencias emitidas en el 2015 por la Corte Interamericana de Derechos Humanos de San José Costa Rica en lo referente a la violencia sexual de la mujer hacia el hombre. Las pruebas de las denuncias sustentaron actos de tortura, tratos crueles, inhumanos y degradantes de violencia sexual contra los hombres. Al ser ellos reconocidos como víctimas se pudo discutir el tema sobre la igualdad de los roles de género.

Buitrago (2016) observó el maltrato del hombre en Bogotá, Colombia, el cual consideró un problema real “invivibilizado”. La autora realizó una revisión sobre la investigación hecha sobre el tema de las relaciones heterosexuales y encontró que el hombre no figuraba como víctima sino como agresor, esto a pesar de que las cifras sobre hombres violentados por las mujeres han ido aumentando. Al final concluyó que la violencia hacia el varón no es algo reciente sino generacional.

Estas cinco investigaciones denotaron que en el contexto de Latinoamérica también existe la violencia hacia el varón, pero desde la perspectiva jurídica comienzan

a haber algunos avances que permitan equilibrar la balanza hacia una verdadera equidad, en donde él y ella sean reconocidos tanto como víctimas como victimarios. A continuación, veremos lo que se ha dicho para el caso de España.

Los autores Folguera y Caïs (2014) entrevistaron a varones heterosexuales de Barcelona, España, con el objetivo para mostrar que las mujeres ejercían violencia física y psicológica en un contexto social en donde se negaba la violencia femenina, lo cual ha contribuido a mantener estereotipos asociados al varón como fuerte, agresivo y a ver a la mujer como vulnerable. Apuntaron que el 90% de los varones muertos fue a causa de su pareja mujer en un escenario donde ellas denuncian y ellos no; esto conforma un contexto de invisibilización.

Folguera y Caïs (2014) apuntaron que, la violencia perpetrada por las mujeres dentro las relaciones heterosexuales ha sido un tema tabú desde hace varias décadas; los propios varones maltratados se autodefinen como casos excepcionales porque no encajan en el imaginario colectivo cuando se habla de que ellos han sido violentados en el ámbito de la vida doméstica. Esto ha causado que los varones no reconozcan que han sido violentados y temen a no ser comprendidos, por lo que optan por no denunciar la violencia a la que están sometidos, y se silencian.

Aguilera, Barba, Fuentes, López y Villacreses (2015), reflexionaron sobre el tema de la violencia hacia al hombre por parte de la mujer mediante un estudio exploratorio aplicado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en España. En esta investigación participaron 49 mujeres que elaboraron un inventario de Sexismo Ambivalente. El propósito de esta investigación consistió en determinar hasta dónde la mujer es

consciente de que puede ser violenta y opresora para el hombre. Las principales aportaciones de la indagación apuntaron que la violencia doméstica proviene de estructuras sociales, económicas, políticas y aspectos culturales desigualitarios.

No hay final feliz en el divorcio ni trato cordial. La experiencia en el trabajo de campo

En nuestro estudio de caso Cunduacán, Tabasco, se entrevistó a un total de 20 hombres cuya edad promedio es de 30 años; el sujeto más joven tenía 23 años y el mayor 34 años. A excepción de dos personas con ocupación profesional, hallamos que, el resto de los hombres eran asalariados y trabajaban para algún comercio particular. La escolaridad promedio corresponde al nivel medio superior y figuró un hombre con disciplina militar. A excepción de 4 hombres del total de 20, el resto no cuenta con casa propia, por lo que durante la relación matrimonial esta situación generó dificultades por tener una residencia con la parentela patrilineal, otros casos por cohabitar y socializar con familiares.

Indagando cómo iniciaron las relaciones de noviazgo hallamos que, bajo el discurso de los varones fueron las jóvenes quienes tomaron la iniciativa de los encuentros: solían arreglarse y “coquetear” frente a ellos; en algunos casos la relación empezó con saludos y mensajes de texto vía WhatsApp interesándose por ellos y motivando la comunicación para emprender la reciprocidad. La “formalización” de la relación en varios de los casos, duró escasos meses, o semanas, en la mayoría de las veces con la llegada del primer embarazo. El tiempo promedio que duró el matrimonio fue de 2 años, la menor permanencia fue de un año y la mayor de cuatro.

La entrevista, como el instrumento principal, reveló problemáticas que apuntan a relaciones de pareja conflictivas en donde subyace la violencia con frecuencia por las siguientes razones 1) infidelidad por parte de la mujer 2) alcoholismo en los varones 3) hastío de vivir en la casa de los padres del varón 4) infidelidad por parte del hombre 5) problemas asociados con el consumo de drogas 6) continuas discusiones propiciadas por las mujeres por el tema económico 7) amenazas de intento de suicidio por parte de ellas, 8) celos e invasión a la privacidad por parte de las mujeres 9) intromisiones de la suegra hacia el varón 10) agresiones corporales y violencia física de las esposas hacia sus parejas.

Lo anterior, aseguró que, varios factores conjugados propiciaron la separación final; sin embargo, los hombres alegaron que el ambiente de problemas y tensiones fue gestado por sus exparejas, siendo el más grave para ellos el de la infidelidad de sus esposas, tema que aparece como un elemento de gran influencia para provocar la separación. Estos eventos representaron la desacreditación de su masculinidad cuando supieron que sus parejas sostuvieron relaciones extramatrimoniales con otros varones.

En un contexto donde el ingreso económico estaba limitado a los varones, dentro de los continuos temas de discusión de la pareja sobresalen los bajos aportes en dinero y especie, por lo que la situación económica les exigía un trabajo prolongado y restar tiempo destinado a la familia; la jornada laboral superaba siempre las ocho horas más los tiempos de traslado cotidianos. Varios de ellos eran empleados asalariados en Cunduacán, Tabasco, otros de los entrevistados trabajaban en Ciudad del Carmen, Campeche y se ausentaban más tiempo del hogar, aunque

como forma de “compensación” expresaron enviar más dinero.

Nunca es suficiente, siempre pedían más y decía que no daba, una vez compró cosas que no eran indispensables, un IPhone, y me llegó a mi estado de cuenta de mi tarjeta; me enojó pero ella me dijo que algún capricho tenía que darle ya que siempre la dejaba sola, y se ponía a llorar cuando le preguntaba que qué había comprado” (Felipe, 30 años).

En las entrevistas ellos expresaron —con tristeza y lágrimas— que sus ex mujeres justificaban su infidelidad reprochando que ésta había sucedido por sentirse ellas solas y porque sus empleos u ocupaciones no eran competentes para satisfacer las demandas familiares. Lo hallado en campo coincidió con Hundek (2010), quien indicó que esta descalificación laboral se intensifica en los casos cuando los esposos perdían el empleo recibiendo en algunos casos maltrato físico e insultos por parte de sus parejas.

Lo anterior puede corroborarse, a manera de ejemplo, en la siguiente parte de uno de nuestros testimonios: “pues se metió con alguien de allí de por la casa, cuando mi mamá se iba a la escuela a dar clases en la primaria ella lo metía, lo supe porque un vecino lo vio llegar varias veces haciéndose pasar por un electricista” (Mateo, 30 años).

La entrevista reveló que 17 hombres fueron engañados sentimentalmente por sus mujeres durante el matrimonio; tres de ellos comentaron el haber sido infieles antes de separarse, en estos tres casos la situación y el chantaje emocional agravó todo y resultó ser el motivo por el que ellas terminaran por abandonar la casa. Luego de dejarlos, los entrevistados señalaron que las mujeres

divulgaron su “mala reputación” para que ellos fueran mal vistos frente a familiares cercanos. Un problema latente entre ambas partes fue acentuado por adicciones: el consumo de alcohol en primer lugar (principalmente por los hombres y por algunas mujeres) y en segundo término, el consumo de drogas.

El cohabitar en casa “ajena”, aunado al tema económico insuficiente, motivó en varias parejas a la pronta inconexión y separación. No obstante, los interlocutores preocupados por el bienestar de los hijos/as, aseguraron que la resolución a las dificultades familiares no la consiguieron ni con el divorcio ni con la pensión asignada. Un testimonio corroboró esto:

el dinero de la pensión ya no se refleja, mi hijo tiene su ropa rota, ella no trabaja y su nueva pareja es un “vende mota”; dicen mis dos hijos que él le quita el dinero. Todos saben a qué se dedica, no hay día que no piense en el peligro que están mis hijos (Sebastián, 33 años).

Al no existir un hogar independiente, los entrevistados opinaron que sus ex parejas abandonaron la casa de los suegros para habitar la de sus padres, alegando malos tratos por parte de la suegra, el suegro o de ambos. Señalaron también que, transcurridos escasos días de la separación sus exparejas demandaron la pensión económica. En 12 de los 20 casos los jueces estipularon el monto de esta pensión para los hijos, lo cual no garantizó que los padres pudieran verlos regularmente ya que los testimonios señalan que las madres negaban el derecho de visita y cuidado argumentando que al ser escaso el dinero para la manutención, pedían a sus hijos que solicitaran al padre “mayores” aportes; esta situación generaba nuevamente la

reproducción de continuos disgustos, pleitos y discusiones post matrimoniales que incidían en la estabilidad emocional de los descendientes.

Frente a la disolución matrimonial, la respuesta casi unánime fue que ellas obtuvieron la custodia de sus hijos/as en facto, sin embargo, ninguno comentó que esto fuera injusto, el único informante que era profesionista señaló: “todos somos iguales ante la Ley, esto no es justo, responde más a patrones culturales que a una decisión del padre, y generalmente en el juzgado todas son mujeres ¿Me entiendes?” (Joaquín, 28 años).

Al abordar este punto no fue raro ver cómo las manos tocaban los ojos que se tornaban rojos conteniendo las lágrimas; a uno de ellos lo invadió el llanto y tuvimos que detener la entrevista hasta que pudiera continuar. Dijeron que, a pesar de existir un acuerdo legal, no veían a sus hijos/as ni siquiera dos días a la semana, ya que muchos de los entrevistados se ausentaban varios días por motivos de trabajo. Finalmente, otros testificaron que aceptaban ver a sus hijos/as dos veces por semana, pero que tampoco lo consideraban justo. Al momento del divorcio manifestaron no haberse asesorado con algún abogado.

El instrumento de entrevista reveló que dentro de la relación matrimonial algunas de las mujeres habían lastimado a sus esposos ellas mismas, o empleando algún objeto que se encontraba dentro de la casa; en otros momentos los varones comentaron que les habían echado a perder su ropa buena en momentos de mayor tensión. Lo anterior puede verse en varios de los testimonios recogidos, pero este destaca de los demás: “[recibí golpes] que para que no me pase de puto con ella estando de cabrón con las otras, y fue ella la que me puso los cuernos” (Agustín 32, años).

Los entrevistados testificaron que daban el porcentaje legal que les correspondía, excepto un informante que no pudo aportar pensión en cuatro meses porque se quedó sin trabajo. Los ex maridos señalaron que, las madres aconsejaban a sus hijos que pidieran más dinero a sus papás o bien que los ponían en su contra.

Mi hijo me dejó de hablar y un día me dijo que si era verdad que lo iba a dejar de querer y de mantener porque ya tenía una nueva novia con hijos de otro, que porque era una dejada, que si Julia sería su nueva mamá. Le dije: 'hijo, ¡No! ¿Quién te dijo eso?' y me dijo que su mamá y que lo había sacado dos veces de su casa, mi hijo tiene apenas 8 años, ya le dije: 'vente conmigo', pero la mamá lo tiene amenazado con hacerse daño (Tadeo, 27 años).

En un medio donde la nueva pareja del hombre era del mismo municipio y por lo tanto una persona conocida, de acuerdo con el testimonio de los entrevistados, las madres no aceptaron el inicio de la relación, por lo que el mensaje hacia sus niños/as era que al tener nueva familia, el progenitor dejaría de verlos/as, situándose ellas como única fuente de apoyo emocional y provisión. Esto generó tensión y angustia para los entrevistados cuando deseaban tener cercanía con sus hijos/as, seguido de conflictos entre los divorciados.

Fui a ver a mis dos hijos, ya había notado cómo que quería madriarme (sic) ese cabrón, pero mi exmujer le calentó la cabeza, mi hija me lo dijo, y todo porque inicié una nueva relación, creía que le iba a estar rogando, ta bien loca, y menos después de que me engañó con otro bato (Tobías, 26 años).

En este ambiente, se hallaron datos que aseguran que antes de la separación varios de los hombres habían sido agredidos físicamente por sus mujeres; uno de ellos con arma blanca. Los informantes mostraron sus cicatrices y la de Julián fue la que más llamó la atención por el daño corporal visible, siendo el único que denunció indirectamente a su mujer, ya que la policía llegó para llevarlo al hospital. Así lo recordó, aseguró que no supo más porque en el momento de la agresión se desmayó:

(...) Me llevaron al hospital... me dio un machetazo porque sus hijos la vieron con su nueva pareja, el mayorcito me dijo que la estaba chiquitiando y que por eso gritaba en la noche ella. Y fue a donde tengo mi taller y me dio un machetazo, no tenía filo, pero en el hospital me dijeron que tenía daños musculares, tendones heridos, posibilidad de infección por el sangrado y mi mano izquierda me la dejó lesionada ¡vea la cicatriz!, aquí en mi pecho también. Y todo, me engañó con un chamaco marihuano solo porque trabajaba como burro de sol a sol, para darle todo ¡bien pendejo que fui! (Julián 30 años).

Una vez “separados”, el trato “llevadero” entre la expareja parecía complicado o imposible pues 10 de ellos indicaron haber tenido que enfrentar al nuevo esposo como consecuencia de que las ex esposas propiciaron los conflictos. En último lugar, ellos frente a las nuevas condiciones pensaban dos veces antes de ir a ver a sus hijos/as debido al conflicto con el padrastro, con la ex mujer o con ambos, y por el desánimo de sentir que ellas en ocasiones negaban a los hijos/as. Solamente el mayor de nuestros entrevistados, un hombre de 34 años dijo que con el

tiempo las cosas se fueron acomodando para que pudieran tratar los temas de los hijos/as sin llegar a agresiones verbales, pero que aun así el tema de “dame más dinero” siempre era recurrente.

A pesar de que los varones, bajo su óptica no consideraron haber sido violentados, los testimonios aseguran signos de evidencia de violencia física y psicológica; la mayoría relató que en las situaciones conflictivas de pareja ellas los hacían sentir menos, les dañaron sus pertenencias y los llegaron a golpear con objetos. Varios de los entrevistados explicaron que cuando la situación se tornaba difícil, si ellos devolvían un golpe, frente a la denuncia ellas ganarían por ser mujeres. Objetos punzocortantes como cuchillos y tijeras fueron usados para causar daño, uno de los 20 casos fue herido con un machete en el pecho. Algunos comentaron que, optaron por dormir en el sofá de la sala para guardar distancia. Estas son evidencias de que en el caso de estudio, los varones silenciaron tanto daños físicos como psicológicos.

La mayoría de los casos abordados señalaron haber entrado en contacto con el alcohol tras el divorcio, pero que con la llegada de una nueva mujer dejaban la bebida, y la consumían sólo durante fiestas y reuniones. El proceso legal fue lo que les hizo sentar las bases de un acuerdo difícil de sobrellevar, pero muchos obvian que en el proceso enfermaron, sin reconocer que la terapia psicológica podría ayudarlos en la recuperación para tener mejor relación con la madre de sus hijos/as.

En el caso de estudio analizado, se observó que la violencia contra los hombres se ejerció por sus parejas femeninas, y que no denunciaban jurídicamente las circunstancias porque desconocían el procedimiento, pero también por presión socio cultural que pusiera en duda su

masculinidad. Los testimonios de nuestros entrevistados sugirieron que fueron víctimas de abuso físico, psicológico y económico; sin embargo, el maltrato psicológico quizás sea lo más difícil de detectar en un entorno social donde ningún varón consideró la intervención de algún especialista para desahogar el sufrimiento o la tristeza frente a las limitadas posibilidades de crecer y convivir junto con sus hijos/as una vez separado de su ex pareja. El malestar se remedia en la vida cotidiana con la idea de que “todo sana con el tiempo” y es así como iban normalizando los hechos.

Entre líneas se lee que para algunos de los varones el dolor de perder contacto o distanciarse físicamente de los hijos/as no es solamente algo que atañe a las madres, con efectos negativos sobre su bienestar; los padres sufren en igual proporción, sobrellevando la situación e interiorizando tristezas e incomprendición; saben que un hijo no sustituye a otro por lo que consideramos que el tema amerita mayores y mejores aproximaciones en los estudios de género.

En el caso de estudio, encontramos que las ex mujeres al saber que sus ex maridos tienen una nueva relación sentimental, contribuían directa o indirectamente con el maltrato psicológico de los niños/as, considerando en automático que el amor del papá disminuiría significativamente porque tenían una nueva relación afectiva y si esta tenía hijos de una relación previa la situación se agravaba por la discordia entre medios hermanos que está incidiendo en el estado emocional de los pequeños/as.

Con este trabajo, sugerimos que la violencia no es un factor exclusivo de la conducta del varón, hay que reflexionar y profundizar el lado inverso. Tratamos de reconocer la violencia como un factor que debe de ser combatido en todos sus niveles, y dejar de estigmatizar a un sector

humano, en este caso los hombres, como únicamente violentos. Un ambiente libre de violencia es reconocer que esta se combate desde la educación, y que muchas veces las aspiraciones como la conducta está formada por la educación recibida, por lo que el modelo patriarcal no solamente forma al hombre violento sino a aquel que es violentado de forma psicológica y afronta la violencia como algo normal por ser hombre, y que la mujer también puede ser violenta en ciertos momentos, espacios y con matices no muy diferentes a los del hombre, pues no olvidemos que ellas también son educadas bajo dicho modelo.

Finalmente, hay que señalar que los casos donde la violencia ocurrió con mayor frecuencia fue dentro de la relación matrimonial, seguido de las tensiones al término de ésta, cuando apareció una nueva pareja de alguno de los dos; sin embargo, el elemento en común para los 20 casos fue la dificultad que los varones enfrentan para frecuentar a sus hijos/as a pesar de cumplir con el aporte económico respectivo y la atención afectiva hacia ellos. Se intuyó entonces que jurídicamente la relación al quedar disuelta y resuelta para los tribunales toma matices más complejos; en nuestro estudio los lazos afectivos/destructivos instalados por la pareja en la forma en que, bajo su propia óptica cultural fue necesario establecer —cuidados, recreación, visitas y atención médica, entre otros—, afectan directamente el vínculo de los varones con sus hijos/hijas. Esto ocasiona un proceso de continuos conflictos que afectan directamente el bienestar emocional de todas las personas involucradas, pero especialmente de los/las menores.

Reflexiones finales

En diversas culturas, la violencia ejercida por los hombres suele considerarse más grave o alarmante que la generada

por las mujeres. Para progresar en una cultura de paz, es significativo cuestionar los estereotipos centrados tradicionalmente en la relación hombre-agresor/mujer-víctima (Rojas, R. Galleguillos, G. 2013). Esto requiere de procesos investigativos sobre la igualdad de género, donde se fomente la identificación y sanción de la violencia, sin importar quien agrede.

