



Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz Colombia

Vol. 10
Número 2
Pa Ximhai
Enero-Junio 2014
PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA



REVISTA

ISSN-1665-0441

Ra Ximhai

uaim Publicación Semestral de Paz, Interculturalidad y Democracia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

uaim

Toda la Gente, Todos los Pueblos

Simen Yoemia, Simen Pa?lia Yole'men

Vol. 10

Núm. 2

Enero-Junio 2014



Colección Iguales

EDICIÓN ESPECIAL



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz, Colombia



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

INDIZACIONES



está indexada en:

e-revist@s, desarrollado en el seno del **Portal Tecnociencia**, bajo el patrocinio y financiamiento de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (**FECYT**), Sistema de Información Bibliográfica sobre las publicaciones científicas seriadas y periódicas, producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal (**LATINDEX**), Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (**CLASE**), Electronic Journals Service (**EBSCO**), Red de Revistas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (**Red ALyC**), Servicios de Alertas y Hemeroteca Virtual de la Universidad de la Rioja, España (**DIALNET**), Social Science Information Gateway (**SOSIG**) de la Universidad de Bristol (**Inglaterra**), Directory of Open Access Journals (**DOAJ**) de la Universidad de Lund (Suecia), Red de Revistas de la Asociación Latinoamericana de Sociología (RevistALAS), Catálogo Bized (Inglaterra) y en El Hispanic American Periodicals Index (HAPI). Puede consultarse a través de la biblioteca de revistas electrónicas de: Ciencia y Tecnología de la Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), Göteborg University Library (Alemania), Braunschweig University Library (Alemania), Uppsala University Library (Alemania), Kassel University Library (Alemania), Biblioteca Virtual de Biotecnología para las Américas del Instituto de Biotecnología de la UNAM (México), Universidad de Caen Basse-Normandine (Francia), Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti (Colombia), Librería del Ministerio de Ciencia y Tecnología (Brasil), Centre Population et Developpemente, CIRAD (Francia), Revistas de Ciencia y Tecnología de la Universidad Centroamericana (Nicaragua), Oxford Brookes University (Inglaterra), Electronic Journal Library (China), University of Leicester (Inglaterra), E-journals de la Universidad de Nancy (Francia), University of Georgia Libraries (USA), Elektroniset Lehdet de la Universidad de Tampere (Finlandia), Revistas On-Line de la Universidad de Torino (Italia), Revistas Electrónicas de la Universidad de Joseph Fourier (Francia), Recurso-e de la Universidad de Sevilla (España), Revistas electrónicas de la Universidad de Franche-Comté (Francia), Thomas Library de la Universidad de Wittenberg (USA), Ohio Library and Information Network de State Library of Ohio (USA), Periodiques Electroniques de la Universidad Joseph Fourier et de l' Institut National Polytechnique de Grenoble (Francia), Library of Teikyo University of Science and Technology (Japón), University of Tsukuba Library (Japón), Albertons Library of Boise State University (USA), Oxford University Libraries (Inglaterra), Magazines and Journals List de Milton Briggs Library (USA), Library de Southern Cross University, (Australia), Agence Bibliograph de l'er Seignement Supérieur (ABES) (Francia), University of Tennessee Libraries (USA), Walter E. Helmke Library of Indiana University (USA), Trinity University Library Catalog (USA), Columbia University Libraries (USA), Centre National de la Recherche Scientifique (Francia), Electronic Journals of Texas Tech University (USA), Bibliothèque de l'Institut Universitaire d'Hématologie (Francia), University Library of University of Sheffield (Inglaterra), Binghamton University Libraries (Inglaterra), Library of University of Liverpool (Inglaterra), University of Illinois at Urbana-Champaign Library Gateway (USA), Cornell University Library (USA), Binghamton University Libraries (USA), Digital Library de la Università Di Roma Torvergata (Italia), Main Library and Scientific Information Centre of the Wroclaw University of Technology (Polonia), Biblioteca Digital de Ciencia y Tecnología Administrativa (Argentina), USF Libraries de la University of South Florida (USA), Sistema Bibliotecario di Ateneo di Politecnico di Milano (Italia), Washington Research Library Consortium (WRLC) (USA), Biblioteca Digitale della Sapienza di Università degli studi di Roma "La Sapienza" (Italia) Biblioteca Universitaria di Lugano de la Università Della Svizzera (Italia), Bibliothèques Universitaires de Université Jean Monnet Saint-Etienne (Francia) y en in4ciencia. Hispanic American Periodicals Index (HAPI) y Academic Journals Database.

Ra Ximhai

El mundo,
El universo o
La vida

ISSN-1665-0441

VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014
EDICIÓN ESPECIAL

COEDICIÓN

RA XIMHAI

CONSORCIO DE UNIVERSIDADES CÁTEDRA UNESCO

EN RESOLUCIÓN INTERNACIONAL DE CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ

COLECCIÓN IGUALES

PROGRAMA DE VALORES POR UNA CONVIVENCIA ESCOLAR ARMÓNICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

El mundo, El universo o La vida

Volumen 10 número 2 enero-junio 2014 Edición Especial

COEDICIÓN

RA XIMHAI

CONSORCIO DE UNIVERSIDADES CÁTEDRA UNESCO

EN RESOLUCIÓN INTERNACIONAL DE CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ

COLECCIÓN IGUALES

PROGRAMA DE VALORES POR UNA CONVIVENCIA ESCOLAR ARMÓNICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

DIRECTOR EDITOR:

Dr. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO

SUBDIRECTORA:

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ

DIRECTOR GENERAL DE PUBLICACIONES:

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ

CORRECCIÓN DE ESTILO:

JOSÉ GABRIEL ESPÍNOLA REYNA

Todos los artículos publicados fueron arbitrados por especialistas en el tema mediante el sistema de "pares ciegos".