En este contexto, la cultura de paz basada en principios de igualdad, respeto mutuo y no violencia, la violencia, independientemente del género del acometedor, socava su origen, por lo que proponemos detenernos cuando ocurre de manera inversa, es decir, cuando reproducimos el discurso que posiciona a los hombres únicamente como agresores y a las mujeres como víctimas. Coincidimos con Martin (2002) cuando propuso que esta perspectiva es fundamental para desarrollar una comprensión más equilibrada de la violencia de género reconociendo que las dinámicas de poder y violencia pueden ser más complejas de lo que sugieren los paradigmas convencionales, por lo tanto, es menester que las políticas públicas siendo más inclusivas y equitativas tomen como base la cultura y los ambientes específicos en que ocurren las diferentes situaciones de conflicto.

En el caso estudiado, se pudo observar que los hombres no denuncian el hecho de ser violentados, ni antes ni después del matrimonio porque a menudo al ser objeto de burla se enfrentan a la estigmatización cultural, o bien por una falta de apoyos y/o protocolos en las instituciones. Para evitar problemas con la expareja, se predisponen al distanciamiento con los hijos/as, ya sea por desconocimiento de sus derechos, o bien debido al costo monetario que representa ejercerlos. Otro efecto de las condiciones económicas de los hombres, es la inaccesibilidad a

un tratamiento profesional, por lo que los hombres enfrentan las afectaciones psicológicas no tratadas minimizando emociones durante el proceso de “asimilación” o separación de sus hijos/as; no obstante, en paralelo encontramos que en el discurso de los hombres hacia las mujeres también se reproduce la violencia desde el lenguaje como una forma de engrane entre ambos.

Para construir una cultura de paz, es crucial abordar todas las formas de violencia que reconozcan y visibilicen el sufrimiento de todas las personas afectadas, por lo que es preciso una revisión de las normas y derechos de género en diversos contextos culturales, cuestionando cómo deben ser tratados los casos de abuso para impulsar la justicia y la equidad. Y lo primordial es reconocer la violencia invisibilizada, en este caso la que la mujer lleva a cabo contra el hombre y contra su propia descendencia.

Literatura citada

- Aguilera, A., Barba, M., Fuentes, M., López, E., Villacreces, NM y García, JM. (2015). Violencia de la mujer hacia el hombre ¿mito o realidad? *ReiDoCrea*. 4(2). 14-17.
- Becerra, S., Flores, M y Vásquez, J. (2009). Violencia doméstica contra el hombre en la ciudad de Lima, Perú. *Psicogente*. 12 (21), 38-54.
- Buitrago, Y. (2016). *El maltrato hacia el hombre: una problemática invisible en Iberoamérica*. Programa de Psicología Bucaramanga.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2022). *Informe sobre el estado de los servicios básicos en México*. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx>

- Esquila A., Zarza, S., Villafaña M., Van Berneueld, O. (2015). La identidad y rol de género en la relación de pareja: un estudio generacional sobre la permanencia en el matrimonio. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 18(4), 1507-1539.
- Fernández T., Martínez F., Unzueta C. y Rojas E. (2016). Violencia hacia los varones entre parejas jóvenes universitarias de Tijuana, México. *Enseñanza e investigación en psicología*. 21(2), 255-263.
- Folguera, L y Caís, J. (2014). *Estrategias de gestión de la paternidad dañada en varones víctima de violencia de pareja*. Gaceta de antropología.
- Forward, S. (2002). *Men who hate women and the women who love them: When loving hurts and you don't know why*. HarperCollins.
- Gibbons, R. T. (2001). *The abuse of power: A psychological perspective on abusive relationships*. Oxford University Press.
- González, H y Fernández, T. (2014). Hombres violentados en la pareja. Jóvenes de Baja California, México. *Culturales*. 2(2), 129-155.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Hernández, M. (2018). *El impacto de la violencia vicaria en la dinámica familiar: Un análisis desde la psicología y la criminología*. Editorial Universitaria.
- Hundek, L. E. (2010). Violencia doméstica: hombres versus mujeres maltratantes en la ciudad de Barranquilla. *Revista Pensamiento Americano*. 2027-2448 (4), 69-79.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Censo de Población y Vivienda 2022*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares* (ENDIREH) 2021. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/endireh/2021/>
- Jillian, K. (2006). *Emotional abuse: Understanding and preventing the silent epidemic*. Palgrave Macmillan.
- Luna A., Pérez E., Domínguez A., y García M. (2017). Significado psicológico del duelo a partir de redes semánticas naturales. *Revista Especializada en Ciencias de la salud*, 20(1), 27-34.
- Luna Zamora, R. (2008). Cambio social y cultura de la resignación y el sufrimiento *Espacio Abierto*, (17) 2, 267-284.
- MacDonald, E. (2005). *Emotional abuse in intimate relationships*. Cambridge University Press.
- Marín-Inilla, M.R. y Vázquez-González, J. (2022). Popularización del concepto “violencia vicaria”. Estudio de la Docuserie Rocío, contar la verdad para seguir viva a través de la prensa española digital. Vinader Segura, Raquel y Oliveira Julieti Sussi de. Avances de investigación y estudios de género en comunicación. Madrid, Fragua, pp. 215-233.
- Martin, P. Y. (2002). Gender and the sociology of violence. *Social Problems*, 49(3), 410-430. <https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.3.410>
- Martínez A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7-31.
- Martínez W. (2003). La violencia de género en la relación de pareja ¿una cuestión perceptible en la vida cotidiana? *Revista de Ciencias Sociales*, 11(2), 235-251.
- Meza E., García S.; Torres A., Castillo L; Saurí S. y Martínez B. (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo

- humano para el manejo de las pérdidas emocionales. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 13(1), 28-31.
- Ocampo Otálvaro, L. E, Amar, J. J. (2011). Violencia en la pareja, las caras del fenómeno. *Salud Uninorte*, 27(1), 108-123.
- Organización Mundial de la Salud (WHO). (2013). *Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564625>
- Perela Larrosa, M. (2010). Violencia de género: violencia psicológica. *Foro, Nueva Época*, 11(12), 352-376.
- Porter, B. López-Angulo, Y. (2022). Violencia vicaria en el contexto de violencia de género: un estudio descriptivo en Iberoamérica. *Ciencia América*, Vol. 11(1), pp. 1-32.
- Rojas, J., Guzmán, M., Jiménez, M., Martínez, L y Flores, B. (2019). La violencia hacia los hombres en la pareja heterosexual: una revisión de revisiones. *Ciencia y Sociedad*. 44(1), 57-70.
- Ruiz, C. (2018). *Hombres heterosexuales maltratados. Violencia femenina en la relación de pareja. Estudio de caso*. Departamento de Psicología. Educación y Salud.
- Rojas, R., Galleguillos, G., Miranda, P y Valencia, J. (2012). Los hombres también sufren. Estudio cualitativo de la violencia de la mujer hacia el hombre en el contexto de pareja. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*. 3(2), 150-159.
- Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (SEED). (2023). *Informe sobre la infraestructura educativa*

- en Tabasco.* Recuperado de
<https://www.seedtabasco.gob.mx>
- Secretaría de Salud (SSA). (2022). *Informe de servicios de salud en los municipios de Tabasco.* Recuperado de
<https://www.gob.mx/ss>
- Salas-Menotti, I. (2008). Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana. *Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 4(2), 331-343.
- Tarre, P. y Leyva, S. (2015). Violencia sexual contra el hombre: avance jurisprudencial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Revista Internacional de Derechos Humanos*. 5, 69-90.
- Trujano, P., Martínez, A y Camacho, S. (2009). Varones víctimas de violencia doméstica: un estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación. *Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 6(2), 339-354.
- Trujano P. (2007). Nuevos posicionamientos de género: varones víctimas de la violencia de sus mujeres. *Revista Internacional de Estudios de las Masculinidades: La Manzana de la Discordia*, 2(3), 2-19.
- Universidad de los Andes. (2022). *Violencia de género en América Latina: Un análisis de la violencia contra hombres y mujeres.* Recuperado de
<https://www.uandes.cl/violencia-genero-america-latina>
- Vargas J., Rodríguez, M. y Hernández, M. (2010). La diferenciación del yo y la relación hacia la violencia en el varón. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 13(4), 197-216.
- Vaccaro, S. (2021). *Estudio sobre el análisis de datos de casos de violencia vicaria extrema. Violencia vicaria:*

- un golpe irreversible contra las madres.* Asociación de Mujeres Psicología Feminista, Gradada.
- Yanes, M. y Canto, L. R. (2018). Roles de género en la cultura totonaca dentro de la producción de café. El caso de Zongozotla. *Encartes*, 1(2), 173-188.

EL COLONIALISMO ACADÉMICO, UN MECANISMO DE CONTROL EPISTÉMICO QUE IMPOSIBILITA LA CIENCIA PROPIA

Rosaura Eugenia Urquijo-Nájera

Resumen

El objetivo del presente ensayo es sostener la tesis de que el colonialismo académico es un mecanismo de control epistémico que imposibilita la “ciencia propia” (Fals, 1971). Para ello se empleó una metodología cualitativa, de análisis documental, en el que se retoman los aportes de obras seleccionadas que datan del 2000 al 2023, incluido el trabajo fundacional de Fals (1971). Dada la vigencia del colonialismo académico se contempla un apartado en donde se presentan pautas para combatirlo. Por último, se concluye la importancia del re-insurgimiento de lo propio como estrategia central para la creación de sistemas de conocimientos propios.

Palabras clave: colonialismo intelectual; colonialidad del saber; dependencia académica; violencia epistémica; vigilancia epistémica.

Introducción

El tema de la dependencia intelectual ha sido una preocupación constante en el pensamiento latinoamericano, cobró mayor fuerza durante el proceso independentista del siglo XIX, posteriormente, con el resurgir de las teorías de la dependencia adquirió relevancia el tema del colonialismo intelectual, ahora visto desde las categorías del eurocentrismo, la colonialidad del poder y del saber (Beigel, 2016).

De acuerdo con Venables (2022), la crítica al eurocentrismo del pensamiento latinoamericano ha sido nombrado de distintas maneras: Beigel (2016) hace referencia a la dependencia académica como el nuevo carácter de la dependencia intelectual; tanto Lander (2000) como Mignolo (2000) abordan la colonialidad del saber; Quijano (1998; 2000) la colonialidad del poder; Fals (1971) el colonialismo intelectual; Dussel (2001) y Wallerstein (2001) el eurocentrismo; Devés-Valdés (2014) la disyuntiva periférica entre la noción de “ser como el centro” o “ser nosotros/as mismos/as”.

El colonialismo académico sigue vigente no solo en latitudes pertenecientes al orbe del Abya Yala⁶ (Escobar, 2018), también en países que conforman el Sur Global (Shih, 2010; Shih & Wu, s.f.; Sengupta, 2021). De ahí que uno de los grandes problemas del presente siglo sea el de la “línea epistémica” (Mignolo, 2018), en donde existen diferencias muy marcadas entre hacer ciencia en las colonias

⁶ De acuerdo con Porto-Gonçalves (2009) Abya Yala es un término del pueblo Kuna del norte de Colombia que significa tierra madura, viva, en florecimiento. Dicho término -señala- ha sido empleado como contrapeso al término colonial de “América”, como una forma de construir un sentimiento de unidad y pertenencia entre los pueblos originarios del continente, al mismo tiempo que ha permitido la reorientación de los movimientos de los pueblos originarios, sustituyendo el término de América por el de Abya Yala, creando otro sujeto enunciador de un discurso que había sido subordinado en términos políticos: los pueblos originarios, vistos como una comunidad etnopolítica que se configura como sujeto político. Con el uso del término Abya Yala se crea un nuevo léxico político que permite a los pueblos originarios nombrarse a sí mismos en contraposición con la generalización eurocéntrica de “pueblos indígenas”, esto a su vez recupera las luchas por la afirmación de los territorios, la delimitación de los mismos, la reapropiación de sus recursos naturales, así como la ampliación de las demandas locales a demandas regionales. De ahí que el nombrar el mundo desde las lenguas originarias sea una lucha epistémica, política y cultural que permite la creación de un grupo social con sus modos de vida y mundos de significados propios.

y/o excolonias que en las metrópolis, diferencias que figuran en la legitimación o deslegitimación de los sistemas de conocimientos, respectivamente.

Se sostiene que el colonialismo académico es un mecanismo de control epistémico que imposibilita la generación de ciencia propia en tanto existe una configuración académica internacional de relaciones asimétricas de dominación/subordinación ejercidas desde el Norte Global sobre los conocimientos producidos en el Sur Global (desde la producción, distribución y acceso desigual de los conocimientos, hasta la legitimación o deslegitimación de los mismos dependiendo de la posición que ocupen los países dentro de la geopolítica internacional del conocimiento), lo que genera una imitación acrítica-colonialista de ideas, conceptos, métodos, metodologías, e incluso de elección de revistas y/o editoriales para publicar, provenientes del canon de pensamiento occidental-eurocéntrico de los centros de excelencia.

El presente trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero se presenta el estado del arte sobre el colonialismo intelectual y académico. En el segundo el proceso metodológico. El tercero aborda elementos teórico-conceptuales sobre el colonialismo intelectual. El cuarto profundiza en el colonialismo académico. El quinto proporciona elementos centrales para combatir el colonialismo académico y, por último, se presentan las conclusiones.

Estado del Arte sobre el Colonialismo Intelectual y Académico

El tema del colonialismo académico resonaba en la literatura anglosajona a finales de la década de los 60s del siglo XX (Cfr. Alatas, S.F., 2000). No obstante, la década de 1950 marca el origen de la teoría de la dependencia académica,

específicamente de las ciencias sociales en Brasil, desde donde se exhortaba a los sociólogos brasileños y latinoamericanos a desvincularse de los centros de sociología occidentales y crear sociologías autónomas (Alatas, S.F., 2000). Posteriormente, Fals Borda introdujo el tema del colonialismo intelectual a principios de la década de los 70s. Algunos de los antecedentes más notorios que contribuyeron a consolidar su propuesta están relacionados con las etapas del proceso de crisis y protesta intelectual que se gestaban en América Latina y el Caribe, durante las décadas de 1950, 1960 y principios de 1970 (Fals, 1971). Décadas en las que adquirieron un mayor auge las iniciativas para construir ciencias sociales propias, críticas, comprometidas con el cambio social, desde pensamientos situados en América Latina y el Caribe (Walsh, 2007).

Posteriormente, en la década de los 90s, ante la tendencia del “giro discursivo” —cuyo eje central de análisis eran los discursos coloniales y postcoloniales—, Mignolo (1993) posicionó el tema del discurso colonial y poscolonial, cuestionando si se trataba de una crítica cultural o de colonialismo académico, e hizo especial énfasis en la importancia de construir lugares de enunciación alternativos. Los orígenes de dicha tendencia, según Mignolo (1993), se remontan a la década de 1950, cuando varios pensadores latinoamericanos influenciados por los escritos de Heidegger comenzaban a cuestionar abiertamente el discurso colonial europeo, ejemplo de ello son el historiador y filósofo mexicano Edmundo O’Gorman y el literario uruguayo Ángel Rama, quienes ya se preocupaban por las diferentes formas de colonialismo intelectual y dependencia cultural en América Latina, expresado en sus obras como una forma de desmantelamiento de quinientos años

de historiografía occidental, para el caso de O’Gorman, y del discurso colonial, en ambos.

En las dos décadas transcurridas del siglo XXI abunda una amplia literatura sobre el tema del colonialismo intelectual y académico, algunos de acceso abierto y otros restringidos. Aunque predominan las publicaciones en inglés, algunas se posicionan desde lugares de enunciación pertenecientes al Sur Global, como Nueva Delhi, India (Sengupta, 2021), India y Malasia (Alatas, S.F., 2000), Malasia y Singapur (Alatas, S.H., 2000; Alatas, S.F., 2003) o incluso desde Taiwán, China (Shih & Wu, s.f.; Shih, 2010), Rusia (Sharonova et al., 2018), así como desde la visión de una investigadora de pueblos originarios en Australia (Bishop, 2021).

El colonialismo académico ha sido analizado desde distintas perspectivas. Desde la década de 1950 a la actualidad ha habido un mayor avance en el análisis de una arista del colonialismo académico: la dependencia académica (Alatas, S.F., 2000, 2003; Alatas, S. H., 2000; Beigel, 2016; Rivera *et al.*, 2016).

Se han analizado seis dimensiones de la dependencia que condicionan a las ciencias sociales de los países dominados académicamente: 1) de ideas; 2) de los medios de transmisión de ideas; 3) de la tecnología de la educación; 4) de las ayudas extranjeras para la investigación y la enseñanza; 5) de la inversión en educación; 6) de los científicos del mal llamado “Tercer Mundo” en torno a la demanda de sus habilidades en Occidente, considerado como fuga de cerebros (Alatas, S.F., 2003). También hay reflexiones en torno a la relación de dependencia epistémica e intelectual y la necesaria descolonización del saber, de las prácticas de los pueblos del mundo y la emancipación de las ciencias sociales latinoamericanas (Rivera *et al.*, 2016). En otro caso

se aborda la dependencia académica, entendida como el nuevo carácter de la dependencia intelectual (Beigel, 2016).

Por otro lado, se ha analizado cómo influye el colonialismo intelectual en la redefinición de las identidades de los científicos sociales latinoamericanos (Gibert, 2017), así como las implicaciones del colonialismo académico en el sistema educativo de Australia y cómo ha sido vivenciado por una investigadora del pueblo originario Gamilaroi (Bishop, 2021).

Hay autores que reflexionan sobre los principales desafíos que presenta el colonialismo académico en la teoría social latinoamericana (Escobar, 2018), mientras que en otras investigaciones se profundiza sobre los problemas que presenta en la comprensión del neoliberalismo a escala mundial, desde donde se proponen las bases para una sociología global de carácter periférico, que contempla la situacionalidad y el papel de las periferias en la producción de conocimientos, ya no solo para hablar sobre la periferia, sino para escribir desde ella, lo que “implica la deconstrucción de estructuras y de categorías hegemónicas a través de describir las relaciones entre el centro occidental y las periferias del Sur Global” (Venables, 2022, p.410).

El colonialismo intelectual también ha sido analizado desde el ámbito jurídico (De Macedo y Paiva, 2019) y educativo (Sánchez, 2022; Sharonova et al., 2018). En el ámbito jurídico se ha cuestionado el Derecho dogmático, desde donde se retoma la categoría de colonialismo intelectual y el método de investigación-acción-participativa (IAP), propuestos por Fals Borda, con el afán de proponer una metodología para la educación concientizadora y crítica del/en el Derecho que permita descolonizar la dis-

ciplina y reconstruir el saber jurídico dentro del marco del “Constitucionalismo Pluralista” (De Macedo y Paiva, 2019).

En el ámbito educativo Sharonova et al. (2018) se posicionan desde la sociología de la educación, como base teórica para abordar el tema del colonialismo intelectual en el sistema educativo nacional de Rusia, fuertemente influenciado por el sistema de Bolonia.

Por su parte Sánchez (2022) hace un análisis de la colonialidad y el colonialismo educativo y curricular en la trayectoria histórica de la Facultad de Estudios Generales (FEG) de la Universidad de Puerto Rico (UPR)⁷, mediante el uso del método de análisis de contenido, influenciada por el movimiento “Educación General” y la aplicación del modelo importado de la Universidad de Chicago, “la intromisión curricular del militarismo norteamericano” (p.55) y la reproducción del canon occidental-eurocéntrico tanto en los discursos de las máximas autoridades de la FEG-UPR como en los contenidos curriculares.