El contenido de los artículos es responsabilidad exclusiva de los autores.

ISSN 1665-0441

D.R. © Ra Ximhai

LAS OBRAS QUE SE EXHIBEN EN LA PRESENTE REVISTA, SON AUTORÍA DE LA ARTISTA GUILLERMINA VICTORIA Y PERTENECEN A LA SERIE TITULADA **"IMAGINA"** EN ALUSIÓN AL HERMOSO HIMNO POR LA PAZ, ESCRITO E INTERPRETADO POR JOHN LENNON

CORREO: guillermina.victoria@hotmail.com.

HTTP://WILHELMINA18.WIX.COM/ARTE-VICTORIA

LA ARTISTA ES COLABORADORA DE ESPACIO DE ARTE ISIDORO:

<http://isidoroespaciodearte.blogspot.com.ar/2011/11/guillermina-victoriaartista-de-isidoro.html>

SE ENCUENTRAN TAMBIÉN EN LA RED SOCIAL FACEBOOK, EN DONDE HAY UN RECORRIDO COMPLETO DE SUS TRABAJOS. <https://www.facebook.com/guillermina.victoria.7>

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

DR. FRANCISCO A. MUÑOZ
UNIVERSIDAD DE GRANADA-ESPAÑA
INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS

DR. PAULO HENRIQUE NOVAES MARTINS DE ALBUQUERQUE
UNIVERSIDAD FEDERAL DE PERNAMBUCO-BRASIL
PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS)

DR. RAFAEL GÓMEZ RODRÍGUEZ
CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, MONTEREY BAY

DR. DANIEL CAMACHO MONGE
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
PROFESOR EMÉRITO Y DIRECTOR DE LA REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

DR. NORMAN MARCELO ARNOLD CATHALIFAUD
UNIVERSIDAD DE CHILE
DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
VICE-PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA (ALAS)

DR. TIZIANO TELLESCHI
UNIVERSITÀ DI PISA, ITALIA
CENTRO INTERDISCIPLINARE SCIENZE PER LA PACE

DR. ALEXIS ROMERO SALAZAR
UNIVERSIDAD DEL ZÚLIA-VENEZUELA
DIRECTOR REVISTA ESPACIO ABIERTO

DR. JULIO MEJÍA NAVARRETE
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA-PERÚ

DRA. ESPERANZA GÓMEZ-HERNÁNDEZ
EDITORA DE LA REVISTA DE TRABAJO SOCIAL
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA-COLOMBIA

DRA. ALICIA ITATÍ PALERMO
EDITORA DE LA REVISTA DE LA ASOCIACIÓN ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA

CONSEJO EDITORIAL

PROFESORES INVESTIGADORES:

DR. EMMA ZAPATA MARTELO
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS MONTECILLO

DR. JAIME ANTONIO PRECIADO CORONADO
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
CUCSH

DR. RICARDO CONTRERAS SOTO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
CAMPUS CELAYA

DR. LEIF KORSBAEK
ESCUELA NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA
DIVISIÓN DE POSGRADO

DR. BENITO RAMÍREZ VALVERDE
COLEGIO DE POSTGRADUADOS
CAMPUS PUEBLA

DR. MIGUEL ÁNGEL SÁMANO RENTERÍA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHAPINGO

DR. MINDAHI CRESENCIO BASTIDA MUÑOZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD LERMA

DR. RICARDO MELGAR BAO
INSTITUTO NACIONAL DE ANTROPOLOGÍA E HISTORIA (INAH). DELEGACIÓN MORELOS.

DR. EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
DIRECTOR EDITORIAL

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SUBDIRECTORA

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ
COORDINADOR GENERAL DE PUBLICACIONES

CONTENIDO

VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014.
EDICIÓN ESPECIAL
PAZ, INTERCULTURALIDAD Y DEMOCRACIA
ISSN 1665-0441

COEDICIÓN RA XIMHAI
CONSORCIO DE UNIVERSIDADES CÁTEDRA UNESCO
EN RESOLUCIÓN INTERNACIONAL DE CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ
COLECCIÓN IGUALES
PROGRAMA DE VALORES POR UNA CONVIVENCIA ESCOLAR ARMÓNICA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO

13 Presentación

17 Educación, convivencia y paz

- 19 Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida
ANITA YUDKIN-SULIVERES
- 47 Un *íter* de la educación para la paz desde la escuela
ISABEL-PUERTA LOPERA
- 79 La responsabilidad social de los maestros de lenguas en México
LETICIA-ARACELI-SALAS-SERRANO
- 95 Los docentes como constructores de prácticas de paz
GLORIA MARÍA ABARCA OBREGÓN

113 Enfoques en la cultura y educación para la paz

- 115 Educación, paz integral sustentable y duradera
EDUARDO ANDRÉS SANDOVAL FORERO
- 135 Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de paz
JUAN DANIEL CRUZ Y VICTORIA FONTAN
- 153 El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz
ANDRÉS FELIPE LOPERA BECERRA
- 181 Formación en ciudadanía y cultura democrática como construcción de paz
FELIPE PIEDRAHITA RAMÍREZ

203 Pedagogía para la paz

- 205 Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz
SUSANA SACAVINO; VERA MARIA CANDAU
- 227 Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral
ANAIDA PASCUAL-MORÁN
- 257 Del Presente al Futuro: De la Educación para la Paz a la Pedagogía para la Paz
AMARAL PALEVI GÓMEZ-ARÉVALO

- 293 Educación intercultural para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México
IRMA ISABEL SALAZAR MASTACHE
- 313 La educación para la paz en Colombia: Estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos
GIOVANY AREIZA-MADRID
- 337 Fortaleciendo la Educación en Ambientes Adversos. La Apuesta Educativa del Departamento de Antioquia; Colombia.
AMALIA RODRÍGUEZ, MARÍA ALEJANDRA GONZÁLEZ, MAURICIO LÓPEZ



PRESENTACIÓN

En la presente coedición de la revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), institución intercultural del estado de Sinaloa, la Colección Iguales del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Estado de México, y el Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y construcción de Paz (coordinado desde la Universidad de Antioquia), hemos unido voluntad y trabajo en torno al tema de la Educación para la Paz.

Esta labor editorial conjunta de las tres instituciones se enmarca dentro de los diversos objetivos académicos, de investigación, y de difusión de la cultura y la educación para la paz. En este sentido, el contenido del presente volumen ha sido elaborado para ser discutido y reflexionado en el *Primer Seminario Internacional en Resolución de Conflictos y Construcción de Cultura de Paz* (13 y 14 de junio de 2014) convocado por el Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO y el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Estado de México, para fortalecer en lo académico, lo teórico, lo analítico y lo epistemológico en el Posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar que se desarrolla en la entidad. También se propone ofrecer a la comunidad académica interesada, un espacio para la discusión y análisis de las experiencias y estudios realizados sobre la transformación pacífica de los conflictos, las relaciones interculturales no violentas, y la construcción de la Paz en la sociedad y en particular en el medio educativo.

Cuatro secciones integran esta coedición, orientadas a diferentes puntos de vista acerca de la educación para la paz, la convivencia armónica, pedagogías para la paz, la interculturalidad para la paz, y algunas experiencias educativas en este sentido, todo ello relacionado con los derechos humanos, la gestión no

violenta de los conflictos, y los valores de la cultura de paz.

La primera sección, denominada ***Educación, convivencia y paz***, contiene cuatro artículos: el primero “Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida” de Anita Yudkin-Suliveres, en el cual se elabora una propuesta para educar para la convivencia en el escenario escolar, basada en los principios y prácticas de la Educación para la Paz. La propuesta gira alrededor de siete ejes temáticos que promueven el educar para la convivencia y el aprender a convivir. El segundo artículo “Un *iter* de la educación para la paz desde la escuela” de Isabel-Puerta Lopera, aborda la experiencia de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (Colombia), como universidad pública, que emprendió un recorrido en Educación para la Paz. En el siguiente artículo, de Leticia-Araceli-Salas-Serrano titulado “La responsabilidad social de los maestros de lenguas en México”, se presenta una perspectiva desde la cual se podría usar la clase de lenguas como un espacio de integración y entendimiento entre individuos de diferentes culturas que conviven en una misma sociedad. El cuarto y último artículo de esta primera sección se titula “Los docentes como constructores de prácticas de paz” de Gloria María Abarca Obregón, está escrito desde la experiencia de Educación para la Paz Holística.

En la segunda sección, titulada ***Enfoques en la cultura y educación para la paz***, encontramos cinco artículos. En el primero, “Educación, paz integral sustentable y duradera”, Eduardo Andrés Sandoval Forero expone algunas ideas sobre la paz integral, su sustentabilidad y durabilidad y aborda la relación de la paz integral con la educación, entendida como un subsistema en el que se presentan conflictos y violencias. “Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de paz” de Juan Daniel Cruz y Victoria Fontan, tratan el concepto de la paz *desde abajo*, comprendida como la paz subalterna como alternativa fundamental para promocionar una cultura de paz local y de largo plazo. El tercer artículo de esta sección, “El conflicto social, un concepto necesario en la educación para la paz” de Andrés Felipe Lopera Becerra, presenta los rasgos analíticos principales de la o las teorías del conflicto social contemporáneas, con el ánimo de construir modelaciones teóricas que permitan leer en el interior de las nociones, teorías y prácticas de la Educación para la Paz. Cierra esta sección el artículo “Formación en ciudadanía y cultura democrática como construcción de paz” de Felipe Piedrahita Ramírez, donde reflexiona sobre las posibles relaciones existentes entre paz y democracia abordando la problemática sobre qué forma de democracia se corresponde idóneamente a la formación de una

cultura de paz.

La tercera sección *Pedagogía para la paz*, abre con el artículo “Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz” de Susana Sacavino y Vera Maria Candau, se basa en una investigación institucional que han ido desarrollando en grupo desde 2013, y que tiene, entre sus focos principales, la elaboración de orientaciones básicas para la puesta en marcha de prácticas pedagógicas interculturales promotoras de paz para “reinventar la escuela”. A continuación el artículo de Anaida Pascual-Morán, “Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral”, propone una pedagogía de las diferencias y la equidad, con el fin de erradicar la desigualdad, la discriminación y la injusticia. Se contextualiza desde el andamiaje de una educación-cultura de naturaleza inclusiva de paz positiva e integral, hacia la cual también se encamina. Finalmente, en el artículo “Del Presente al Futuro: De la Educación para la Paz a la Pedagogía para la Paz” de Amaral Palevi Gómez-Arévalo, se lleva a cabo un análisis teórico que contribuye a una estructuración inicial de la Pedagogía para la Paz en la actualidad, desde su campo de estudio: La Educación para la Paz.