Hay una tendencia emergente de hablar en términos de una nueva forma de colonialismo académico o neocolonialismo académico (Alatas, S. H., 2000; Alatas, S.F., 2003; Sengupta, 2021). Alatas, S.F. (2003) considera que el colonialismo académico está inextricablemente relacionado al imperialismo académico como un fenómeno análogo al imperialismo político y económico, el cual se instauró de forma directa sobre las colonias durante el periodo colonial, con el establecimiento y control directo de escuelas, universidades y editoriales por parte de las potencias coloniales, a través del poder colonial. Dicho imperialismo académico tuvo continuidad, a pesar de la

⁷ Puerto Rico es un caso particular al resto de los países de América Latina y el Caribe en donde sigue vigente el colonialismo, dado que en pleno siglo XXI sigue siendo colonia de Estados Unidos.

independencia formal de las colonias, de manera indirecta mediante la dependencia académica, en donde permanecieron intactos el control monopolístico y la influencia de Occidente sobre la producción de conocimientos, principalmente en el ámbito de las ciencias sociales, de ahí que Alatas, S.F. (2003) considere que a partir del periodo pos-colonial se instauró el neoimperialismo académico o neocolonialismo académico.

Si bien, en la actualidad hay una tendencia de fomentar la publicación de acceso abierto de artículos académicos, hay quien alerta sobre la consolidación, o reavivamiento, de un círculo vicioso de colonialismo académico al no haber reflexión alguna sobre la necesaria transformación de las jerarquías académicas existentes, en tanto no se cuestionan los lugares de enunciación de las y los autores y la correlación que tiene con las oportunidades (acceso a financiamiento, apoyo institucional), o la falta de ellas, que les permitan pagar los costos de publicación y hacerlo de acceso abierto, así como participar en congresos internacionales que posteriormente se convierten en el pase de entrada para publicar en revistas de prestigio (Sengupta, 2021).

Metodología

En el presente ensayo se utilizó una metodología cualitativa, de análisis documental (Vargas, 2011). Se realizó una búsqueda bibliográfica del 2000 al 2023 en el buscador académico de Google, *Scopus*, *Web of Science*, *Elsevier*. Los descriptores de búsqueda de información correspondieron a “colonialismo intelectual”, “colonialismo académico” “academic colonialism” e “intellectual colonialism”. Los tipos de fuentes empleadas fueron artículos y capítulos de libro. Se ordenaron los textos por orden de importancia,

de mayor a menor actualidad. Del total de resultados se seleccionaron aquellos textos que contribuyeran, en mayor medida, a la explicación del colonialismo intelectual y académico.

El Colonialismo Intelectual

El colonialismo es un proceso histórico-social de dominación y subordinación de carácter internacional, configurado a partir de la conformación de las colonias, consideradas como “toda posesión de un territorio en que los emigrados europeos dominaban a los pueblos indígenas” (González, 1975, p.126).

Las colonias, en términos jurídico-políticos, corresponden a territorios invadidos por emigrantes de una nación extranjera (metrópoli) a través de procesos de genocidio/ epistemicidios⁸, con una marcada relación asimétrica de poder y de dependencia hacia la metrópoli de tipo jurídica (los derechos de sus habitantes están regulados por las autoridades de la nación colonizadora), política (cuentan con un gobierno impuesto, la población está imposibilitada para participar en la elección de los más altos cargos administrativos), administrativa (la metrópoli es quien determina los términos y las condiciones del comercio de la colonia con otros países), económica (con una relación de subordinación económica internacional, en donde la metrópoli explota los recursos naturales y la fuerza de trabajo de los habitantes de la colonia) (González, 1975). En otras palabras, a las colonias se les negó la capacidad de decisión sobre sus elementos culturales

⁸ El epistemicidio es un término que Grosfoguel retoma de Boaventura de Sousa para referirse a “la destrucción de conocimientos ligada a la destrucción de personas” (Grosfoguel, 2022, p.2).

propios, de organización social, política, cultural, económica, jurídica y administrativa (Bonfil, 1988).

Para Estermann (2014) el colonialismo es “la ideología concomitante que justifica y hasta legitima el orden asimétrico y hegemónico establecido por el orden colonial” (p.350). Mientras que la colonización opera desde el ámbito de la ocupación física de territorios, el colonialismo alude a la ideología que legitima ese orden colonial asimétrico y hegemónico. Dependiendo del aspecto en el que se expresa el colonialismo ha recibido distintos nombres, según Estermann (2014) estos han sido: en el aspecto socioeconómico, “globalización neoliberal”; en el aspecto cultural y civilizatorio, ‘etnocentrismo’, ‘imperialismo cultural’, ‘etnocidio’, ‘etnofagia’ o simplemente ‘racismo’; y desde el colonialismo en clave de género, ‘patriarcado’, ‘machismo’, ‘sexismo’, ‘androcentrismo’ y ‘misoginia’” (p.357).

Otra modalidad de colonialismo es lo que Casanova (1975) y Stavenhagen (1985) han abordado como colonialismo interno, con sus respectivas diferencias. González (1975) retoma el concepto de “colonias internas” de Wright Mills para hacer referencia a un fenómeno social que surge a raíz del movimiento de independencia de las antiguas colonias, en donde pasa de existir una relación directa de dominación y explotación de la población originaria por el extranjero a una relación de dominación y explotación entre la misma población originaria, con sus respectivas clases sociales.

La colonialidad es un sistema persistente de dominación ideológica que justifica la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros (Estermann, 2014). Constituye un patrón de poder que normaliza las jerarquías raciales y sociales; mantiene las relaciones de dominación (territoriales y epistémicas); menosprecia los conocimien-

tos, experiencias y formas de vida de la población dominada y explotada (Quijano, 2000).

Particularmente, la colonialidad del saber es el dominio colonial sobre los conocimientos y saberes locales; la imposición del idioma dominante; la apuesta por borrar la memoria histórica de las comunidades y pueblos originarios; la imposición de un imaginario social hegemónico; la descalificación y negación de la producción de conocimientos y saberes provenientes de geografías colonizadas; la normalización de las jerarquías raciales; la legitimación del canon de pensamiento occidental eurocéntrico, así como la consolidación del paradigma positivista hegemónico (Lander, 2000; Ávila, 2011).

Por su parte, el colonialismo intelectual⁹ es considerado una nueva forma de colonialismo, que implica la esclavización cultural e intelectual de la población (Sharonova, et al., 2018). Es la adopción de patrones de trabajo intelectual, provenientes de otras latitudes geográficas, que generan una ciencia imitativa, que tiende a copiar y/o imitar estilos, modelos occidentales (europeos y estadounidenses principalmente) e incorporarlos a los contextos propios de manera acrítica (Fals, 1971).

El colonialismo intelectual genera, de acuerdo con Fals (1971), una dependencia hacia los modelos de investigación y marcos conceptuales que se producen en latitudes geográficas hegemónicas y se busca su aplicabilidad al contexto propio; coarta la independencia y autonomía

⁹ El término “intelectual” resulta ser amplio y polémico, por poner un ejemplo, Sánchez (2012b) da cuenta de la existencia de intelectualidades provenientes de otras prácticas y actividades no-formales, como las de los agricultores, alfareras, parteras, las personas de la tercera edad de las comunidades, entre otras, y la polémica que se ha generado, en el ámbito de la academia, cuando se habla de intelectuales de pueblos originarios.

intelectual, la generación de capacidades creativas y originales propias (individuales y colectivas); genera la “fuga de talentos” (p.94); produce un servilismo e imitación rutinaria y estéril “de modelos extranjeros considerados avanzados, que sirven más para la acumulación del conocimiento en las naciones dominantes que para el entendimiento de la propia cultura y la solución de los problemas locales” (p.95), lo que también podría verse como “trasplantes conceptuales de una cultura a otra” (p.97) que en el fondo contribuyen al refuerzo de las estructuras dominantes existentes.

El Colonialismo Académico

El colonialismo académico es un tipo de colonialismo intelectual enmarcado al ámbito de la Academia, entendida como una estructura rígida de poder asimétrico, conformada por la totalidad de comunidades científico-epistémicas, con determinadas formas de organización sociopolíticas, estructuras relationales, formas de gobierno, paradigmas aceptados, que delimitan, de acuerdo con Kuhn (1971), la gama de las creencias científicas admisibles de las no admisibles; determina si un problema es digno o no de ser investigado; si las soluciones propuestas a los problemas admisibles son consideradas legítimas o ilegítimas; busca establecer paradigmas universalmente aceptados, creados a través de la aplicación del método científico.

El colonialismo académico influye de manera directa en la producción, reproducción, distribución, consumo y legitimación desigual de los sistemas de conocimientos y saberes a nivel mundial. Por poner un ejemplo, la mayoría de las editoriales del mundo, entendidas como medios de distribución y legitimación de conocimientos, se ubican en Occidente y están controladas por occidentales

(Cfr. Altbach, 1975). Para comprender su dinámica se hace una analogía con las características del colonialismo, en donde los centros académicos periféricos son una especie de “*cuasi colonias*” dependientes de las metrópolis académicas, en tanto hay márgenes de autonomía que permite adecuar planes y programas de estudio a las necesidades del contexto.

Las *cuasi colonias* académicas se convierten en terrenos fértiles para la exportación de datos brutos (materia prima intelectual) sobre los temas de interés para las metrópolis, mismos que son exportados para su procesamiento (análisis e interpretación), cuyo producto intelectual resultante es regresado a las colonias académicas para su venta, distribución y consumo (Alatas, S.H., 2000). La población de las *cuasi colonias* académicas es vista como informantes, traductores o ayudantes (Alatas, S.H., 2000), incapaces de analizar y teorizar sobre sus realidades propias, obligadas a leer y aprender su historia, escrita desde la mirada académica metropolitana.

El colonialismo académico opera en el marco de la configuración geopolítica internacional del conocimiento legitimado por la Academia: un grupo reducido de países que configuran el Norte Global (Europa y el norte de América) define las reglas del “juego científico”, incluida la agenda de investigación de la mayoría de países que conforman el Sur Global (Abya Yala, África, Asia y Eurasia), en una relación asimétrica de dominación/subordinación que posiciona a las *cuasi colonias* académicas como territorios invadidos por la hegemonía de las metrópolis académicas, en donde estas últimas legitiman su dominio mediante procesos de epistemicidios, en los que se contemplan procesos de negación y silenciamiento de los sistemas de conocimientos provenientes de los países del Sur Global (la

exterioridad epistémica) y la imposición de sistemas de conocimientos hegemónicos —entendido como una forma no convencional de epistemocidio— asociado a la hegemonía del discurso colonial y la imposibilidad de favorecer “lugares de enunciación alternativos” (Mignolo, 1993).

A las *cuasi* colonias académicas se les impuso el idioma de los centros académicos metropolitanos, producto del proceso histórico en que el lenguaje colonial se empleó como el medio de comunicación legítimo. A raíz de ello se estructuraron jerarquías lingüísticas, posicionando el latín, seguido del castellano y el portugués como lenguas hegemónicas, durante la época colonial (Gómez-Quintero, 2010). Fue empleado, en un principio, para la unificación del territorio invadido, posteriormente para mantener la posición privilegiada de la élite y ser el medio por excelencia para alcanzar la anhelada erudición (Altbach, 1975). Se trata de un lenguaje no neutral, desde donde se nombra el mundo observable e imaginable que constituye la base para la creación de marcos de percepción, referencia e interpretación de la realidad.

El colonialismo académico impone el uso de idiomas hegemónicos en la lectura y escritura de las publicaciones, al tiempo que genera la supresión de otros idiomas del territorio nacional, lo que modifica sustancialmente las bases del pensamiento de la comunidad académica en cuestión (Sharonova, et al. 2018). En otras palabras, el lenguaje colonial constituye una herramienta instrumental a través de la cual se inventan realidades y se construye la historia (Mignolo, 1993).

Tanto el lenguaje colonial como la imposición de sistemas de conocimientos europeos, durante la época colonial del Abya-Yala, propiciaron la institucionalización de “regímenes de verdad” que, con el transcurrir del tiempo,

fueron apropiados de manera acrítica por los Estados pos-coloniales en forma de “sistemas de pensamiento y representación de la realidad eurocéntricas” (Gómez-Quintero, 2010, p.92), en donde se buscaba crear un proyecto a imagen del prototipo de civilización europea. Eso trajo como consecuencia la imposibilidad de nombrar las respectivas realidades desde las cosmovisiones propias.

En la Figura 1 se refleja la dinámica del colonialismo académico de manera esquemática, un tanto simplificada para dar cuenta de las principales relaciones entre dos bloques de actores: 1) los centros de excelencia o metrópolis académicas, que constituyen la totalidad epistémica; y 2) los centros periféricos, considerados *cuasi* colonias académicas, que conforman la exterioridad epistémica.

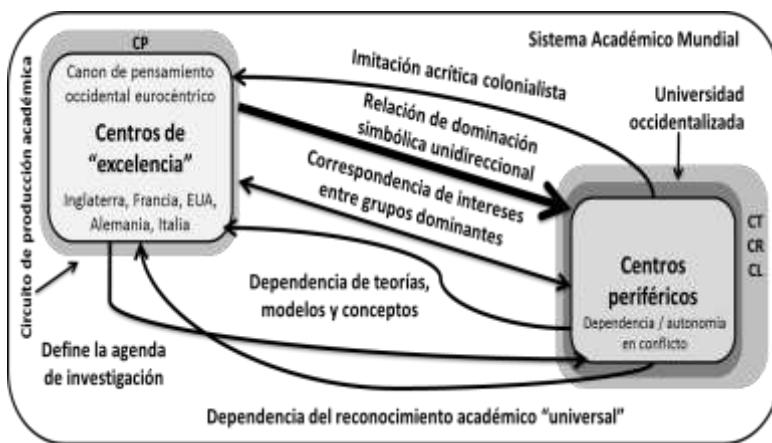


Figura 1. El colonialismo académico en el marco del Sistema Académico Mundial. Nota. Elaboración propia con base en Beigel (2016); Fals (1971); Grosfoguel (2022). Las siglas corresponden a: CP=Círculo principal; CT= Círculo transnacional; CR= Círculo regional; CL= Círculo local.

En los centros de excelencia se produce, reproduce y legitima el canon de pensamiento occidental eurocéntrico sexista / racista / clasista /epistemicida / patriarcal / capitalista, en donde hombres blancos de cinco países (Inglaterra, Francia, Estados Unidos, Alemania e Italia) tienen el monopolio sobre la producción, distribución y legitimación de los sistemas de conocimientos a nivel mundial (Grosfoguel, 2022).

En los centros académicos periféricos existe una relación conflictiva constante entre la dependencia¹⁰ y la autonomía académica (Beigel, 2016), enmarcados en la “universidad occidentalizada”, es decir, son universidades consideradas como espacios no-neutrales, cuyo pilar es el canon de pensamiento occidental desde donde se retoman las estructuras de conocimiento moderno/coloniales (Grosfoguel, 2022). En ellas se perpetúa el colonialismo académico al reproducir de manera acrítica y colonialista el canon de pensamiento occidental eurocéntrico; al exigir que las teorías surgidas de las experiencias histórico-sociales europeas (incluidas sus problemáticas particulares) sean aplicadas a los contextos propios, aun cuando se trate de experiencias sociohistóricas diferentes a las de occidente; al existir una dependencia de modelos, teorías, conceptos, metodologías, producidas desde los centros de “excelencia”, así como del reconocimiento académico considerado “universal” (Beigel, 2016; Fals, 1971; Grosfoguel, 2022). En el caso de Australia, los sistemas educativos nacionales, promovidos en las universidades occidentaliza-

¹⁰ Beigel (2016) considera que el nuevo carácter de la dependencia intelectual radica en la dependencia académica, misma que coexiste en una relación conflictiva con la autonomía académica. Para Venables (2022, p.415) se trata de una subalternidad académica expresada como colonialismo intelectual.

das, han sido lugares de colonialismo permanente (Bishop, 2021).

El colonialismo académico genera la dependencia académica¹¹ de los centros periféricos con relación a los centros de excelencia, en donde las y los investigadores de los países periféricos tienden a imitar a los del centro, de acuerdo con Beigel (2016) a través de la publicación en las mismas revistas de prestigio, escribiendo en inglés, formando parte de la “homogeneización de un estilo de escritura” (p.9), acoplándose al sistema de evaluación predeterminado por los centros de excelencia, así como al sistema de indexación de citas, esto genera una dependencia y mercantilización del prestigio internacional de los centros de excelencia, lo que ha dado origen a la configuración de la “‘acumulación originaria’ de prestigio científico” (p.10).

El colonialismo académico opera mediante la estandarización de la educación superior siguiendo el modelo estadounidense, impuesto como estándar mundial. A través del sistema de acreditación estadounidense (de ahora en adelante referido como SAEU) se evalúan los programas e instituciones académicas de otros países para otorgarles el reconocimiento internacional. Este proceso de evaluación y reconocimiento externo ha permitido la invasión académica estadounidense —en algunos países es bienvenida e incluso solicitada— conformada por tropas acreditadoras semipermanentes, así como el establecimiento de sucursales y/o programas académicos externos en territorios nacionales (Altbach, 2003). Un claro ejemplo

¹¹ Para Gibert (2017) la autonomía y la dependencia académica de los países periféricos, con relación a los países céntricos, consta de tres dimensiones (la bibliométrica, la epistemológica y la política), además de la situación de convivencia conflictiva constante entre ambas, como lo plantea Beigel (2016).

de invasión académica estadounidense en el ámbito de las ciencias sociales, al orbe del Abya-Yala, es el proyecto CAMELOT (Cfr. Alatas, S.F., 2000; 2003), así como el caso de la UPR (Sánchez, 2022).

Aunque aparentemente la acreditación es una “actividad voluntaria” (Altbach, 2003), la hegemonía de Estados Unidos en el establecimiento de estándares (rankings) académicos internacionales, genera una presión internacional que orilla a otros países a buscar la acreditación de sus instituciones y programas educativos, en tanto otorga una serie de privilegios. Una vez que las instituciones solicitan la acreditación en el SAEU entran a una dinámica de subordinación a las normas y restricciones establecidas por dicho sistema, mismo que controla la organización curricular y académica —aunque no impone de manera directa un programa y filosofía en sí, requiere del cumplimiento de ciertos requisitos comunes—, es decir, busca ajustarlos a las normas de acreditación para lograr la calidad estándar establecida (Altbach, 2003). Esta imposición de estándar de calidad, desde el exterior, genera cambios profundos en la estructura de la ciencia de los países en cuestión (Sharonova, et al., 2018); coarta la capacidad creativa e innovadora de las instituciones académicas que se subordinan al SAEU, al tiempo que propicia la continuidad de la dependencia del reconocimiento académico internacional.

La dependencia académica, presente en las universidades occidentalizadas, tiene relación con los tanques de pensamiento desde donde se fortalece una mentalidad post-colonial, tendenciosa a rechazar la creatividad y legitimar las producciones académicas de los países del norte global, al grado de estigmatizar el omitir a autores del norte global o corrientes de pensamiento eurocéntricos

(Gibert, 2017), creando una especie de “mente cautiva” (Alatas, S.H., 2000) que imposibilita plantear problemas originales y solucionarlos de manera creativa.