Para finalizar, en la cuarta sección *Experiencias de educación para la paz*, se incluyen otros tres artículos. En “Educación para la paz y la convivencia escolar en el Estado de México” de Irma Isabel Salazar Mastache, cuyo objetivo es describir algunos fenómenos sociales y económicos que se hacen presentes en la escuela a través de los estudiantes, para reflexionar después en escenarios de paz posibles, a partir de conflictos y violencias escolares que de manera común se presentan al interior de las instituciones educativas. El segundo artículo “La educación para la paz en Colombia: Estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos” de Giovany Areiza-Madrid, tiene como objeto responder a la pregunta ¿cómo podemos encontrar, desde las instituciones educativas, respuestas creativas y no violentas a la generación o manifestación de un conflicto, y a su vez, formular estrategias de resolución pacífica de los conflictos y construcción de paz en Colombia? Finalmente, para cerrar esta edición, encontramos el artículo de Amalia Rodríguez, María Alejandra González, Mauricio López “Fortaleciendo la Educación en Ambientes Adversos. La Apuesta Educativa del Departamento de Antioquia; Colombia”, que pretende identificar, a partir de la experiencia del Departamento de Antioquia, Colombia, los mecanismos a través de los cuales las acciones gubernamentales pueden mejorar la educación y con ello la convivencia y calidad de vida.

Nos congratulamos por la obra artística que acompaña esta coedición y expresamos nuestra profunda gratitud y reconocimiento a Guillermina Victoria, quien desde Argentina nos acompaña hace cinco años desinteresadamente y sin costo alguno con su maravilloso trabajo en beneficio de la paz. Agradecemos muy sinceramente que Guillermina haya elaborado la presente obra artística de manera exclusiva para esta coedición y nos haya otorgado los derechos para utilizar las imágenes en forma impresa y digital, para ser exhibidas y difundidas junto con los textos que estamos presentando.

Por último, manifestamos nuestro agradecimientos a todas y todos los autores del presente volumen, y auguramos potencializar el conocimiento y la discusión en perspectiva latinoamericana de los temas referidos a la paz, a la gestión pacífica de los conflictos, a la interculturalidad para la paz, a los valores para la paz, y a la convivencia escolar armónica en la escuela y en la sociedad. Desde esta dimensión académica, consideramos que estamos aportando a la construcción de sociedades con justicia, democracia, no violentas, incluyentes de todas las diversidades, libres y pacíficas.

Mtro. Felipe Piedrahita Ramírez
Coordinador de la Cátedra UNESCO
en RIC/CP.
Universidad de Antioquia.

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Coordinador del Seminario Cátedra
UNESCO en RIC/CP.
Coordinador Académico del Posgrado
en Educación para la Paz y la Convivencia
Escolar.

Dra. Rosa Martínez Ruiz
Subdirectora Editorial



EDUCACIÓN, CONVIVENCIA Y PAZ



EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA PAZ: PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS DE ESPERANZA Y ACCIÓN COMPARTIDA

Anita Yudkin-Suliveres

Resumen

Se elabora una propuesta para educar para la convivencia en el escenario escolar, basada en los principios y prácticas de la Educación para la Paz. La propuesta gira alrededor de siete ejes temáticos que promueven el educar para la convivencia y el aprender a convivir: adoptar un enfoque de derechos humanos, generar un clima de seguridad respeto y confianza, fomentar relaciones de apoyo con las familias y la comunidad, integrar educación emocional, priorizar la apertura y la tolerancia para apreciar la diversidad, promover la participación democrática y asumir la resolución noviolenta de conflictos.

Educar para la convivencia y la paz es una propuesta de esperanza y posibilidad para atender asuntos apremiantes que inciden en el aprendizaje y la vida de los niños, niñas y jóvenes. Ante la cultura de violencia que prevalece en muchos de nuestros países y globalmente, aprender a convivir es uno de los desafíos más importantes que enfrentamos en la educación en la actualidad. En este escrito se abordan algunos principios y prácticas de la educación para la convivencia y la paz como punto de partida para pensar y gestar el educar para alcanzarlas. Comparto además algunos ejemplos de iniciativas y proyectos que ponen en acción estos principios y prácticas de una educación para la convivencia y la paz.

Palabras clave: convivencia escolar, educación para la paz, educación en derechos humanos, aprender a convivir

Abstrac: This paper elaborates a proposal for educating in learning to live together in schools based on the principles and practices of peace education. It is based on seven thematic axis that promote educating to live together and learning in coexistence: adopting a human rights framework; generating a climate of safety, respect, and trust; promoting supportive relationships with families and communities; integrating emotional education; prioritizing receptiveness and tolerance for the appreciation of differences; fostering democratic participation; assuming nonviolent conflict resolution.

Key word: learning to live together, peace education, human rights education, peaceful coexistence in schools

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA ANTE LA CULTURA DE VIOLENCIA Y GUERRA

Vivimos inmersos en la cultura de la violencia, como lo atestiguan las noticias que leemos y vemos a diario sobre el acontecer local, regional e internacional, reflejo de lo que podríamos llamar la *globalización de la violencia* (Betto, 2001; Jares 2005; Mesa Peinado, 2007; Pascual Morán 2000). En muchos de nuestros países, experimentamos de manera cotidiana la violencia en sus diversas manifestaciones. Está presente en las relaciones interpersonales marcadas por la violencia física y el abuso del poder, como por ejemplo en la violencia doméstica y el maltrato de niños, niñas y jóvenes. De igual forma, la violencia estructural que genera cada vez mayor exclusión, marginación social y económica, discrimen, sexismo e injusticia. Se refleja también en la criminalidad y en actos en contra de grupos minoritarios, o percibidos como diferentes, como pueden ser comunidades de migrantes, entre muchos otros.