La dependencia académica, de acuerdo con Beigel (2016), se establece con base en las lógicas de operación del Sistema Académico Mundial (SAM) (Figura 2) conformado por el principio triple de jerarquización (afiliación institucional, disciplina e idioma); los circuitos de producción académica, que engloban la publicación y consagración académica; y los campos académicos. Lo anterior tiene incidencia en la creación de carreras y agendas de investigación.

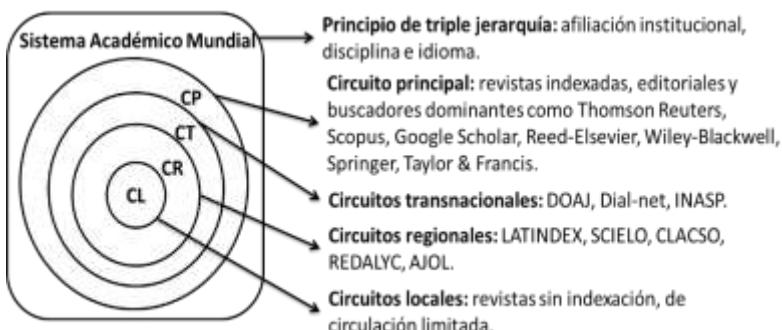


Figura 2. Circuitos de producción académica del Sistema Académico Mundial. Nota. Elaboración propia con base en Beigel (2016, p.10).

La Figura 2 da cuenta de los pilares del principio de organización/jerarquización del SAM, de acuerdo con Beigel (2016) estos son: la afiliación institucional, relacionada al prestigio de la institución a nivel internacional; la disciplina, en donde priman las ciencias naturales o exactas y quedan relegadas las ciencias sociales y humanísticas; y el idioma, en donde la hegemonía del paradigma lingüístico

se ve reflejado con la legitimidad internacional del uso del inglés, francés, alemán e italiano en las publicaciones académicas. El español y el portugués quedaron relegados a un segundo plano, de acuerdo con Grosfoguel (2022) esto se debió a la derrota histórica de España contra los holandeses, a mediados del siglo XVII, a raíz de la cual quedaron “fuera del canon de pensamiento en la universidad occidentalizada” (p.17). Mientras que los idiomas de los pueblos originarios del mundo quedaron excluidos del SAM desde un principio.

El SAM está conformado por cuatro circuitos de producción académica (Figura 2). El principal constituye un circuito hegemónico en donde se ubican las revistas indexadas de alto impacto y editoriales de alto prestigio internacional, asociadas a buscadores dominantes y empresas privadas, en este circuito tiene mayor presencia el capitalismo académico dada la mercantilización de las producciones académicas —así como del prestigio internacional—, en donde se determina el factor de impacto de las revistas con base en los índices de impacto de las citaciones y patentes; el circuito transnacional, que se posiciona como contrapeso al hegemónico; los circuitos regionales que incluyen a América Latina, Asia y África; y por último los circuitos locales en donde se publican revistas sin indexación, de circulación limitada (Beigel, 2016). Los centros de excelencia publican en el circuito de producción académica principal, un circuito de élite académica, mientras que los centros periféricos en los circuitos de producción académica transnacionales, regionales y locales, en la mayoría de los casos (Beigel, 2016).

La situación de dependencia no sólo se establece de manera unilateral en las relaciones entre potencias con países considerados periféricos, también se presenta una

correspondencia de intereses entre grupos dominantes de ambas partes de la relación (Figura1) (Beigel, 2016) que favorecen el capitalismo académico: reducción del financiamiento público para las universidades públicas; la educación se convierte en negocio; la producción de conocimientos queda supeditada a las condiciones políticas de la época (Gibert, 2017); se reproduce el negocio editorial en inglés al imponer la norma de publicar en bases de datos internacionales, a través del cual se perpetúa la legitimación de la hegemonía de revistas de alto prestigio (Sharonova et al. 2018).

Para Beigel (2016), la dependencia académica es “una situación *histórico-concreta* observable como *relación* de dominación simbólica de unas instituciones, disciplinas y lenguas dotadas de ‘prestigio internacional’ sobre otras, marginadas de la ‘ciencia universal’” (p.9, cursivas en el original). En otras palabras, se trata de

una estructura desigual de producción y circulación del conocimiento, construida históricamente desde los tradicionales ‘centros de excelencia’, sin la participación de las comunidades científicas periféricas. [...] En la batalla de la consagración, la publicación se convirtió en la meta mayor de la carrera de la gran mayoría de los científicos, independientemente del lugar donde residiesen, porque el célebre *publish or perish* terminó dominando la cultura evaluativa de las fuentes de financiamiento y las agencias de acreditación universitaria. (Beigel, 2016, p.9, cursivas en el original)

Esta situación histórico-social concreta, de dominación/subordinación simbólica-epistémica y la legitimación de sistemas de conocimientos hegemónicos, en la que hombres blancos de cinco países controlan el monopolio

de la producción de conocimientos a nivel mundial —cuya producción académica forma parte de la agenda curricular de las universidades occidentalizadas—, es relativamente reciente (Grosfoguel, 2022), con el surgimiento de las Ciencias Sociales a finales del siglo XIX y principios del XX (Venable, 2022) y su involucramiento durante la guerra fría, cuando comenzó a ser central el problema de la dominación ideológica (Beigel, 2016)¹², aunque hunde sus raíces en procesos histórico-sociales que datan desde finales del siglo XV y el largo siglo XVI, mismos que Grosfoguel (2022) clasifica como los cuatro genocidios/epistemocidios¹³ que configuraron los momentos fundacionales del privilegio de hombres blancos occidentales en la producción y legitimación de conocimientos científicos a nivel mundial, a raíz de los cuales las universidades occidentalizadas interiorizaron las estructuras epistémicas racistas/sexistas/patriarcales/capitalistas y normalizaron “el canon de pensamiento [occidental] en todas las disciplinas académicas” (p.16). Lo que dio paso a la configuración del colonialismo académico en las universidades occidentalizadas.

Por todo lo anterior, se reafirma que el colonialismo académico es un mecanismo de control epistémico que fomenta la generación de una “ciencia social de segunda clase” (Fals, 1971, p.96) desde el momento en que

¹² Sobre este aspecto, Wallerstein (2001, p.27) destaca que las ciencias sociales hasta 1945 habían estado abrumadoramente localizadas en los cinco países antes referidos: Francia, Gran Bretaña, Alemania, Italia y Estados Unidos.

¹³ De acuerdo con Grosfoguel (2022), el primer genocidio/epistemocidio fue la conquista de Al-Ándalus a finales del siglo XV en el que se perpetró el “colonialismo de población”; el segundo fue la conquista del Abya-Yala a finales del siglo XV, resultado de la extrapolación de los métodos de colonización y dominación empleados en Al-Ándalus; el tercero constituye la conquista de África, a raíz de la cual se instaura una maquinaria esclavizadora; el cuarto corresponde a la conquista de mujeres indoeuropeas acusadas de brujas y la quema de bibliotecas.

actores externos fijan las reglas del juego científico y establecen las prioridades investigativas, lo que conlleva a una “imitación colonialista” que produce máquinas humanas no-pensantes “servidores de modelos extraños [...] objetos de una política fabricada en otra parte” (Fals, 1971, pp.135-136), cuya producción de conocimientos y saberes está condicionada por el contexto histórico-social, los marcos institucionales y político-sociales dominantes de la época; además de restringir la capacidad de elección del formato de presentación de resultados de la actividad académica (Sharonova, et. al, 2018).

Formas para Combatir el Colonialismo Académico

El colonialismo académico es un problema estructural en el Sistema Académico Mundial que requiere del desmantelamiento total de su estructura. Se trata de romper los marcos institucionales, académicos, político-sociales dominantes, así como la indiferencia —que equivale a estar comprometido con el *statu quo*, en contraposición a las causas revolucionarias—, que limitan la creación de ciencia propia (Fals, 1971).

No hay una receta *per se* para combatir el colonialismo académico, en su lugar hay algunas pautas indispensables. Una de ellas es eliminar el complejo de inferioridad (Fals, 1971), creado de manera artificial desde las metrópolis académicas sobre la heterogeneidad del pensamiento de las *cuasi* colonias académicas. Dicha inferioridad ha sido una estrategia premeditada del imperialismo intelectual para generar las condiciones propicias para la mente cautiva y la aceptación del colonialismo académico (Alatas, S.H., 2000), por lo que es central combatirlo.

Otra forma es declarar la independencia intelectual-académica (Fals, 1971), mediante políticas nacionales

encaminadas a estimular los talentos, creatividad y dignidad propia. Eso no significa rechazar los conocimientos y saberes de otras partes del mundo, ni ignorar sus aportes, sino retomar aquello que sirva para la construcción de sistemas de conocimientos propios (Fals, 1971); así como nutrirse del acervo de teorías existentes para entrenar el pensamiento independiente (Gibert, 2017), lo que implica “alcanzar dentro del mundo de la ciencia y de las letras dignidad y autoridad propia” (Fals, 1971, p.81).

Para ello se necesita crear sistemas de conocimientos propios, autónomos, rebeldes, guerrilleros, politizados y subversivos, que articulen las diversas explicaciones de las revoluciones sociales, útil a las causas revolucionarias, comprometidos con el cambio social y la reconstrucción de un nuevo sistema social, lo que implica la articulación de esfuerzos individuales y colectivos de “agentes provocadores o científicos rebeldes, comprometidos con la subversión del orden [hegemónico] existente” (Fals, 1971, p.134).

Para crear nuevos sistemas de conocimientos, formas de trabajo y pensamiento que generen contribuciones originales, es necesario tener la apertura de aprender de lo nuestro, hablar de lo propio; volver la mirada a las realidades de las distintas comunidades existentes, inspirarse de sus acciones colectivas, culturas, tradiciones, dinámicas y formas de vida como punto de partida para crear conceptos, categorías, marcos de referencia y modelos explicativos propios, sin caer en esencialismos; impulsar la potencialidad creadora de las y los investigadores comprometidos socialmente en atender las necesidades concretas de las sociedades locales y subvertir el orden social existente, lo que también contribuirá a crear grupos de referencia dentro de nuestro contexto para eliminar la dependencia académica (Fals, 1971). De ahí derivará posteriormente el

avance de conocimientos y saberes, su sistematización y la creación de teorías que permitan posicionar al Abya-Yala en una relación de simetría epistémica, en una nueva geopolítica internacional del conocimiento (Fals, 1971).

Las posibilidades creadoras y originales se propician cuando se trabaja con marcos de referencia propios, que emergen de nuestras realidades y se fortalecen en los contextos de crisis (Fals, 1971). De ahí que sea necesario “construir otras categorías pertinentes a este tipo de espacios culturales e históricos [...] que partan de los núcleos problemáticos contenidos en nuestra propia realidad” (Bautista, 2014, pp.11-12) que nos permitan analizar las realidades histórico sociales desde un contexto situado, con pretensiones de descolonización epistémico-cultural.

Para la construcción de sistemas de conocimientos y saberes propios se requiere centrar las axiologías, ontologías y epistemologías de los pueblos originarios en la Academia (Bishop, 2021), poner al centro los aportes teórico-conceptuales existentes, como base de la heterogeneidad del pensamiento abyalayense, desde las prácticas milenarias que han configurado el sociosistema milpa de los pueblos mesoamericanos; los pensamientos filosóficos latinoamericanos, caribeños y de los pueblos originarios del Abya-Yala en su conjunto (Dussel, Mendieta y Bohórquez, 2009; León, 2017; Lenkersdorf, 2002); los aportes en torno al colonialismo y pensamiento anticolonial (Cesaire, 1979; Fanon, 2009), el colonialismo interno (González, 1975; Stavenhagen, 1985) e intelectual (Fals, 1971); la teología de la liberación de Dussel, Gustavo Gutiérrez (Scannone, 2009); la pedagogía del oprimido (Freire, 1969); la teoría del control cultural (Bonfil, 1988); la colonialidad del poder (Quijano, 1996), ser (Maldonado, 2007), saber (Lander, 2000); los análisis de los saberes coloniales y euro-

céntricos (Lander, 2000; Walsh, 2007; Grosfoguel, 2022); la deconstrucción del concepto de desarrollo (Escobar, 2007); el sentipensar con la tierra (Escobar, 2014); la descolonización y despatriarcalización de los conocimientos (Leyva, 2020); las experiencias de co-labor y co-teorización (Köhler, 2018; Leyva y Speed, 2018); el coronar las epistemologías (Guerrero, 2016); los principios filosóficos y morales del *Lekil Kuxlejal* (Sánchez, 2012a); la filosofía tsotsil (Bolom, 2010, 2019, 2020); las rupturas profundas del ser maya actual de Chiapas (Pérez, 2021); el análisis del *k'ontontik* (Diezmo, 2012), entre muchos otros aportes, que por razones de espacio no se alcanzan a mencionar.

Otra forma de combatir la dependencia académica es a través de fortalecer los circuitos de producción y distribución académica regionales y locales para restarle hegemonía al circuito principal, que permita una mayor difusión y reposicionamiento de los trabajos académicos de investigadoras e investigadores de las periferias (Beigel, 2016).

En la lucha contra el colonialismo académico también es necesaria la articulación de disciplinas en los análisis de las realidades histórico-sociales concretas para evitar la fragmentación de la realidad; la transdisciplinariedad, que incorpore los conocimientos de las voces históricamente excluidas de la Academia; y los estudios descoloniales, que permitan el desprendimiento del canon occidental-eurocentrico (Sánchez, 2022). En ese sentido, otra forma de combatir el colonialismo académico es mediante el uso de metodologías distintas a las impuestas por la Academia, ejemplo de ello es la autoetnografía indígena (Cfr. Bishop, 2021).

Al mismo tiempo, sólo será posible una verdadera teoría social liberadora si se analizan las asimetrías cultu-

rales y civilizatorias; la manera en que el imaginario simbólico y cultural ejerce el poder en la configuración del sistema-mundo capitalista; si se atiende el tema de las injusticias de género, las desigualdades sociales, económicas y culturales de las personas más marginadas; si se cuestiona y se lucha contra la supremacía de la clase dominante y la consecuente división entre ricos y pobres, nortes y sures, en suma, si se realiza una deconstrucción intercultural crítica y profunda del sistema de dominación/subordinación existente (Estermann, 2014).

Conclusiones

El colonialismo académico sigue siendo una realidad en las *cuasi* colonias académicas de las periferias que requiere ser visibilizado, con la finalidad de idear estrategias nacionales e internacionales para combatirlo. Es necesaria una nueva reconfiguración geopolítica internacional del conocimiento que ponga en el centro el re-insurgimiento de los sentires, pensares y haceres de los respectivos lugares situados, lo que implica la recuperación de la memoria histórico-epistemológica “nosótrica” —en el sentido de la nosotriedad que plantea Lenkersdorf (2002)— tanto de los pueblos originarios como de la diversidad de comunidades sociales y epistémicas existentes. Lo anterior para la puesta en diálogo con las epistemologías de otras latitudes geográficas, que proporcionen soluciones a problemáticas comunes entre grupos culturales heterogéneos, con matrices culturales distintas.

Este re-insurgimiento de lo propio requiere ir acompañado de una vigilancia epistémica constante para evitar la cautividad mental acrítica-colonialista, tanto de proyectos nacionales e internacionales, leyes, tratados, como de teorías, metodologías, ideologías, sistemas de

acreditación y asistencias técnicas extranjeras que pretendan implementarse en los territorios nacionales.

La clave para la configuración de sistemas de conocimientos y saberes propios que contribuyan a la potencialización de la capacidad creativa y original de los respectivos lugares situados, que a su vez permita contribuir en las transformaciones sociales en contra de todo sistema de dominación/subordinación, está en poner en el centro los aportes de las distintas comunidades existentes: de pueblos originarios, cuya filosofía es una de co-existencia, de co-razonar, y respeto hacia la vida humana y la madre tierra; campesinas, urbanas, sociales, académicas y epistémicas, al ámbito de la Academia. Eso permitirá el descentramiento de la hegemonía de la ciencia occidental-eurocéntrica y la reconfiguración internacional de los sistemas de conocimientos existentes que permitan la inclusión, en igualdad de condiciones, de aquellas comunidades que habían sido relegadas a la exterioridad epistémica.

Literatura citada

- Alatas, S. F. (2000). Academic Dependency in the Social Sciences: Reflections on India and Malaysia, *American Studies International*, 38(2), 80-96.
- Alatas, S. H. (2000). Intellectual Imperialism: Definition, Traits and Problems. *Southeast Asian Journal of Social Science*, 28(1), 23-45.
- Alatas, S. F. (2003). Academic Dependency and the Global Division of Labour in the Social Sciences, *Current Sociology*, 5(6), 599-613.
- Altbach, P. G. (1975). Literary Colonialism: Books in the Third World, *Harvard Educational Review* 45, 226-236.

- Altbach, P. G. (2003). Academic Colonialism in Action: American Accreditation of Foreign Universities, *International Higher Education*, 32(1), 5-7.
- Ávila Romero, A. (2011). Universidades interculturales y colonialidad del saber, *Revista de Educación y Desarrollo* (16), 19-25.
- Bautista, J. (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Akal.
- Beigel, F. (2016). El nuevo carácter de la dependencia intelectual, *Cuestiones de Sociología*, 14, 1-16.
- Bishop, M. (2021) 'Don't tell me what to do' encountering colonialism in the academy and pushing back with Indigenous autoethnography, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(5), 367-378.
- Bonfil Batalla, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico* 86, 13-53.
- Bolom Pale, M. (2010). *K'anel. Funciones y representaciones sociales en Huixtán, Chiapas*. SNA STZ'IBAJOM-FOCA-MAZ-UNICH.
- Bolom Pale, M. (2019). *Chanubtasel-p'ijubtasel. Reflexiones filosóficas de los pueblos originarios*. CLACSO, UNICH, CRESUR.
- Bolom Pale, M. (2020). *A'iel snopel. Un ensayo sobre el lenguaje y la filosofía de los pueblos*. CRESUR.
- Cesaire, A. (1979). Discurso sobre el colonialismo, *Latinoamérica cuadernos de cultura latinoamericana*, 54, 5-27. <http://hdl.handle.net/10391/3045>
- Devés-Valdés, E. (2014). Conclusiones Generales. En Pensamiento periférico: Asia-África-América Latina-Eurasia y algo más. Una tesis interpretativa global. (pp.702-760) CLACSO.

- Diezmo Ruiz, A. (2012). K'ontontik desde la mirada de un jchanvun bats'i vinik de Chamula [Tesis de maestría, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica].
- Dussel, E. (1996). De la ciencia a la filosofía de la liberación. En *Filosofía de la liberación*. (pp.181-209). Nueva América.
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En W. Mignolo (Comp.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. (pp.57-70). Ediciones del Signo.
- Dussel, E., Mendieta, E., y Bohórquez, C. (Eds.) (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. El perro y la rana.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2018). Notas sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana. En R. Sandoval Álvarez (Coord.). *Problemas y desafíos de la formación en la metodología de la investigación*. (pp. 103-117). Grietas editores.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural, *Polis Revista Latinoamericana*, 13(38), 347-368.

- Fals Borda, O. (1971). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Oveja Negra. (Trabajo original publicado en 1970).
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. (I. Álvarez Moreno, P. Monleón Alonso y A. Useros Martín, Trads.). Akal. (Trabajo original publicado en 1952).
- Freire, P. (1969). *La pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). Siglo veintiuno.
- Gibert, J. (2017). La Redefinición de las Identidades de los Cientistas Sociales Latinoamericanos: ¿Hacia un Nuevo Colonialismo Intelectual? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 35-55.
- Guerrero Arias, P. (2016). Colonialidad del saber e insurrección de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurrección(de)colonial. [Tesis de doctorado, Universidad Andina Simón Bolívar].
- Gómez-Quintero, J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina, AGO.USB, 10(1), 87-105.
- González Casanova, P. (1975). El colonialismo interno. En *Sociología de la explotación*. Siglo Veintiuno editores, S.A. (pp. 221-250). (Trabajo original publicado en 1969).
- Grosfoguel, R. (2022). Los cuatro genocidios/epistemocidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental, *Revista Izquierdas*, 51, 1-20.
- Kölher, A. (2018). Acerca de nuestras experiencias de co-teorización. En X. Leyva, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumex, R. Sandoval, S. Speed, M. Blaser, E. Krotz, S. Piñacué, H. Nahuelpa,

- M. Macleod, J. López Intzín, J. L. García, M. Báez, G. Bolaños, E. Restrepo, M. Bertely, ... W. Mignolo. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I.* (pp.402-428). Cooperativa Editorial Retos.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp.11-40). CLACSO.
- Lenkersdorf, C. (2002). Pasos del filosofar en clave tojolabal. En *Filosofar en clave tojolabal*. (pp.123-149). Miguel Ángel Porrúa.
- León Portilla, M. (2017). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*. UNAM.
- Leyva Solano, X. (2020). Des-colonizar/patriarcalizar-nos desde abajo y a la izquierda. En A. Hernández Castillo, S. Hutchings y B. Noble (Eds.). *Diálogos transcontinentales. Alianzas activistas con los pueblos indígenas de Canadá, México y Australia*. (pp.157-176). Pochote Press, IWGIA, CIESAS.
- Leyva Solano, X., y Speed, S. (2018). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. En X. Leyva, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumes, R. Sandoval, S. Speed, M. Blaser, E. Krotz, S. Piñacué, H. Nahuelpa, M. Macleod, J. López Intzín, J. L. García, M. Báez, G. Bolaños, E. Restrepo, M. Bertely, ... W. Mignolo. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo I.* (pp.451-480). Cooperativa Editorial Retos.
- Maldonado Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica*

- más allá del capitalismo global* (pp.127-167). Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. D. (1993). Colonial and Postcolonial Discourse: Cultural Critique or Academic Colonialism? *Latin American Research Review*, 3(28), 120-134.
- Mignolo, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Lander (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* (pp.55-85). CLACSO.
- Mignolo, W. (2018). El problema del siglo XXI es el de la línea epistémica. En X. Leyva, J. Alonso, R. Hernández, A. Escobar, A. Köhler, A. Cumex, R. Sandoval, S. Speed, M. Blaser, E. Krotz, S. Piñacué, H. Nahuelpan, M. Macleod, J. López Intzín, J. L . García, M. Báez, G. Bolaños, E. Restrepo, M. Bertely, ... W. Mignolo. *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras. Tomo III.* (pp.56-74). Cooperativa Editorial Retos.
- Pérez Sántiz, R. (2021). *Rupturas profundas en el ser del maya actual de Chiapas*. UNICH, CRESUR.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2009). Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades, *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (20), 25-30.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad, *Perú Indígena*, 13(29), 11-20.
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura, y conocimiento en América Latina, *Debate Ecuador*, (44), 227-238.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.). *La colonialidad*

- del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* (pp.201-246). CLACSO.
- Rivera Cusicanqui, S., Domingues, J.M., Escobar, A. y Leff, E. (2016). Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana, *Cuestiones Sociológicas*, 14, 1-22.
- Sánchez Álvarez, M. (2012a). Introducción a las bases conceptuales del lekil kuxlejal o buen vivir. En S.C. Sartorello, L. E. Ávila, A. Ávila (Coords.). *El Buen Vivir: Miradas desde adentro de Chiapas.* (pp.1-8). UNICH, IESALC, UNESCO.
- Sánchez Álvarez, M. (2012b). Introducción. En M. Sánchez Álvarez, M. Bolom Pale, R. Pérez Sántiz y L. Velasco Jiménez (2012). *Las ciencias sociales y el papel de los investigadores mayas y zoques en el proceso de construcción del conocimiento.* (pp.17-22). UNICH.
- Sánchez Zambrana, C. J. (2022). El colonialismo y la colonialidad curricular en los Estudios Generales. Apuntes para una discusión, *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(37), 47-59.
- Scannone, J. C. (2009). La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual, *Teología y Vida*, 59-73.
- Sengupta, P. (2021). Open Access publication: Academic colonialism or knowledge philanthropy? *Geoforum*, 118, 203-206.
- Sharonova, S. A., Trubnikova, N. V., Erokhova, N.S. & Nazarova, H. A. (2018). *Intellectual colonialism and national education systems*, XLingua, 2 (11), 338-351.
- Shih, C. F. (2010). Academic colonialism and the Struggle for Indigenous Knowledge Systems in Taiwan, *Social Alternatives*, 29(1), 44-47.

- Shih, C.F. and Wu, P.I. (s.f.). Continuing Academic Colonialism and the Resistance from Indigenous Knowledge Systems in Taiwan.
- Stavenhagen, R. (1985). Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. (La región maya de los altos de Chiapas y Guatemala). En M. Othón de Mendizábal, J. M. L. Mora, M. Otero, A. Molina Enríquez, N. L. Whetten, A. Palerm Vich, R. Stavenhagen, P. González Casanova. *Ensayos sobre las clases sociales en México*. (pp.109-171). Nuestro tiempo. (Trabajo original publicado en 1968).
- Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. Extra.
- Venables Brito, J. P. (2022). El colonialismo intelectual como obstáculo comprensivo del capitalismo neoliberal. Por una sociología global de carácter periférico, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 245, 295-420.
- Wallerstein, I. (2001). El eurocentrismo y sus avatares: Los dilemas de las ciencias sociales, *Revista de Sociología*, (15), 27-39.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales, *NÓMADAS*, (26), 102-113.

**RECEPCIÓN DE LA PROPUESTA INTERCULTURAL POR
PARTE DE INNOVADORES EN LA ELABORACIÓN DE LA
“NUEVA FAMILIA” DE LIBROS DE TEXTO
GRATUITOS EN MÉXICO.**

Rosalba Jiménez Moreno e Irving García Estrada

Resumen

El presente escrito procura mostrar la recepción del término *interculturalidad* establecido en el Plan de Estudios de la Educación Básica 2022, por parte de quienes elaboraron contenidos para la “nueva familia” de libros de texto gratuitos. Esto con el objetivo de dar cuenta de la compleja apropiación del término que resulta polisémico y que deviene en múltiples interpretaciones, lo cual presenta una especie de paradoja: frente a la idea del libro de texto como homogeneizador (alienante) –que estandariza-, se propone un libro de texto (*liberador*) a manera de “guía pedagógica”, que busca entre otras posibilidades, el incluir la diversidad presente en México. Para ello, se exponen algunos ejemplos de los libros de texto, con la finalidad de explicitar cómo aparece la idea de interculturalidad y, desde una mirada autocrítica, enunciar algunos elementos que faltarían por incorporar para que la llamada Nueva Escuela Mexicana, permita desarrollar capacidades *desde* y *para* la interculturalidad crítica, a partir del contexto mexicano y latinoamericano. Lo anterior utilizando la interculturalidad como herramienta metodológica para resolver tensiones entre distintas culturas, logrando con ello, establecer la necesidad de pensar la interculturalidad crítica tanto como proyecto ético y político, así como enfoque metodológico.

Palabras clave: Educación; Interculturalidad; Saberes; Diversidad; Diálogo.

Introducción

Frente a las realidades latinoamericanas, donde se va produciendo un cambio en la propia idea de Estado, como ya apuntaba Villoro (1998), se hace necesario repensar el carácter homogéneo —presente en la mayoría de estados latinoamericanos— y buscar la posibilidad de consolidar Estados de carácter plurinacional e intercultural, donde se redefina la relación con la diversidad de culturas que los integran. Tales cambios han comenzado con procesos de reelaboración de las constituciones políticas, como en el caso de Ecuador y Bolivia, o en reformas constitucionales orientadas particularmente hacia la lucha contra la exclusión social y pobreza como el caso de Brasil y Argentina. Todo ello ha sido posible a partir de la llegada al gobierno, de actores y partidos políticos autodenominados como “progresistas”, sosteniendo dos premisas básicas: 1) gobiernos “socialmente” más justos y, 2) gobiernos “auténticamente” democráticos.

Lo anterior nos coloca frente a la problemática sobre cómo entender y dar cuenta de la apropiación de los términos. En el caso mexicano, que busca seguir los procesos de cambio latinoamericanos, se hace presente en el sector educativo por medio del Plan de Estudios de la Educación Básica (en adelante PEEB), que no ha estado libre de controversias y discusiones, sobre todo en aspectos políticos, más que en aspectos teóricos y epistemológicos; que a decir de los autores del presente documento es donde se deberían centrar los debates, puesto que lo que está en juego, es la formación de personas y la construcción de ciudadanos.

De manera particular, se puede afirmar que, en los procesos educativos actuales, dentro de la educación pública mexicana, lo que no se ha discutido de fondo, es la elaboración de políticas públicas en *educación intercultural*, lo que llevaría a repensar el significado del concepto mismo de conocimiento, que es donde se presenta un punto importante de inflexión respecto de los nuevos libros de texto gratuitos. Tal parece que se está ante dos visiones o maneras de entender el conocimiento, y es lo que genera de fondo, una serie de problemáticas para la implementación de la utilización de dichos libros.

La reforma educativa planteada por el actual gobierno que encabeza Andrés Manuel López Obrador, y que deviene de los cambios al artículo 3º de la Constitución Política, presentada bajo el nombre de Nueva Escuela Mexicana (NEM), aborda epistemológicamente, posturas teóricas diferentes al modelo racional-cartesiano u *objetivista*, que se pueden agrupar bajo el nombre de “epistemologías no occidentales” o *basadas-en-la-práctica*; a saber: *epistemologías del sur*, *epistemologías decoloniales*, *epistemologías subalternas*, entre otras. Pues lo que se busca según el PEEB (2022), es “propiciar que niñez y juventud, junto con sus profesoras y profesores, vayan al encuentro de la humanidad de las otras y los otros, entendidos en su diversidad” (p. 12).

Tal situación nos enfrenta a una tensión entre dos perspectivas epistemológicas, que en términos generales plantean lo siguiente: a) la *objetivista*, que toma como punto de partida la idea de que el mundo se puede medir y contar a partir de establecer una relación entre sujeto (que domina/conoce) y objeto (que es dominado/cognoscible), es posible llegar a una explicación —causal— del mundo, y en ese sentido, pretende ser universal. b) La

basada-en-la-práctica, que toma como punto de partida la idea de que la realidad se construye socialmente y que es posible llegar a una comprensión del mundo y, en ese sentido, su manifestación es más local.

Esta dicotomía, que en su momento suscitó múltiples debates, hoy día trata de ser superada, y desde el enfoque de las *epistemologías no eurocéntricas*, se recurre al llamado *diálogo de o entre saberes*, como mecanismo articulador entre las distintas posturas de ver, estar y ser, *en y con* el mundo. Una situación que obliga a repensar y reelaborar conocimientos y saberes que se creían consolidados, lo cual implica, un trabajo arduo del sector docente, no sólo al implementar otras maneras de conocimiento y de saberes, sino de su propio ejercicio docente en sus formas y en su fondo.

Y es dicha situación, donde se trata de pensar, cómo ha sido la recepción por parte de quienes elaboraron los contenidos de los libros de textos gratuitos, focalmente la idea de *interculturalidad*; pues se entiende que la interculturalidad a más de ser un concepto teórico, funge como uno de los principios articuladores de los materiales educativos que permiten dar cuenta de la diversidad social y cultural de México. Tanto como enfoque metodológico como postura ética, posibilita no sólo el reconocimiento de las diferencias, sino su integración a partir de poner en cuestión y motivar cambios en las estructuras, que son en el fondo, donde se perpetúan hechos, prácticas, saberes y, sobre todo, discursos, que al día de hoy son parte del sentido de vida y de pertenencia de las personas y que, en múltiples casos, generan problemáticas hacia ciertos sectores de la sociedad; como ejemplo, el “machismo”, que ha sido capaz de justificar ideas y prácticas hetero-

patriarcales¹⁴, donde mujeres e infancias, han sido los mayormente afectados.

A tenor del presente escrito y sin pretensión de exhaustividad, se hacen algunas acotaciones respecto de aquellas categorías que ayudarán a transitar en la exposición, a sabiendas y sin desconocer los diversos y complejos debates en torno a las mismas. La postura que se asume en el presente documento, se da porque los autores formaron parte del proceso de elaboración de los libros de texto gratuitos, particularmente del nivel primaria, para tal efecto, la Secretaría de Educación Pública, emitió una convocatoria pública, nacional y abierta, principalmente a docentes en funciones, pero no limitado a ellos. Quizá sea la formación plural de quienes elaboramos contenidos, lo que nos deja con un amplio margen interpretativo, para lo que aquí concierne, del enfoque y/o perspectiva intercultural.

Partiendo del hecho de que los libros de texto gratuitos están concebidos como una parte fundamental para la educación pública, la incorporación de posturas teóricas, producto de las llamadas *epistemologías otras*, busca impulsar reflexiones sobre los procesos “decolonizadores” de la educación; es decir, de pensar, repensar y construir didácticas propias, bajo un marco de “reivindicación” frente al paradigma de imposición epistémica occidental. En otras

¹⁴ El heteropatriarcado, se reconoce como el elemento originario de las desigualdades entre hombres y mujeres. Etimológicamente se compone de *hetero* (desigual o diferente), y la palabra *patriarcado* (territorio o jurisdicción del patriarca), que se puede traducir como “gobierno del patriarca o de los padres”. Parafraseando a Marcela Lagarde (2018), se puede decir que el heteropatriarcado hace referencia a un particular sistema socio-político en el que los hombres o lo masculino, ejercen autoridad en todos los ámbitos, asegurando con ello, la transmisión del poder y la herencia por la línea paterna.

palabras, hacer visible la existencia de “el sur global”¹⁵, a partir de construir procesos “emancipatorios”¹⁶.

En América Latina, la temática de la *pedagogía decolonial* se encuentra enfocada en la perspectiva de una reflexión crítica en torno a lo educativo y a sus conceptos asociados. Para el caso de la escuela, ésta es pensada como un espacio público donde se construyen y re-construyen modos o formas de ser/estar; por tal situación, es un espacio propicio para la incorporación de prácticas y saberes interculturales. Lo que nos lleva a la *educación intercultural*, entendida como una práctica, una forma de pensar y una manera de hacer, y que entiende la educación, como “transmisión y construcción cultural; que promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto; que propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo” (Aguado, 2003, p. 63).

Por lo anterior, la interculturalidad, también funge como un procedimiento metodológico para resolver tensiones entre distintas culturas, en un espacio determinado, llevando a poner en práctica el denominado *pensamiento crítico*, entendido como una actitud individual, frente a la realidad, y donde el *diálogo* se vuelve fundamental. Cabe recordar que hacia la década de 1990 la noción de diálogo,

¹⁵ La expresión “sur global”, es utilizada a manera de metáfora para dar cuenta del sufrimiento humano causado por las grandes formas de opresión (capitalismo, colonialismo, patriarcado, feminicidio, entre otras), y para repensar el mundo a partir de saberes y prácticas otras, que desafían los intentos de *epistemocidio, lingüicidio y etnocidio*.

¹⁶ La expresión “emancipatorio”, implica liberación o ruptura con algo, o el paso a un estado diferente. En la NEM, la emancipación es un proceso que implica que niñas, niños y adolescentes sean capaces de establecer diferentes tipos de relaciones con las demás personas, mediadas por el conocimiento en sus múltiples expresiones, así como por la responsabilidad y el respeto mutuo.

en América Latina, emerge particularmente en los discursos políticos, sobre todo al sostener la idea de que “el diálogo no es posible en condiciones de desigualdad” (Moya, 2009, p. 30). Ante ello, la necesidad de *dialogar* para llegar a construir *comunidad*, entendida esta, como el “espacio deliberativo de lo político” en palabras de Fernando Mires (2001).

La regionalización del estudio de las ideas no es cuestión que dependa de hechos meramente eventuales. Los problemas que presenta en sus diversas formas de desarrollo, tienen su razón histórica de ser en situaciones culturales profundas; se trata, en los más de los casos, de una historiografía marcada muy fuertemente por situaciones históricas y sociales que no pueden ignorarse. Hoy día, la noción de interculturalidad, se lee, se traduce, se comenta, se discute, pero sobre todo se utiliza, y es en este punto donde se pretende colocar el foco de atención del presente escrito, no desconociendo que el escenario político actual, presenta el modelo educativo, como una alternativa frente a la llamada “educación neoliberal” y de “ideología conservadora”, lo que nos lleva de nuevo a la problemática sobre la recepción de los términos.

Términos de la reforma educativa: elementos para repensar

Es innegable que la reforma educativa en México, atravesía por tiempos políticos complejos, que, en el contexto educativo latinoamericano, se han venido acompañando por el llamado “giro decolonial”, como opción académica, buscando construir una reflexión que incorpore elementos no sólo teóricos, sino políticos. Frente a tal escenario, el PEEB, procura que el libro de texto sea pensado a manera de “guía pedagógica”, donde se haga presente la autono-

mía docente, y se dé un mayor peso a la parte contextual de los alumnos y de los centros educativos, buscando impulsar un “diálogo de saberes”.

Como ejemplo, se puede observar en el documento *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general*, que a la pregunta ¿qué es la Nueva Escuela Mexicana?, se responde: “es un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral” (2023, p. 5). Sobre el “enfoque humanista”, el PEEB establece que la NEM:

- Busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana.
- Busca que las personas recuperen los conocimientos y aprendizajes adquiridos para comprender la experiencia humana en su contexto social, histórico y cultural, de modo que puedan entenderse como seres influidos por su pasado, que viven en el presente y pueden construir su futuro.
- Está orientada a formar ciudadanos capaces de ejercitar valores éticos y democráticos con un sentido social, pues toma como referente a la colectividad para construir comunidades más cohesionadas y justas. (2022, pp. 9-10)

Del mismo modo, puntualiza que la NEM debe instituir ocho principios: 1) Fomento de la identidad con México, 2) Responsabilidad ciudadana, 3) La honestidad, 4) Participación en la transformación de la sociedad, 5) Respeto de la dignidad humana, 6) Promoción de la interculturalidad, 7) Promoción de la cultura de la paz, y 8) Respeto

por la naturaleza y cuidado del medio ambiente. Sobre la promoción de la interculturalidad, refiere a la implicación de “apreciar la diversidad cultural y lingüística, fomentando el diálogo e intercambio intercultural sobre una base de equidad, respeto y comprensión mutua” (2022, p. 13).