El crimen organizado, el trasiego de armas y drogas es un mal social global que nos impacta directamente al ocasionar la ruptura de comunidades y provocar asesinatos entre jóvenes y miembros de las familias de nuestros estudiantes. Vivimos la violencia también en los actos de corrupción y el uso de la mentira que nos despojan de recursos y laceran nuestra confianza, así como en la creciente falta de acceso a bienes y espacios públicos.

En esta espiral de violencias y contra violencias, no podemos olvidar la militarización creciente de muchos de nuestros países que ha conllevado la llamada “guerra contra el terrorismo” o “guerra contra el narcotráfico”, resultando en la reducción de recursos para la vida como son la salud y la educación, privilegiando recursos y promoviendo disposiciones para el

armamento, la guerra y la destrucción. La cultura de la violencia y la cultura de guerra son a su vez glorificadas a través de los medios de comunicación, películas y videojuegos que las convierten en espectáculo y nos desensibilizan al dolor, la desolación y la muerte que éstas conllevan.

Ante estos escenarios de violencia, no debe sorprendernos que se reflejen y provoquen incidentes de violencia en los planteles escolares y entre nuestros estudiantes. Presenciamos dificultades en las relaciones interpersonales, falta de comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar y de éstos con las familias, cuyos hijos e hijas tenemos como estudiantes. Además hay una distancia creciente entre la cultura escolar y la cultura juvenil. Estas características inciden en el desinterés en la oferta académica, e inclusive en el abandono escolar (Rodino, 2012). También vivimos políticas y actos de violencia como el discrimen, el acoso y ataques entre estudiantes, el vandalismo e inclusive agresiones provenientes del exterior de la comunidad escolar. En muchas escuelas predomina el comportamiento autoritario y arbitrario de docentes o administradores hacia los/las estudiantes y sus familias. Indica Rodino (2012) que los actos de violencia en las escuelas constituyen violación a derechos humanos de algún actor contra otro. Nos corresponde identificar y denunciarlos, pero sobre todo prevenir la violencia en la vida escolar de los niños, niñas y jóvenes.

El Estudio de las Naciones Unidas sobre la Violencia y la Niñez (Pinheiro, 2006), recoge la presencia y el impacto de la violencia en la vida de la niñez y juventud en todas partes del mundo. El informe señala la gravedad y urgencia de este problema mundial, presente en los múltiples entornos en que los niños, niñas y jóvenes se desarrollan, incluyendo sus hogares y familias, las escuelas y centros educativos, su comunidad y los sistemas de atención social y judicial. Uno de los factores que se destaca como influyente en la prevalencia de la violencia, es la aceptación social de prácticas de violencia física, sexual y emocional en la disciplina y servicios que se imparten a la niñez y la juventud. En contraste, el estudio recalca que ninguna forma de violencia contra la niñez y la juventud es justificable y que toda violencia es prevenible.

Adicionalmente, nos alerta sobre las consecuencias devastadoras de la violencia, así como el papel esencial que podemos desempeñar educadores y profesionales de ayuda en la protección de nuestra niñez y juventud, así como en la prevención y atención de la violencia. Las propuestas elaboradas en el informe para atender este problema, subrayan la urgencia de superar respuestas represivas, violentas, violatorias de Derechos Humanos, al enfatizar

acciones preventivas respetuosas de la dignidad de cada niño, niña y joven. El informe apunta que las obligaciones centrales en torno a la eliminación y prevención de violencia, corresponden a los países y sus gobiernos, que deben atender el problema de manera preventiva, a largo plazo y en reconocimiento de los Derechos Humanos, según estipulados en la *Convención de los Derechos del Niño* (1989).

EDUCAR PARA LA PAZ, LA CONVIVENCIA Y LA ESPERANZA

Esta cultura de violencia, genera incertidumbre e individualismo; en algunos casos resignación y, en el peor de ellos, desesperanza. Y es precisamente luchar contra la desesperanza, y *educar la esperanza*, lo que constituye una de las tareas centrales de la Educación para la Paz; porque sin esperanza no hay sueños, no hay utopía, ni capacidad de imaginar y construir alternativas presentes y futuras (Freire, 1993, 2006^b; Jares, 2005; Reardon, 2010).

En su libro, *Pedagogía de la indignación*, Paulo Freire nos invita a replantear la educación como búsqueda esperanzada, como proceso que denuncia el presente y anuncia posibilidades, que nos invita a soñar y a actuar. En este sentido, señala:

Quizá nunca hayamos tenido más necesidad que hoy de subrayar, en la práctica educativa, el sentido de la esperanza. De ahí que, entre los varios saberes fundamentales para la práctica de los educadores y educadoras... sobresalga la siguiente: cambiar es difícil, pero es posible (Freire, 2006^b p. 126).

Freire (2006^b), insiste en que empapados de la realidad, seamos capaces de soñar y crear otros mundos posibles. El sueño de un mundo mejor, nace de las entrañas de su contrario. Aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo (pp. 145-146).

El educador por la paz Xesús Jares (2005), retoma la esperanza como esencia del acto de educar. Propone que la educación debe combatir la ideología de la resignación y la desesperanza, que acompaña a la cultura de violencia y guerra, para vivir la educación como escenario de posibilidad y creación de alternativas basadas en la lucha por los Derechos Humanos y la paz.

Educar para la paz es una alternativa de posibilidad ante la cultura de violencia y guerra. Tanto Jares (1999, 2005), como otros educadores por la paz como David Hicks (1993), José Tuvilla (2004) y Betty Reardon (1988, 2010),

entienden la Educación para la Paz como un proceso formativo en contenidos, valores y actitudes, así como maneras de pensar y actuar conducentes a la construcción de una cultura de paz.

La Educación para la Paz se fundamenta en los valores y las prácticas de la noviolencia, la justicia, la equidad, la solidaridad; valores contrarios a los que rigen la cultura de violencia. Tuvilla (2004) sostiene que los valores mínimos para crear espacios de paz en los centros educativos, son aquellos propuestos en el *Manifiesto 2000* por una cultura de paz: respetar la vida, rechazar la violencia, compartir con los demás, escuchar para comprenderse, conservar el planeta y redescubrir la solidaridad.

En la Educación para la Paz se hace la distinción entre dos visiones de la paz: *la paz negativa y la paz positiva*. La visión negativa asume que la paz es sinónimo de ausencia de guerra y de violencia física directa. Es una visión limitada y pasiva de la paz definida por lo que no debe existir. Por otro lado, en la visión positiva de la paz se adopta una posición activa de construcción de paz al buscar reducir la violencia estructural o indirecta, luchando por los Derechos Humanos, la justicia social y la equidad. Si la paz se construye, supone nuestra participación en el proceso de construirla. Cuando educamos para la paz y la convivencia, asumimos la responsabilidad de generar espacios de construcción de paz y de reducción de la violencia en todas sus manifestaciones, la violencia directa de la agresión y la violencia indirecta que genera vulneración de derechos y, por lo tanto, injusticia y exclusión.

En torno a la superación del presente y la esperanza de construir la paz, en la Educación para la Paz asumimos la propuesta freireana de la reflexión, la acción y la transformación. Partimos de la responsabilidad de educar basada en el estudio cuidadoso y la comprensión de la realidad, para actuar basados en lo que conocemos y así generar alternativas viables y sueños para la transformación del mundo en que vivimos. Transformación hacia un mundo de mayor justicia y convivencia en el respeto a la diversidad y de vigencia de los Derechos Humanos. Nuevamente, el pensar de Paulo Freire (2006^a) nos guía en cuanto a la importancia del respeto a la diferencia, al generar formas alternas de aprender y convivir. Freire sostiene que la tolerancia es una virtud de la convivencia humana. En una *pedagogía de la tolerancia*, se aprende la cualidad de convivir con el diferente en una relación de equidad basada en el respeto a sus ideas, opciones y sueños.

La Educación para la Paz, también exige coherencia en su práctica entre fines y medios. Se educa para la paz, viviendo y construyendo relaciones

y procesos de aprendizaje pacíficos. Se asume una metodología activa y participativa que fomenta la reflexión, el pensamiento crítico, la investigación, la indagación profunda, la *pedagogía de la pregunta*, la resolución de problemas y la comprensión global de asuntos centrales a la humanidad.

Por lo tanto, en el caso de la educación formal, tensiona y cuestiona la organización escolar y el currículo tradicional. A manera de síntesis, podemos decir que la forma de educar y el contenido sobre el cual educamos, deben tener como meta tres dimensiones de la paz, propuestas desde la Universidad para la Paz en Costa Rica: paz con uno mismo, paz con los demás y paz con la naturaleza (Urrutia, 1996). Ninguna por sí sola es suficiente, pero todas son necesarias en la construcción de una cultura de paz.

De manera que, educar para la paz es también educar para la convivencia, fomentando la paz con uno mismo y con los demás, en el respeto a la dignidad y los Derechos Humanos de cada persona (cerca y distante). Educar para la convivencia, supone acercarnos al proceso educativo desde una visión de construcción de paz, desde un paradigma de “disciplina escolar”, basado en el respeto y la participación, superando modelos punitivos de obediencia que violentan la dignidad e integridad de los participantes de la comunidad escolar. Educar para la convivencia y la paz asume un enfoque integral, donde se consideran todos los/as miembros de esa comunidad, las familias y contextos sociales más amplios. Busca, de manera prioritaria, prevenir la violencia, detenerla desde sus causas cuando ocurre y atender a las personas afectadas por ésta. Requiere que los problemas de violencia y los conflictos se hagan explícitos para entenderlos y superarlos. Principalmente, genera un ambiente, procesos y prácticas conducentes a vivir con los demás de manera activa y participativa. A la vez, potencia para la comprensión y acción sobre asuntos apremiantes que amenazan la vida y la convivencia en el planeta.

Finalmente, en este proceso de educar para la paz y la convivencia escolar, es importante retomar la propuesta de *aprender a convivir* desarrollada inicialmente en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1995). Ante los múltiples desafíos económicos, sociales y tecnológicos del nuevo siglo, la UNESCO destaca la importancia de desarrollar una educación equitativa y de calidad para todos los niños, las niñas y los jóvenes del mundo (Marco de Acción de Dakar, 2000), a la vez que se promueve la educación a lo largo de la vida (Delors, 1995). Esta educación se edifica sobre cuatro pilares: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir* (Delors,

1995). Son cuatro tipos de aprendizajes, interdependientes y esenciales para el desarrollo personal y social en el Siglo XXI, cónsono con los ideales de la paz, la justicia social y la seguridad humana.