Dentro del PEEB, la idea es integrar los saberes de la educación básica en campos formativos, los cuales suponen una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, a partir de organizarlos de la siguiente manera: 1) Lenguajes, 2) Saberes y Pensamiento Científico, 3) Ética, Naturaleza y Sociedades, y 4) De lo Humano y lo Comunitario.

Dentro de la misma lógica de integración, se incorporan ejes articuladores como mecanismos de vinculación entre los alumnos y su realidad, ya sea de manera individual o en colectivo, organizados de la siguiente manera: 1) Inclusión, 2) Pensamiento crítico, 3) Interculturalidad crítica, 4) Igualdad de género, 5) Vida Saludable, 6) Apropiaciación de las culturas a través de la lectura y escritura, y 7) Artes y experiencias estéticas. Además, considera que los ejes articuladores representan una perspectiva ética que lleva a evitar desigualdades y exclusiones. Respecto del eje *interculturalidad crítica*, el PEEB reconoce:

... que las culturas son matrices dinámicas y complejas de producción de imaginación, creencia, comprensión, interpretación y acción que las personas y los grupos construyen e interiorizan para dar sentido y razón a su vida, a su comunidad y a los contextos geográficos y sociales en que habitan. Las culturas generan tipos específicos de subjetivi-

dad, formas originales de ser humano, que a su vez producen, crean y recrean esas mismas culturas. (2022, p. 113)

En conjunto, campos formativos y ejes articuladores, permiten pensar el trabajo docente y el trabajo de aprendizaje según el PEEB “como un diálogo permanente con la realidad más allá del aula, en los espacios escolares y en los lugares de la comunidad” (2022, p. 104). Aquí se presenta un primer problema, establecer la frontera entre escuela y comunidad, bajo la idea de que la educación debe proporcionar bases para el proceso de “desaprender” simbólicamente —no afectiva ni emocionalmente—, lo cual puede generar una serie de conflictos dentro de las comunidades, al cuestionar hechos, prácticas, saberes y, sobre todo, discursos.

Es de destacar que, en el PEEB, se hace patente una serie de distinciones respecto de la idea de interculturalidad: 1) como condición de país, patente en “la diversidad lingüística, histórica, territorial, sexual y de género” (2022, p. 11). 2) como principio —que, junto con la igualdad sustantiva, la solidaridad, la reparación del daño, la libertad, la justicia ecológica y social, la igualdad de género y sexual, la inclusión y diálogo de saberes—, busca “resignificar el papel de la educación como una condición de la sociedad” (2022, p. 44). 3) como enfoque transversal, debe estar “presente en el plan, los programas de estudios y los libros de texto para la educación básica en todos sus niveles, fases, grados y modalidades” (2022, p. 77). En esta serie de distinciones, nos detendremos de manera breve, porque en el caso del eje articulador *interculturalidad crítica*, presenta un cambio epistémico respecto del contenido del PEEB, y cuyas implicaciones debieran estar reflejadas en los libros de texto gratuitos.

La interculturalidad crítica

Para autores como Catherine Walsh (2009) y Fidel Tubino (2005), la interculturalidad como posibilidad de diálogo entre culturas termina siendo funcional al “sistema dominante”, por ello, hacen el llamado a desplazarse hacia una interculturalidad crítica pensada como “proyecto ético-político”, que permita la descolonización, transformación y creación, y cuyo principal objetivo es combatir los problemas de injusticia social y cultural producto de las desigualdades, resultado de las prácticas del actual modelo económico.

Si bien en el PEEB, en un primer momento, se hace el distingo entre la interculturalidad crítica y el enfoque multicultural, argumentando que éste último:

... ha prevalecido en la educación básica oficial durante décadas, desde la propuesta de Gonzalo Aguirre Beltrán sobre las regiones interculturales de México, pasando por las propuestas de educación intercultural bilingüe, hasta la interculturalidad para todas y todos, que tienen un enfoque cercano a la interculturalidad funcional. (2022, p. 278)

La crítica al modelo intercultural como funcional, es por **el** sesgo “homogeneizante” y “occidentalizador”. Motivo que busca pensar la interculturalidad como un proyecto societal, que permita optar por construir nuevas formas de “modernidad” a partir de la recuperación de múltiples tradiciones y saberes. Frente a lo cual, se propone a partir del eje articulador *interculturalidad crítica*, pensar **en el** valor y dignidad de todas las formas de vida en su diversidad.

Por ello, el contexto educativo, a tenor de la reforma, es visto como el espacio donde es factible construir y desarrollar herramientas y estrategias para la comprensión y la vivencia de la diversidad¹⁷. Ello es todo un reto para la implementación de los libros de texto, los cuales deben ser los medios de interacción entre niñas y niños frente a sus propias diferencias, con respecto a sus contextos, estilos de aprendizaje, valores, intereses, culturas, identidades, entre otros; lo que permitiría, tanto el desarrollo del pensamiento crítico, como el enriquecimiento de las relaciones socioculturales.

Es de destacar que el PEEB, considera que el pensar la educación básica desde una propuesta intercultural, supone para todas y todos que es posible “enseñar y aprender conocimientos y saberes desde diversos fundamentos conceptuales” (2022, p. 114). Pero líneas más adelante establece que:

... el Estado se erige como el responsable social, político y jurídico que garantiza la igualdad de derechos, favorece la creación de espacios para diversas epistemologías, así como el reconocimiento de que son las comunidades indígenas y afromexicanas la matriz epistémica de la diversidad nacional, y que es favorable su encuentro con otras epistemologías a partir de un diálogo de saberes para

¹⁷ Diversidad como concepto, resulta polisémico y puede entenderse de múltiples formas: variedad, diferencia, divergencia, etc. Para el presente documento se asumirá el criterio de entender la diversidad (multiplicidad de posturas de ver, estar y ser, *en y con* el mundo) como una construcción a partir de los sistemas sociales, intentando superar las ideas de *transculturalidad*, *multiculturalidad* y *pluriculturalidad*, acercándonos más la idea de *interculturalidad*, lo que implica no sólo el reconocimiento de “los otros”, sino el generar interrelaciones en condiciones de equidad.

intercambiar experiencias, saberes y conocimientos desde las ciencias, las artes, la literatura, la historia y la vida cotidiana de diferentes culturas, en el ámbito local, regional, nacional e internacional. (2022, p. 114)

Situación que nos lleva de regreso a la tensión entre la perspectiva objetivista y la basada en la práctica, puesto que, en la primera, el conocimiento está objetivamente definido, pensemos en las matemáticas donde $2 + 2 = 4$. Respecto de la segunda, no todo conocimiento puede explicitarse ya que está vinculado a la *tradición*, y cuya transmisión se fundamenta en la idea de aprender haciendo. Y quizá el punto de mayor dificultad, es el entender que, si toda episteme tiene implicaciones morales, en el primer caso parece que no están del todo explícitas o fueron “naturalizadas” como la visión antropocéntrica del mundo donde el hombre (como ser “racional”) estaría por encima de la naturaleza, lo cual le “otorga” el derecho a explotarla. En el segundo caso, al ser un conocimiento basado en la práctica, la tradición se vuelve un factor insustituible para las culturas latinoamericanas y mexicanas, pertenecientes principalmente a pueblos indígenas, basta recuperar la idea de naturaleza pensada en femenino como “madre tierra”, donde la naturaleza es la “casa”, motivo que obliga a su cuidado y respeto.

Además, el PEEB argumenta que una formación a partir de la interculturalidad crítica:

... se puede expresar a través del desarrollo de subjetividades sensibles y capaces de indignarse ante la violación de los derechos de las personas, frente a toda forma de violencia y cualquier tipo de discriminación, así como la toma de acciones concretas

en contra de cualquier exclusión por motivos de clase, discapacidad, sexo, etnia y género. (2022, pp. 116-117)

De lo anterior, cabe preguntarse ¿qué implicaría la interculturalidad crítica como postura ética? En el PEEB se hace el llamado a la construcción de didácticas para que se “visibilicen las contribuciones, las historias y las representaciones simbólicas y materiales de los pueblos y grupos excluidos de la educación impartida por el Estado” (2022, p. 117), ello a través de un “diálogo de saberes”, lo cual nos lleva a otro problema, ¿cómo establecer un diálogo entre distintos saberes? Sin duda, se requiere de una propuesta hermenéutica que posibilite *lugares comunes (topois)* de encuentro. Que, para el caso de las epistemologías no eurocéntricas, la *hermenéutica diatópica*¹⁸ de Raimon Panikkar; presente en la teoría de la *traducción intercultural*¹⁹

¹⁸ La hermenéutica diatópica, es una propuesta que parte de considerar “que es necesario comprender al otro sin presuponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí” (Panikkar, 2007, p. 33). Frente a ello, intenta poner en contacto, horizontes humanos radicalmente diferentes. En otros términos, la hermenéutica diatópica, es el arte de llegar a una comprensión “a través de esos lugares” diferentes (*dia-topos*). Para lo cual, se necesita un reencuentro entre *mythos* y *logos*, entre subjetividad y objetividad, entre pensamiento racional y espíritu que vuela libremente, capaz de romper los esquemas mentales rígidos. La hermenéutica diatópica “considera al otro como una fuente de conocimiento igualmente original” (Panikkar, 2007, p. 34).

¹⁹ La *traducción* en tanto concepto epistémico, a partir de los trabajos de Boaventura de Sousa Santos, se presenta como una herramienta metodológica que posibilita el encuentro entre saberes, señalando, además, límites, dificultades y desencuentros. Para el propio Boaventura, la traducción intercultural en tanto categoría de análisis, es “el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles” (Santos, 2005, p. 175). De tal manera que la *traducción intercultural*, es la posibilidad de crear conocimientos recíprocos entre las

de Boaventura de Sousa Santos, ha posibilitado la valoración de aquellos saberes olvidados o relegados por la Modernidad occidental.

Otro enfoque plausible es el de la *hermenéutica analógica* de Mauricio Beuchot (1997a), la cual en tanto propuesta teórico-metodológica, pretende estructurar la interpretación con el esquema de la analogía, esto es, un modo de significar, que se coloca entre las hermenéuticas unívocas (meramente explicativas) y las hermenéuticas equivocadas (meramente interpretativas). Por tal motivo, no se queda en la estrechez de la univocidad: es abierta, pero con límites. Tampoco cae en la deriva de la equivocidad: no es de un relativismo excesivo, sino de uno que tiene límites suficientes. Lo anterior ayuda a pensar la construcción de Estados plurinacionales como los que se pretenden en América Latina, saliendo del universalismo y de los univocismos, dando paso a cuestionar ideas como “progreso” y “desarrollo”, para centrarse en lo que Martha Nussbaum (2012) denomina *capacidades humanas*, una especie de “teoría de la justicia”, que apuesta por una vida digna, por un *buen vivir*²⁰. Aquí el reto es hacia el gremio docente, para poder desarrollar e implementar prácticas pedagógicas capaces de recuperar los múltiples saberes por parte del alumnado, y conjuntarlos con saberes propios de cada

distintas experiencias del mundo, considerando sus premisas de partida: la contextualidad cultural de las prácticas, las vivencias de la incompletitud y de la reciprocidad del intercambio.

²⁰ El *buen vivir* como concepto, es una construcción teórica surgida en América Latina que remite a la idea de “vida en plenitud”, lo que implicaría no sólo la relación entre las distintas personas; sino la relación entre personas y todos los elementos de la naturaleza, bajo la idea de recuperar las formas mesoamericanas y prehispánicas de entender la vida y habitar el mundo. Además, el *buen vivir*, se identifica con el *Sumak kawsay* (lengua quechua) y con el *Suma qamaña* (lengua guaraní).

campo formativo. Es aquí donde los libros de texto se vuelven fundamentales.

El eje “interculturalidad crítica” en los libros de texto gratuitos

A partir de algunos ejemplos presentes en los libros de texto, considerando los campos formativos, los ejes articuladores, y sumando ahora lo que se denominan escenarios²¹ (aula, escuela y comunidad), la propuesta pedagógica de la NEM, toma como herramienta para el desarrollo educativo, las denominadas “metodologías socio-críticas”—surgidas de los planteamientos del paradigma socio-crítico— se presentan como una alternativa a las tradiciones *positivistas e interpretativas*, y cuyo principal objetivo es el de superar los reduccionismos y los “conservadurismos”, además de alentar los cambios sociales, surgidos desde las propias comunidades (principalmente indígenas y afrodescendientes) en el contexto latinoamericano. Cabe mencionar que, a cada uno de los cuatro campos formativos, le corresponde una metodología diferente, a saber:

- 1) Lenguajes: aprendizaje basado en proyectos comunitarios.
- 2) Saberes y Pensamiento Científico: aprendizaje basado en indagación. STEAM²² como enfoque.
- 3) Ética, Naturaleza y Sociedades: aprendizaje basado en problemas.

²¹ Los escenarios hacen referencia al alcance de incidencia de los proyectos, así como la identificación de los principales actores involucrados en el desarrollo de los mismos.

²² Acrónimo proveniente del inglés de *Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). Es un enfoque pedagógico surgido en Estados Unidos, es de carácter interdisciplinario basado en un aprendizaje práctico y experimental.

4) De lo Humano y lo Comunitario: aprendizaje basado en servicios.

Tal situación hace más complejo el “diálogo de saberes”, lo que termina por crear dinámicas tendientes al univocismo, cayendo en aquella hegemonía que se pretende cambiar. Los libros de texto para nivel primaria que van de 1º a 6º grado, y que comprenden los cuatro campos formativos, suman en total 426 proyectos, de los cuales 166 retoman el eje articulador “interculturalidad crítica” (Cuadro 1), quedando la distribución de la siguiente manera:

Cuadro 1. Proyectos de los libros de texto que retoman el eje articulador “interculturalidad crítica.

Campo Formativo	Lenguajes	Saberes y pensamiento científico	Ética, naturaleza y sociedades	De lo humano y lo comunitario
Número de proyectos	52	19	54	41

Fuente: elaboración propia a partir de los LTG.

Ahora se da paso a mostrar, a manera de comparativo, cómo aparece la idea de interculturalidad crítica en los proyectos (Cuadros 2 y 3). En la columna A, se da cuenta de aquellos proyectos que muestran una mejor recepción de la idea de interculturalidad crítica, sobre todo la planteada por Catherine Walsh y Fidel Tubino; es decir: a) los que suman a la construcción de un proyecto ético-político, b) los que priorizan la generación de interrelaciones en condiciones de equidad, c) los que buscan combatir las injusticias sociales y culturales producto de las desigualdades. Y en la columna B, aquellos proyectos que, aunque refieren a la interculturalidad crítica, no explicitan los criterios anteriores. Sumado a

lo anterior, las pautas que se tomaron para desarrollar el ejercicio fueron las siguientes:

1. Los proyectos ayudan a tomar conciencia de la diversidad.
2. Los proyectos promueven procesos autorreflexivos.
3. Los proyectos están enfocados metodológicamente como “investigación-acción”.
4. En los proyectos se identifica el cómo se apropiarán del concepto de “diversidad”.

Cuadro 2. Comparativo 1 de cómo aparece la idea de interculturalidad crítica en los proyectos.

Comparativo 1	
A	B
<p>Campo: Lenguajes. Grado: 2° Escenario: Comunidad. Autora: María Elena Medrano Pérez Asesora Técnico Pedagógica en la Dirección de Educación Primaria. Estado de Puebla.</p> <p> La diversidad nos enriquece</p> <p>En esta aventura de aprendizaje, comprenderás que el diálogo es la mejor manera de compartir y enriquecer tus opiniones. Para ello, en acuerdo con compañeras, compañeros, familia y personas de tu comunidad, realizarás actividades de ayuda comunitaria como leer cuentos a adultos mayores, recolectar artículos de despensa para donarlos a una familia, pintar bancas del parque, recolectar basura de algún lugar público, recolectar y donar ropa usada, entre otras.</p> <p>(pp. 72-89)</p>	<p>Campo: Saberes y pensamiento científico. Grado: 5° Escenario: Aula. Autor: Luis Fernando Nevárez Jiménez Subdirector Académico de Escuela Primaria Estado de Sinaloa.</p> <p> ¡Un menú saludable!</p> <p>En este proyecto por investigación, conocerás los nutrientes de los alimentos que se consiguen en tu comunidad. Asociarás colores a cada tipo de alimento y un aprendizaje a profundizar para crear menús saludables.</p> <p>Saberes de nuestra comunidad</p> <p>1. En comunidad, y con apoyo de su maestra o maestro, lean el siguiente texto: <i>El doctor Leónidas es un gran investigador de la evolución de niños y adultos. Tras su consulta, sinceramente enfática le recomendó que la alimentación y las horas sueño compente lo siguiente:</i></p> <p></p> <p>(pp. 152-161)</p> <p></p>
1 Ayudan a tomar conciencia de la diversidad	

<p>La toma de conciencia de la diversidad se procura a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer a los pueblos originarios y el pasado prehispánico de México. ● Reconocer las lenguas de los pueblos originarios para rescatar la memoria histórica del lugar de pertenencia y las manifestaciones culturales (costumbres y tradiciones), con la finalidad de fortalecer la identidad. 	<p>La toma de conciencia de la diversidad se procura a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer la diversidad alimenticia de alumnas y alumnos, basada en identificar cuáles son los alimentos saludables y no saludables.
<p>2 Promueven el proceso autorreflexivo</p>	
<p>Se pide a las alumnas y alumnos que lleven a cabo un proceso de reflexión sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Su comunidad [lugar donde viven], el origen, su historia, tradiciones y costumbres. ● Sus diferencias culturales. ● La conformación de su identidad. ● Cómo integrar la memoria histórica de su comunidad. 	<p>Se pide a las alumnas y alumnos que lleven a cabo un proceso de reflexión sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Los colores de los alimentos que se encuentran en su comunidad. ● Los beneficios que aportan dichos alimentos a su cuerpo. ● Cómo organizar los alimentos para tener una dieta variada.
<p>3 Proyectos enfocados metodológicamente como “investigación-acción”</p>	
<p>Se pide a las alumnas y los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Planear un proyecto que beneficie la integración de su comunidad para aprender a valorar lo que cada uno es. ● Proponer algunas actividades como leer cuentos a adultos mayores, recolectar artículos de despensa, pintar bancas del parque, recoger basura y recolectar ropa usada. Dialogar sobre cuál actividad llevarán a cabo. ● Invitar a la comunidad escolar y a la comunidad en general a sumarse al proyecto. 	<p>Se pide a las alumnas y a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Organizar menús saludables. ● Trabajar una tabla con frecuencia absoluta y relativa, sobre los colores de los alimentos que se incluyeron en un cartel, y graficar las frecuencias relativas. ● Realizar una encuesta para saber qué alimentos consumen con mayor frecuencia durante el desayuno y el recreo. ● Graficar los cinco porcentajes más altos que obtuvieron en las entrevistas del consumo de alimentos y bebidas.