La propuesta de aprender a convivir, reconoce que la violencia que impera en el mundo hace imprescindible que la educación provea para prevenir los conflictos violentos o para solucionarlos de manera pacífica. Dos elementos centrales del aprender a convivir son fomentar el conocimiento sobre otros y fortalecer la interdependencia estableciendo proyectos con objetivos comunes entre personas o grupos en conflicto. El aprender a convivir se centra en el desarrollo de la comprensión, la consideración y respeto al otro, sus creencias, valores y culturas. No es un proceso pasivo de tolerancia, sino uno dinámico e interactivo, que conlleva el descubrimiento de la diversidad y el reconocimiento de la diferencia como oportunidades para la convivencia. Busca que aprendamos a manejar exitosamente nuestras relaciones con los demás, a la vez que conlleva el desarrollo del potencial afectivo de cada estudiante, incluyendo favorecer el autoconocimiento y la autoestima (Delors, 1995; *Learning to live together*, s.f; Sinclair, 2004).

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS PARA EDUCAR HACIA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ

Múltiples trabajos teórico-prácticos, referentes a educar para la convivencia y la paz, proveen pautas a seguir para promover el aprender a convivir. A continuación, elaboro una serie de principios y prácticas para educar hacia la convivencia y la paz, que propongo como ejes temáticos de programas de convivencia escolar. Éstos asumen una visión de la escuela o entidad educativa, como contexto para el desarrollo integral de la niñez y la juventud, entrelazándose unos con otros para potenciarlo. Proveen, a su vez, para superar la cultura de violencia aspirando aportar a una cultura de paz desde la escuela o escenario educativo como entidad formativa. Son además cónsonas con las recomendaciones para atender y prevenir la violencia en la vida de niños y jóvenes propuestas en el *Estudio de las Naciones Unidas sobre Violencia y Niñez*, que enfatiza la importancia de las escuelas para romper patrones de violencia entre niños y jóvenes, en sus familias y en su comunidad. Aspiran a que la escuela pueda convertirse en el “escenario por excelencia para convivir aprendiendo y aprender conviviendo” (Boggino, 2005, p.10).

Veamos algunos de éstos, que no son de ninguna manera exhaustivos, sino

punto de partida:

1. Adoptar un enfoque de Derechos Humanos

Adoptar un enfoque de Derechos Humanos implica que éstos se aprenden y viven en el ambiente escolar al promover una convivencia basada en el respeto a la dignidad de cada persona. El adoptar un enfoque de Derechos Humanos en la educación, conlleva que se respete el derecho a la educación, se promueva el conocimiento de los Derechos Humanos por medio de ésta y que se vivan en la práctica educativa. En otras palabras, se basa en proveer una educación en y para los Derechos Humanos y que se respeten los derechos en la educación (Rodino, 2012; Tomasesvki, 2004; UNESCO & Educación en derechos humanos, 2003, UNICEF/UNESCO, 2007, UNESCO 2011).

Señala al respecto la UNESCO:

Una educación de calidad basada en los derechos humanos significa que [...] se ponen en práctica en todo el sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje. Significa asimismo que el sistema educativo está orientado hacia la adquisición de unos valores humanos que permitan la consecución de la paz, la cohesión social y el respeto a la dignidad humana. (*UNESCO & Educación para los derechos humanos*, 2003, p. 4).

Cuando educamos para aprender a convivir basado en el respeto de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, es crucial que la experiencia educativa se sustente en la *Convención Internacional de los Derechos de la Niñez* (1989). La Convención recoge en sus 54 artículos, los derechos de la niñez y la juventud, agrupados en cuatro categorías centrales: derechos a la supervivencia, a la protección, al crecimiento y a la participación; guiados por el principio de la no discriminación (Convención, 1989; UNICEF, 1999). Particularmente relevantes a la educación son los derechos a la protección, al crecimiento y a la participación.

Los derechos a la protección buscan garantizar la seguridad física y emocional de los niños, niñas y jóvenes. Los derechos al crecimiento incluyen el derecho a una educación que les posibilite desarrollar al máximo su potencial, personalidad, capacidades y talentos, capacitándoles para una vida activa y responsable. Los derechos a la participación, se refieren al derecho a desarrollar la libertad de pensamiento, expresión y asociación de los niños, niñas y jóvenes. La Convención establece la importancia de desarrollar responsabilidad por

los derechos de los demás y que, en el ejercicio de sus derechos, se respeten los derechos de todos/as. La Convención, y del mismo modo el *Informe de las Naciones Unidas sobre Violencia y Niñez*, enfatizan que se debe tomar en cuenta la opinión y sentir de la niñez y la juventud en todos los asuntos que les afecten; y que debe prevalecer el *interés superior de la niñez* en todas las decisiones que les atañen.

Ambos documentos nos dirigen a establecer políticas y prácticas, incluyendo las que se llevan a cabo en el escenario escolar, para la protección integral de la niñez y la juventud (Murillo, 2013). El objetivo central de una educación en Derechos Humanos con la niñez y la juventud, es que conozcan sus derechos, que los vivan en la experiencia educativa y los lleven a la vida cotidiana, mientras participan del proceso de comprenderlos, apropiarlos y defenderlos (Céspedes Rossel, 1997; Hammarberg, 1998; Yudkin, Zambrana y Pascual, 2002).