<ul style="list-style-type: none"> • Establecer un diálogo sobre la importancia de la participación comunitaria. 	
4 Se identifica el cómo se apropiarán del concepto de “diversidad”	
<p>Se pide a las alumnas y a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la diversidad de su comunidad haciendo entrevistas a personas adultas para el rescate de diversos saberes. • Identificar la diversidad como elemento para fortalecer lazos comunitarios, respeto hacia el “otro”, solidaridad y relaciones armónicas. 	<p>Se pide a las alumnas y a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar menús de platillos saludables, considerando la gastronomía típica de su comunidad.

Fuente: elaboración propia a partir de los LTG.

Cuadro 3. Comparativo 2 de cómo aparece la idea de interculturalidad crítica en los proyectos.

Comparativo 2	
A	B
<p>Campo: De lo humano a lo comunitario Grado: 6° Escenario: Escuela. Autor: Wilbert Jiménez Naranjo Maestro frente a grupo Escuela: Rosario María Gutiérrez Estado de Tabasco</p>  <p>¡Vamos a la Feria de juegos tradicionales!</p> <p>Punto de partida (pp. 330-343)</p>	<p>Campo: Saberes y pensamiento científico Grado: 4° Escenario: Comunidad. Autora: Olga Lidia Turrubiates Zúñiga Maestra frente a grupo Escuela: Primaria Gral. Pedro José Méndez Estado de Tamaulipas</p>  <p>Reciclamos la vida</p> <p>En este proyecto por indagación, conoceás cómo influyen las actividades humanas en la contaminación del agua en tu comunidad. Con la participación de todos y todas constituirán un posterior de filtro de trampa de grasa para reciclar el agua del lavado de trastes y copa para disminuir el impacto de la contaminación del agua, promoviendo así un uso más sustentable del recurso. (pp. 162-175)</p>

1 Ayudan a tomar conciencia de la diversidad	
<p>La toma de conciencia se procura a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las diversas lenguas y las manifestaciones culturales, como la gastronomía, los bailes folclóricos y los juegos tradicionales. • Practicar la convivencia comunitaria a partir de una feria regional. 	<p>La toma de conciencia se procura a partir de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar la diversidad de grupos que integran la comunidad y la manera en que contribuyen a la contaminación del agua, al realizar actividades cotidianas, como el lavado de trastes.
2 Promueven el proceso autorreflexivo	
<p>Se pide a las alumnas y alumnos que lleven a cabo un proceso de reflexión sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Su comunidad [lugar donde viven], principalmente sobre sus tradiciones y costumbres. • Cuáles son las fiestas de sus respectivas colonias, entidades o pueblos. • El valor de los juegos tradicionales de su localidad o estado. 	<p>Se pide a las alumnas y alumnos que lleven a cabo un proceso de reflexión sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las causas de la contaminación del agua en su comunidad. • Las consecuencias de la contaminación del agua en su comunidad. • Cómo se contamina el agua a partir de las actividades humanas que se realizan de manera cotidiana en su comunidad.
3 Proyectos enfocados metodológicamente como “investigación-acción”	
<p>Se pide a las alumnas y los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizar una feria tradicional con el apoyo de la comunidad escolar. • Elegir qué juegos tradicionales formarán parte de la feria. • elaborar los juegos tradicionales. • incluir otras actividades para que formen parte de la feria, como bailes y platillos típicos. • Entablar un diálogo sobre la importancia de llevar a cabo ferias para preservar elementos que son parte de la cultura, como los juegos tradicionales. 	<p>Se pide a las alumnas y a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer un filtro trampa de grasa para reutilizar mayores cantidades de agua. • Poner a funcionar los filtros para conocer los beneficios que pueden traer a la comunidad. • Llevar a cabo un proceso estadístico, sobre la manera en que se contamina el agua a partir de las actividades humanas que se realizan de manera cotidiana.
4 Se identifica el cómo se apropiarán del concepto de “diversidad”	

<p>Se pide a las alumnas y a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer sobre los diversos juegos tradicionales que jugaban sus padres o abuelos. • Identificar la diversidad en su comunidad, lo que permite recuperar las experiencias de los “otros” y valorar los diversos saberes. 	<p>Se pide a las alumnas y a los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar cómo los diversos grupos que integran su comunidad son parte de las problemáticas; sin embargo, también pueden ser parte de la solución.
--	--

Fuente: elaboración propia a partir de los LTG.

Con el breve ejercicio anterior, es posible percatarse que uno de los indicadores para pensar la interculturalidad en su forma crítica, es la noción de “diversidad”. Es aquí donde se debería poner atención para no caer en lo que señalan Duschatzky y Skliar:

... en retóricas sobre la diversidad y sugerir que se trata, en ocasiones, de palabras blandas, eufemismos que tranquilizan nuestras conciencias o levantan la ilusión de que asistimos a profundas transformaciones culturales simplemente porque nos arropamos con palabras de moda. (2000, p. 2)

Frente a las múltiples aristas del término *diversidad* y a la magnitud de su alcance, se puede hablar de diversidad de contextos, de dimensiones, de cuestionamientos, de hechos, de prácticas, de saberes y de discursos, lo que multiplica las experiencias y vivencias de las personas, generando así, múltiples saberes, en cuyo fondo se encuentra la discusión de los fundamentos conceptuales de la

*alteridad*²³ y la *diferencia*²⁴, nociones básicas para entender los procesos éticos y políticos de la interculturalidad crítica.

La interculturalidad crítica: fortalecer las ausencias

En este punto, es posible advertir algunos elementos que faltarían por ser incorporados, para que la llamada Nueva Escuela Mexicana, permita desarrollar capacidades *desde* y *para* la interculturalidad crítica, a partir del contexto mexicano y latinoamericano, sin desconocer los procesos globales. Además, teniendo presente el hecho que señala Beuchot:

El ser humano en general no existe, sólo se da como tal el hombre inmerso en relaciones sociales concretas. La esencia humana aparece siempre como encarnada en los individuos humanos, no existe de suyo. Un gran peligro de establecer alguna esencia humana en cuanto tal es que se tienda a imponer a todos los demás. (2005, p. 11)

En el caso del gremio docente, que también es diverso, un problema de inicio, al momento de la implementación de los libros de texto, es el llamado *obstáculo epistemológico*²⁵, lo que conduce a los docentes al “error

²³ Alteridad proviene (del latín *alter* = “otro”). Desde un enfoque socio-antropológico, como categoría de análisis, se entiende como la condición de ser del *otro* desde la perspectiva del *yo*. Sería la contraparte de la *identidad*.

²⁴ Diferencia proviene (del latín *diferentia*, de *differre* = “ser diferente”). Desde un enfoque filosófico, como categoría de análisis, se entiende como el elemento esencial de cualquier análisis en tanto que sirve para definir ‘lo que es’, de ‘lo que no es’, motivo por el cual, la diferencia no puede existir sin la *identidad*. Además, se vuelve indispensable para comprender la diversidad y la multiplicidad en el mundo.

²⁵ En el sentido de Gastón Bachelard, es identificar y poner de manifiesto elementos psicológicos que impiden o dificultan el aprendizaje de conceptos

científico” de creer que su “formación” está en sintonía con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana, sin percatarse que, al ser un cambio que necesita de una postura de *horizontalidad*, obliga a un proceso de *deconstrucción*, puesto que, se requiere de su colaboración en el proceso mismo de repensar y cuestionar el propio ejercicio docente, y que la reforma no sea vista como una mera actividad administrativa que “deben” de cumplir, sino un proceso que requiere de su experiencia docente y de su capacidad de autonomía en la toma decisiones al momento de poner en práctica la interculturalidad crítica.

Ante ello, se enumeran algunas ideas para dar mayor sentido a la parte conceptual y así entender el fondo de la reforma educativa, y en particular, el tipo de prácticas y procedimientos a la hora de abordar los libros de texto y que, en algunos casos, los mismos libros adolecen:

- Autonomía docente: la autonomía entendida como un valor que permite el ejercicio de la libertad, dentro de las políticas públicas, se ve un tanto limitada por la misma naturaleza de las instituciones; por ello, se hace necesario pensar el propio modelo de Estado y de educación pública, sobre todo, si se quiere seguir la dinámica que se ha venido dando en América Latina y transitar hacia un Estado pluricultural y una educación intercultural, con todo lo que esto implica.
- Justicia social: teniendo como base un planteamiento ético, jurídico y político, para el caso de la NEM, está fundamentada en una idea de

revolucionarios al interior de las ciencias, puesto que “el conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra” (2000, p. 15).

comunidad, que tiene como propósito el pensar *hacia y con* los otros.

- Diversidad: pensar cómo lograr que esos “otros”, enriquezcan el escenario educativo, donde se potencialicen y fortalezcan distintas maneras de ser y habitar el mundo.
- Diálogo: a partir de incorporar una pedagogía que se pregunte por el sentido de lo educativo en una realidad transversalizada por profundas diferencias y desigualdades; es decir, un diálogo horizontal que nos conduzca al reconocimiento y a la equidad.
- Horizontalidad: como postura epistemológica, permite la construcción de una educación intercultural, para reconstruir una sociedad fragmentada y desigual, estableciendo relaciones societales y prácticas sociales, interculturales.
- Contexto: busca que el aprendizaje sea situado, recuperando conocimientos provenientes de las propias culturas, siempre en busca de un proyecto educativo que pueda tener autonomía, incluso frente a las decisiones gubernamentales.
- Interculturalidad crítica: el término *intercultural* ha sido abordado desde distintos contextos y en diferentes momentos históricos, y de variadas maneras. Siguiendo el planteamiento de Caterine Walsh (2012), se puede hablar de tres sentidos distintos:
 1. Una interculturalidad *relacional*, referida “al contacto e intercambio *entre* culturas” (p. 63).
 2. Una interculturalidad *funcional*, enraizada “en el reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural con metas hacia la inclusión” (p. 63).

3. Una interculturalidad *crítica*, planteada como propuesta en desarrollo, cuya búsqueda es el remover y generar procesos de transformación de las estructuras que han posibilitado y legitimado la dominación de unos grupos sobre otros; es decir, cuestionar la “matriz de la colonialidad”²⁶ (p. 66).

La propuesta de interculturalidad crítica tiene que ir más allá de “oponerse” al pensamiento “colonizador”, es un esfuerzo teórico-epistémico, además de político y ético, puesto que se debe llegar a la comprensión de que existen “otras” formas de ser, de pensar, de comprender y organizar el mundo, de tal manera que se debe profundizar con las maestras y los maestros, incluyendo la labor docente, la idea de que sí es posible llegar a una educación intercultural a partir del proyecto de la NEM, puntualmente si se contempla:

- El cambio de las actitudes acerca de “la diferencia” y de “los diferentes”.
- La descolonización de los discursos institucionales.
- La transformación de las estructuras tradicionales sobre las que descansa la sociedad.
- Una serie de propuestas desde la escuela pública, que puedan atravesar sus fronteras y trastocar otros sectores de la sociedad.

²⁶ Colonialidad es el término que se identifica con la propuesta de Aníbal Quijano, “colonialidad de poder”, en referencia al problema estructural-colonial-racial: “es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América” (Quijano, 2007, pp. 93-94).

En concreto, un proyecto teórico, epistémico y ético-político, que busque generar interrelaciones de equidad e inter-aprendizaje, entre personas de las diversas culturas con las que compartimos nuestra vida diaria, porque la interculturalidad no sólo es cosa de pueblos indígenas u originarios, ni afromexicanos, sino que nos compete a todos.

Conclusiones

El recuperar la idea ya no de interculturalidad, sino de interculturalidad crítica como proyecto ético y político, y como enfoque metodológico, permitirá que los libros de texto gratuitos, puedan fortalecer los procesos críticos y emancipatorios, enfatizando en la recuperación de saberes olvidados o relegados, de aquellos sectores de la población, que históricamente han quedado fuera de prácticas de justicia social.

Las *epistemologías no eurocéntricas*, nos dan otras maneras de proceder para explicar y comprender el mundo y la realidad, particularmente la habitada por “el otro” en tanto creación occidental. Tomando como herramienta las *metodologías horizontales*, las cuales, manifiestan que no se trata de un problema de “recuperación de voces o tradiciones”, sino de la *reivindicación* simétrica y de valor, del habla de ese otro, colocándolo como interlocutor válido dentro del proceso dialógico —*horizontalidad enunciativa*—; como posibilitador de construcción de sujetos a partir de un *saber desde dentro*, frente a un *saber construido desde el exterior*. En otras palabras, donde todas las voces estén presentes y los interlocutores definan el discurso, al tiempo que son definidos por el discurso del otro.

Para hacer esto posible, se necesita del *diálogo*, pero no entendido en términos prácticos como una simple conversación que busca alcanzar un cierto pacto de respeto mutuo. Sino de manera puntual, un “*diálogo intercultural*”, entendido como un proceso de comunicación e intercambio que puede traducirse en la interacción entre dos o más individuos y/o grupos que provienen de diferentes orígenes o culturas, donde cada uno de ellos manifiesta sus ideas, opiniones, brinda información y/o busca establecer acuerdos o aceptación de divergencias en un ambiente de respeto y reconocimiento de las diferencias culturales, a través de relaciones simétricas y de reciprocidad (Ministerio de Cultura de Perú, 2015, p. 11).

Metodológicamente nos conduce primeramente a cambiar la lógica investigativa, esto es, de un pensar sobre alguien/algo, a un pensar con alguien/algo; de lo cual es posible establecer un *diálogo dialogante* o “*dialógico*”; es decir, donde los *horizontes de interpretación* diferentes, encuentren puntos en común. No se trata de buscar un consenso, sino de buscar “la convivencia razonable, y no hay una sino muchas formas de convivir razonablemente” (Tubino, 2016, p. 63).

En cierta medida, es recuperar la idea de *utopía*²⁷, en el caso de los libros de texto, como la exploración y construcción de nuevas posibilidades y voluntades humanas para fines comunes lo que implica generar un diálogo horizontal entre el conocimiento denominado “científico” y el conocimiento denominado “tradicional”, donde exista una convivencia entre pluralismos internos y pluralismos externos, pero sumados hacia un fin común: el *buen vivir*.

²⁷ Utopía en el sentido de mirada crítica que señala el agotamiento del modelo racional-cartesiano.

De tal manera que obliga, desde los espacios académicos, culturales, políticos, sociales, a estar siempre vigilantes, ante el uso político de los discursos y saberes teóricos, puesto que una teoría o un concepto dice bien, dice mejor, pero no lo dice todo. Por tal razón, cualquier propuesta teórica, siempre dejará fuera otras posibilidades de saber y conocer, involucrando con ello, un diálogo permanente, a pesar de las dificultades que implica.

Literatura citada

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill Interamericana.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. Siglo XXI/UNAM.
- Beuchot, M. (1997a). Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un modelo de interpretación. Editorial Ítaca/FFyL-UNAM.
- Beuchot, M. (1997b). Perfiles esenciales de la hermenéutica. UNAM/Instituto de Investigaciones Filológicas (Colección de bolsillo 3).
- Castro-Gómez, S. y Grosfogel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*, (7), 1-13.

- <https://pim.udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- García, M. (2022). *Aventuras Steam*. Catarata.
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. FACES-UCV/IESALC.
- Ministerio de Cultura de Perú (2015). Diálogo Intercultural. Pautas para un mejor diálogo en contextos de diversidad intercultural. Ministerio de Cultura.
- Mires, F. (2001). *Civildad: teoría política de la postmodernidad*. Trotta.
- Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina en López, L. (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. FUNPROEIB/Plural editores, 21-56.
- Moya, A. y Gil, M. (2001). La educación del futuro: Educación en la diversidad. *Ágora digital*, (1), 1-10.
<https://rabbida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Paidós.
- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder.
- Panikkar, R. (1990). Sobre el diálogo intercultural. San Esteban.
- Perera, M. Á. (2018). El otro como yo: para una antropología de la alteridad: historia y retos. Universidad Central de Venezuela/CDCH.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad el Poder y Clasificación Social, en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Eds.), *El*

- Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Pontificia Universidad Javeriana/Siglo del Hombre Editores. 93-126.
- Ruiz, M. (2004). *Metodología para la formación en educación intercultural*. Ministerio de educación/Catarata.
- Samoná, L. (2005). Diferencia y alteridad. Después del estructuralismo: Derrida y Lévinas. Akal.
- Santos, B. (2009). Una epistemología del SUR. Siglo XXI/Clacso.
- Santos, B. (2005). El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política. Trotta/ILSA.
- Secretaría de Educación Básica (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica. SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2023). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. SEP.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Universidad Pontificia de Perú/Fondo Editorial.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Pp. 24-28. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas para el siglo XXI. *Visão Global, Joaçaba*, 15 (1-2), 61-74.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.

CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA INTERCULTURALIDAD: REFLEXIONES FINALES

Luz Helena Horita Pérez

El libro "Construcción de Paz desde la Interculturalidad" ofrece una breve exploración de los caminos hacia la paz, abordando las tensiones culturales, sociales y estructurales que obstaculizan la convivencia armónica. En esta obra, las autoras y autores, desde diversos enfoques confluyen para proponer alternativas que integren la interculturalidad como un pilar fundamental en la búsqueda de sociedades más justas. A lo largo del libro, emergen temas centrales que reflejan la complejidad de construir paz desde la diversidad cultural y las tensiones inherentes a las estructuras sociales: (a) la interculturalidad como eje transversal, (b) la cultura de paz y su conceptualización, (c) la educación como motor para la paz y (d) los desafíos estructurales y culturales: género, racismo y colonialismo académico.

La interculturalidad constituye el concepto vertebrador de la obra, no solo implica reconocer la diversidad, sino también cuestionar las dinámicas de poder y privilegio que perpetúan exclusiones, en concordancia con la propuesta de la interculturalidad crítica (Walsh, 2009; Tubino, 2005). Este enfoque busca promover relaciones horizontales y diálogos genuinos entre culturas, resaltando la necesidad de una educación que prepare a los ciudadanos para interactuar en contextos multiculturales. Por su parte, el concepto de cultura de paz es abordado desde diversas perspectivas, todas ellas coincidiendo en que la paz no es solo la ausencia de violencia, sino la presencia activa de justicia social, equidad y mecanismos para la resolución pacífica de conflictos (acorde con la teoría de la paz

positiva). Este enfoque incluye elementos como el respeto por los derechos humanos, la promoción de valores como la tolerancia y la empatía, y la creación de estructuras que favorezcan la cohesión social.

El tercer elemento articulador es la educación, que se identifica como un vehículo clave para construir una cultura de paz. Desde la inclusión de asignaturas específicas en los planes de estudio hasta la transversalización de temas como interculturalidad y derechos humanos, la obra resalta cómo las instituciones educativas pueden ser laboratorios de paz. El aporte de la experiencia educativa se presenta además en ámbitos de la educación no formal, tal es el caso del programa de capacitación en masculinidades para la igualdad (PROCMI) del gobierno de Guadalajara.

Así mismo, se reconoce que las estructuras de poder, como el patriarcado y el racismo, son obstáculos significativos para la paz. Los capítulos que abordan las nuevas masculinidades, la violencia de género y el colonialismo académico ofrecen perspectivas críticas sobre cómo estas dinámicas afectan la construcción de una convivencia pacífica.

Construir paz desde la interculturalidad

A lo largo de la obra se distingue la propuesta de la Educación intercultural como base para la paz; los primeros dos capítulos presentados por Badillo y Ortíz así como Ayanegui y Oseguera, destacan cómo las instituciones educativas pueden fomentar una cultura de paz. Al presentar aproximaciones a dos universidades públicas, siendo una de ellas perteneciente al subsistema de Universidades Interculturales, es evidente la relevancia e interés en incorporar la interculturalidad y cultura de paz como temas vivos en las dinámicas universitarias. Se enfatiza la necesi-

dad de planes de estudio que integren el respeto por la diversidad cultural y la promoción de valores pacíficos. Estos capítulos no solo presentan diagnósticos, sino también propuestas prácticas, como la inclusión de asignaturas específicas y actividades extracurriculares que promuevan el diálogo intercultural.

Además del ámbito educativo, Huerta y Rodríguez abordan la violencia de género y la formulación de políticas públicas, para la construcción de cultura de paz. Se resalta la importancia de la participación ciudadana y la colaboración entre comunidades e instituciones gubernamentales, a partir de iniciativas que buscan erradicar prácticas discriminatorias y generar espacios seguros para todos los grupos sociales. El capítulo presentado por Núñez Ibarra sobre masculinidades así como el de Canto y Echeverría, quienes abordan la violencia vicaria ejercida por la mujer, brindan una mirada desde un enfoque crítico, en torno a la vivencia del “ser masculino” en procesos de reflexión, atención a la violencia y recolocación en relación con las demás personas; ya que implica cuestionar los roles, normas y expectativas tradicionales que definen qué significa “ser hombre” en distintas sociedades. La deconstrucción de las masculinidades hegemónicas y la visibilización de las dinámicas de violencia hacia los hombres y mujeres, proporcionan una guía para entender cómo el género influye en las dinámicas de paz y conflicto, ofreciendo alternativas que promueven relaciones igualitarias y respetuosas.

Los capítulos con los que cierra el libro, completan la mirada crítica de la obra; Urquijo-Nájera así como el de Moreno y García Estrada, enfatizan en los alcances de la construcción de interculturalidad desde una perspectiva decolonial, contextualizando los procesos educativos y de generación del conocimiento en contextos culturalmente

diversos y propuestas educativas transformadoras. El análisis del colonialismo académico subraya cómo las estructuras de conocimiento dominantes perpetúan desigualdades y exclusiones. Estos capítulos abogan por un enfoque intercultural que valore los saberes locales y las epistemologías diversas, lo que resulta fundamental para una paz verdaderamente inclusiva.

En su unidad, el libro no solo analiza problemas, sino que también ofrece propuestas concretas para avanzar hacia una cultura de paz. Entre las más destacadas se encuentran aquellas vinculadas a la reforma educativa y la transversalización en la práctica de la interculturalidad y cultura de paz en todos los niveles educativos; a través del diseño de asignaturas y/o experiencias educativas sobre resolución de conflictos, diálogo intercultural y derechos humanos. Una segunda propuesta de acción, alude al fortalecimiento de políticas públicas, incorporando la perspectiva intercultural en la formulación y evaluación de políticas así como la creación de programas de gobierno que fomenten la participación ciudadana activa en procesos de construcción de paz.

Una tercera propuesta de acción considera la promoción de nuevas narrativas de género, a través de programas educativos que cuestionen las masculinidades tradicionales y promuevan modelos alternativos basados en la equidad; así como campañas de sensibilización para visibilizar y prevenir las violencias de género en sus múltiples manifestaciones.

Finalmente la propuesta de rescate y valorización de saberes locales, enfatiza la necesidad de dar promoción y respaldo a investigaciones que den voz a comunidades históricamente marginadas. Esto necesariamente requiere de la inclusión de cosmovisiones indígenas

y afrodescendientes en los espacios educativos y de toma de decisiones.

"Construcción de Paz desde la Interculturalidad" es una obra que trasciende el análisis teórico para ofrecer herramientas concretas que contribuyan a una paz sostenible e inclusiva. Al destacar la importancia de la educación, la participación ciudadana y la crítica a las estructuras de poder, el libro nos invita a imaginar y construir una sociedad más justa y armoniosa.

En un mundo marcado por las desigualdades y los conflictos, la interculturalidad se presenta como una estrategia indispensable para promover la convivencia pacífica. Este libro no solo nos recuerda la urgencia de actuar, sino también nos muestra que el camino hacia la paz está lleno de posibilidades, siempre que trabajemos desde la diversidad, el diálogo y el respeto mutuo

Literatura citada

- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 24–28.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des) De el in-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. *UMSA Revista (Entre Palabras)*, 3(30), 1–29.

AUTORES

Ayanegui León, Christel. Doctora en Desarrollo Humano, Maestra en Comunicación estratégica, Maestra en Administración de Instituciones Educativas y Licenciada en Comunicación con especialidad en Relaciones Públicas y Publicidad. Comprometida con la construcción de una universidad libre de violencia y basada en la igualdad de oportunidades para todas y todos. Profesora de Tiempo de la Universidad Intercultural de Chiapas. Autora de artículos con temas de género, educación, comunicación e interculturalidad. Integrante de la Unidad de Enlace de Igualdad de Género de la Universidad en la que tiene como algunas de sus responsabilidades: el diseño e implementación de estrategias para prevenir y atender casos de violencia de género en el ámbito universitario; capacitación de personal docente, administrativo y estudiantil en temas de perspectiva de género y violencia; coordinación de campañas de sensibilización y concientización sobre la igualdad de género; participación en la elaboración de protocolos y políticas institucionales en materia de género; representación de la universidad en redes y eventos relacionados con la igualdad de género y la violencia.

Badillo Guzmán, Jessica. Licenciada en Pedagogía y Maestra en Educación; desde agosto de 2020 es estudiante del Doctorado en Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana (UV). Integrante del Cuerpo Académico UV-CA 513 Educación y Equidad. Profesora de tiempo completo, y Coordinadora de Internacionalización en la Facultad de Pedagogía Xalapa y docente de la Maestría

en Gestión del Aprendizaje de la UV. Es integrante de la Red de Cooperación e Investigación en Estudios Interculturales (RICEI) y de la Red Temática CONAHCYT sobre Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC). Colaboradora de la Iniciativa para la erradicación del racismo en educación superior de la Cátedra UNESCO UNTREF Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL). Ella participa en Programas de Aprendizaje colaborativo internacional en línea con Estados Unidos, Colombia, Argentina y Ecuador. Sus líneas de investigación son: Educación y equidad, educación superior intercultural, políticas en educación superior, estudiantes universitarios, internacionalización, innovación educativa.

Canto Valdés, Luis Roberto. Profesor-investigador de tiempo completo en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP). Camino a Lipuntahuaca S/N, Lipuntahuaca, Huehuetla, Pue. C.P. 73475 Correo electrónico luis.canto@uiep.edu.mx, Celular: 999 120 94 01. Egresó del Doctorado en Historia en el CIESAS Peninsular. Ha publicado varios artículos sobre el suicidio, criminalidad y también de género. Compilador de varios libros. Ha tenido exposiciones fotográficas y de dibujo. Líneas de investigación: la cosmovisión, la brujería y el curanderismo en la Sierra Norte de Puebla, México y, la producción de artesanías con fines de difusión cultural. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) N-1; Perfil deseable PRODEP durante el periodo 2019 -2020 y vigencia 2023 al 2025.

Echeverría González, María del Rocío. Investigadora adscrita al Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Lauro Aguirre 120, Agricultura, Miguel Hidalgo, 11360 Ciudad de México, CDMX. Correo electrónico: mecheverriag@ipn.mx Celular: 55 18 28 91 27. Doctora en Ciencias en Ciencias Agrarias. Universidad Autónoma Chapingo. Líneas de investigación: antropología rural vinculada a la cultura, interculturalidad, patrimonio, cosmovisión, identidad, pobreza/vulnerabilidad indígena y habitabilidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), N-I, (2019-2025).

García Estrada, Irving. Doctor en Humanidades: estudios latinoamericanos. Cuenta con la Maestría en Humanidades: estudios latinoamericanos y la Licenciatura en Antropología Social. Como líneas de investigación se adscribe a los procesos metodológicos de corte cualitativo, centrándose principalmente en temas sobre juventudes y violencia. Formó parte del Departamento de Materiales de la Secretaría de Educación Pública, particularmente en el proceso de elaboración de los libros de texto gratuitos de la NEM (2022-2023). Ha sido docente a nivel preparatoria y licenciatura. Cuenta con publicaciones en obras colectivas y artículos.

Huerta Castillo, Silvia Elena. Maestra en Desarrollo Social por la Universidad de Sonora, con título con mención honorífica, con una amplia experiencia en el área de prevención de la violencia y la delincuencia, se ha destacado en la cátedra y en conferencias especializadas. Realizó estudios de Ingeniería Indus-

trial por la Universidad de Sonora y la Licenciatura de Ciencias Policiales y Seguridad Ciudadana por la Universidad Estatal de Sonora. Profesionalizándose en diplomados y talleres en materia de prevención de la violencia de género por el INMujeres, Comisión y Nacional de Derechos Humanos, Suprema Corte de Justicia de la Nación, USAID, Fundación Carlos Slim - UNAM, Global Green Growth Institute, Secretaría de Gobernación, entre otros. Actualmente profesora en la Licenciatura en Seguridad Pública en la Universidad de Sonora, con experiencia de más de 18 años en la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Sonora y en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

Jiménez Moreno, Rosalba. Doctora en Humanidades: estudios latinoamericanos. Cuenta con la Maestría en Humanidades: estudios latinoamericanos; un Diplomado en Cultura Mexicana por el Centro Internacional de Lengua y Cultura, y la Licenciatura en Antropología Social. Sus principales líneas de investigación abordan cuestiones metodológicas con orientación cualitativa y temas relacionados en la religión, la religiosidad y la muerte. Formó parte del Departamento de Materiales de la Secretaría de Educación Pública, particularmente en el proceso de elaboración de los libros de texto gratuitos de la NEM (2022-2023). Ha sido docente a nivel secundaria y preparatoria. Cuenta con participaciones en congresos tanto nacionales como internacionales, así como publicaciones en obras colectivas.

Núñez Ibarra, María Guadalupe. Socióloga y Maestra en Estudios de Género, Sociedad y Cultura. Las líneas de investigación que ha trabajado son: cuerpo,

identidades, sexualidad, género y feminismos, entre sus publicaciones están: Otros cuerpos, otras sexualidades. Deconstrucción de identidades y género. En la Revista de Estudios de Antropología Sexual, Revista del Instituto Nacional de Antropología e Historia (2017) y Percepciones y significaciones del cuerpo y la sexualidad de las adultas mayores. Revista TLA-MELAUA, Revista de Ciencias Sociales No. 49. Año 2021. Publicación de la columna Degeneración en generación en el periódico el Occidental con el tema: Corporalidad mexicana desde la sociología 2018. Ha participado como ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Entre ellos el VI Congreso Mexicano de antropología social y etnología, II Congreso Latinoamericano de Teoría Social en Buenos Aires, Argentina, VII Congreso Internacional “Violencia y Cambio Cultural”, V Encuentro Internacional de Investigación de género. Actualmente es la Jefa de Capacitación de InMujeresGDL y Coordina la Estrategia y la Red de Masculinidades Alternativas en el Municipio de Guadalajara.

Ortiz Méndez, Verónica. Licenciada en Pedagogía, Maestra en Investigación Educativa y Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Antropología Social. Docente de la Facultad de Pedagogía, sistema Escolarizado, Región Xalapa de la Universidad Veracruzana (UV), técnico académico interina en el Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior (CIIES) e integrante de Núcleo Académico Básico del doctorado en Innovación en Educación Superior que se imparte en el CIIES-UV. Colaboradora del Cuerpo Académico UV-CA 513 Educación

y Equidad. Miembro del equipo de investigación del proyecto “Prácticas seguras, herramientas y saberes digitales en el ecosistema digital: el caso de niñas, niños y adolescentes: consideraciones para sus cuidadores”. Interesada en temas como historias y trayectorias escolares universitarias y en educación media superior, educación y jóvenes rurales, educación intercultural, violencia de género, desigualdad y grupos vulnerables, inclusión y diversidad escolar.

Oseguera Arias, Fátima Edith. Estudió la Licenciatura en Administración Turística en la Universidad Autónoma de Chiapas, cuenta con la Maestría en Educación con especialidad en Docencia también por la Universidad Autónoma de Chiapas y el grado de Doctora en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable por el Colegio de la Frontera Sur. Es Profesora-Investigadora en la Universidad Intercultural de Chiapas, adscrita a la Licenciatura en Turismo Alternativo. Posee el reconocimiento de Perfil Deseable PRODEP-SEP y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel Candidata. Además de desempeñarse como docente en la licenciatura en Turismo colabora en la maestría en Economía Social y Solidaria. Las áreas de estudio en las que ha realizado investigación y/o son de su interés: organización social y ecoturismo, turismo comunitario y grupo doméstico, el turismo y sus efectos socioambientales y turismo desde la perspectiva de género.

Rodríguez Pérez, Ana Gabriela. Doctora en Desarrollo Social por el Colegio de Sonora, cuenta con una amplia experiencia en el área de género y se ha destacado en la cátedra y en la impartición de conferen-

cias especializadas. Realizó estudios en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sonora y Maestra en Estudio de Género por el Colegio de Género, ha realizado varias publicaciones en conocidas Revistas de investigación científica y ha participado en congresos nacionales como internacionales. Actualmente es profesora de asignatura en el Departamento de Sociología y Administración Pública de la Universidad de Sonora, encargada de la Coordinación de la Maestría en Desarrollo Social de la Universidad de Sonora, profesora de la Universidad del Valle de México y Asesora en Género y Grupos en situación de vulnerabilidad en la Subsecretaría de Inclusión Laboral, STPS.

Urquijo Nájera, Rosaura Eugenia. Socióloga por la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudiante de la Maestría en Estudios Interculturales de la Universidad Intercultural de Chiapas. Ha abordado distintas temáticas a lo largo de su formación académica dentro de ellas destacan: el *lekil kuxlejal* como alternativa al desarrollo, la controversia académica en torno al maíz transgénico, el delirio manifiesto de la dominación de América Latina, presentadas como ponencias en congresos internos, nacional e internacional.

DICTAMINADORES

- Dra. Irving Samadhi Aguilar Rocha. Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).
- Dr. Andrés Augusto Arias Guzmán. Universidad Autónoma de Nayarit (UAN).
- Dra. Christel Ayanegui León. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Mtra. Jessica Badillo Guzmán. Universidad Veracruzana (UV).
- Dr. Luis Fernando Bolaños Gordillo. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Dr. Luis Roberto Canto Valdés. Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP).
- Dra. Yoimy Castañeda Seijas. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Mtro. Rodolfo Plinio Escobar Sandoval. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Dra. Luz Helena Horita Pérez. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Mtra. Nora Ibarra Araujo. Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM).
- Mtra. Miriam López Carmona. Universidad Rosario Castellanos (URC).
- Dra. María Gabriela López Suárez. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Dr. Luis Adrián Miranda Pérez. Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT).
- Mtra. María Guadalupe Navarro Morales. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Dra. Fátima Edith Oseguera Arias. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Dr. Joaquín Peña Piña. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).
- Dr. Neptalí Ramírez Reyes. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- Dr. Daniel Ramos García. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP).
- Dr. José Luis Sulvarán López. Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH).

Construcción de la Paz desde la Interculturalidad

Se terminó de imprimir en diciembre de 2024 en
Editorial Fray Bartolomé de Las Casas, A.C.
Pedro Moreno 7 Barrio de Santa Lucía 29250
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México
Teléfonos 967 678 05 64 y 967 631 69 89
edfrayba@gmail.com
WhatsApp 967 125 26 32



Luz Helena Horita Pérez

Es narradora, docente, investigadora y promotora cultural, originaria de Tapachula, al sureste de México. Es Doctora en Educación por la Universitat de Girona, con estudios de maestría en Ciencias Bioquímicas e Ingeniera Química por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Desde 2007 es Profesora de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas, donde ha tenido la oportunidad de re-construirse bajo una mirada crítica a su ejercicio profesional y docente. La Universidad le ha permitido realizar estudios de semiótica de texto y representaciones sociales en contextos interculturales así como estrategias didácticas para favorecer la interculturalidad. Desde el 2019 coordina la Academia de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable, y forma parte del Cuerpo Académico UICH-CA09 Procesos Socioambientales y Cultura de Paz. Nivel Candidato, del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Desde 2015 es participante cofundadora de la Organización Cultural Abriendo Caminos: José Antonio Reyes Matamoros. Actualmente su labor de investigadora, promotora cultural y creadora confluye, abordando temas para imaginar mundos posibles, a través del pensamiento crítico, el diálogo y el trabajo colectivo.



José Antonio Santiago Lastra

Es originario de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas; Ingeniero Industrial en Producción egresado del Instituto Tecnológico Nacional campus Tuxtla Gutiérrez, obtuvo el grado de Maestría en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural y el grado de Doctor en Ciencias en Ecología y Desarrollo Sustentable otorgados por El Colegio de la Frontera Sur. Desde agosto de 2006 es Profesor de Tiempo Completo en la Licenciatura en Desarrollo Sustentable y desde agosto de 2023 en la Maestría en Economía Social y Solidaria, ambos programas de la Universidad Intercultural de Chiapas. En dicha universidad está adscrito al Cuerpo Académico “Procesos Socioambientales y Cultura de Paz” con la línea de investigación “Pacificación con la Naturaleza”. Cuenta con el perfil PRODEP y es evaluador acreditado (RCEA-CONACYT) desde 2011. Pertenece al Sistema Estatal de Investigación Nivel VI y al Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Cuenta con 11 artículos en revistas indexadas, 4 libros arbitrados y 10 capítulos de libros arbitrados.

“Construcción de paz desde la interculturalidad” es una reflexión sobre el concepto de paz en un entorno global marcado por diferencias culturales y desafíos sociales diversos. Mediante la cuidadosamente elegida recopilación de artículos y ensayos que propone este libro se analiza cómo la interculturalidad puede desempeñar un papel fundamental en la creación de sociedades más justas y equitativas en armonía.

Los coordinadores José Antonio Santiago Lastra y Luz Helena Horita Pérez junto a los autores exploran temas fundamentales tales como la educación intercultural y el rol de la ciudadanía en la formulación de políticas públicas. También abordan aspectos como la violencia de género y el impacto del colonialismo académico en la representación de la diversidad en los materiales educativos.

Basado en mi experiencia y en mi trabajo, un mundo donde la violencia persiste y la discriminación y exclusión afectan a muchas comunidades todavía hoy en día; este libro nos hace reflexionar sobre el concepto de paz no sólo como ausencia de conflictos sino como un compromiso diario para crear entornos basados en el respeto mutuo y la búsqueda del bien mediante el diálogo constructivo. Una lectura fundamental tanto para estudiantes como para profesores e investigadores que deseen comprender cómo la interacción entre diferentes culturas puede enriquecer nuestras relaciones humanas y fomentar una convivencia más sana.

Sarah Páez

*Programa de construcción de paz y resolución de conflictos
Whitaker para la Paz y el Desarrollo
www.wpd.org.d.*

ISBN: 978-607-8942-59-6



9 786078 942596
  editorial
Fray Bartolomé de Las Casas A.C.