En la escuela que adopta un enfoque de Derechos Humanos, éstos se respetan y promueven entre todos los/as participantes del proceso educativo, y son eje para la convivencia e indispensables en el fortalecimiento de la democracia, la solidaridad y la paz. El estudio de la ONU sobre violencia y niñez, destaca la importancia del enfoque de Derechos Humanos en la educación, en la prevención de la violencia:

El enfoque de derechos humanos en la educación hace que la educación sea el cimiento de una campaña a largo plazo en contra de la violencia de todo tipo, incluyendo la violencia en contra de la niñez. La niñez criada en escuelas libres de violencia y enseñada a respetar los derechos de todos a vivir en ambientes libres de violencia, son la mejor esperanza para un futuro libre de violencia (Pinheiro, 2006, p. 151).

En un trabajo reciente, Ana María Rodino (2012) aborda sobre la centralidad de la educación en y para los Derechos Humanos (EDH), como fundamento de la convivencia escolar; indica que el sentido y fin último de la educación en Derechos Humanos es enseñar a ser y vivir como personas plenas, *sujetos de derechos*. Postula que la EDH es una estrategia de intervención escolar preventiva de la violencia y formativa en convivencia. Al ser incorporada al currículo y a la gestión escolar, la EDH —en su contenido y metodología— contribuye a la formación de la personalidad, las actitudes y las conductas de los/as integrantes de la comunidad escolar. Además favorece la creación de una comunidad educativa equitativa y justa al construir convivencia solidaria.

Cuando se adopta un enfoque basado en los Derechos Humanos en la

educación, se promueven prácticas educativas activas y críticas para fomentar el aprendizaje con sentido y comprometido con el respeto a la identidad, la integridad y la dignidad de todos los seres humanos (Rodino, 2012, UNICEF/UNESCO, 2007). Esto contrasta con el modelo predominante de la transmisión de información y control de los/as estudiantes para la recepción pasiva de la misma.

En la EDH, las acciones educativas se guían por los valores de los derechos, la democracia y la paz y se rigen por el principio de la coherencia entre contenido y método pedagógico. Los contenidos de una pedagogía de la convivencia, son temas y valores de la Educación para la Paz que, a su vez, son fundamentos de los Derechos Humanos, tales como el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, la interculturalidad, la ternura, el perdón, la diversidad y la esperanza. En este sentido, Xesús Jares (2006) propone *los derechos humanos como marco regulador de la convivencia*.

Al educar para la convivencia desde los Derechos Humanos, el currículo es amplio, flexible, relevante e inclusivo. Se promueve su concientización, la reflexión y la acción para su defensa y promoción. Requiere de una metodología participativa, basada en el diálogo donde se vinculan contenidos tomados de la realidad cercana y su relación con asuntos globales. Para esto se privilegian estrategias constructivistas y participativas como el *aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en proyectos*, que llevan a la comprensión y a la acción sobre temas y situaciones de la vida real, para superar las violencias y construir cultura de paz. Las artes y otros medios de expresión y comunicación constituyen estrategias idóneas para su aprendizaje y comprensión. Se potencia la cohesión del grupo, al fomentar el aprendizaje compartido, colaborativo y cooperativo. Las experiencias educativas afirman la autoestima y la confianza. En fin, el contenido del currículo, la metodología, el ambiente educativo son promotores de sujetos de derechos.

Dos iniciativas mundiales sirven de ejemplo para ilustrar experiencias educativas que adoptan un enfoque de Derechos Humanos y buscan fomentar la convivencia escolar: las *Escuelas Amigas de la Niñez* de UNICEF y los *Colegios Amigos de los Derechos Humanos* de Amnistía Internacional. La iniciativa de UNICEF (2009), provee un modelo para la educación de calidad que persigue el bienestar de la niñez, basado en el reconocimiento de los Derechos Humanos, atendiendo el currículo, las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los Colegios Amigos de los Derechos Humanos (Amnistía Internacional, 2011), integran éstos y las responsabilidades que conllevan en

todos los aspectos de la vida escolar. Aspiran a transformar las comunidades por medio de la EDH de los jóvenes. Estos colegios promueven el respeto, la no discriminación, la dignidad y la libertad de expresión, mediante la participación de todos/as en aspectos de gobernanza; y fomentan las relaciones de apoyo entre miembros de la escuela, a través de las actividades de aprendizaje y en la creación de un entorno escolar seguro.

2. Generar un clima de seguridad, respeto y confianza

Generar un clima de seguridad, respeto y confianza hace posible que la escuela provea para el desarrollo afectivo, la convivencia y el aprendizaje en diversos contextos sociales. Educadores e investigadores de la convivencia escolar y la paz, repetidamente señalan la importancia de vivir en el espacio educativo un sentido de seguridad, tanto física como afectiva, basado en la protección de sus integrantes y las relaciones de respeto y confianza en la comunidad escolar (Boggino, 2005, Céspedes Rossel, 1997b; Forcey & Harris, 1999; Hevia, 2008; Jares, 2005; Lantieri & Patti, 1996; Levin, 2003; Pinheiro, 2006; Tuvilla, 2004; UNESCO, 2009, UNICEF, 2009).

En momentos en que los entornos sociales proveen para el desarrollo de nuestra niñez y juventud en la cultura de la violencia, se hace indispensable articular un espacio educativo seguro y libre de violencia. Como nos indica James Garbarino, éste no se limita a las características físicas de la escuela, abarca además, la calidad de las relaciones que allí se viven y el trato que reciben los estudiantes.

¿Por qué cada vez mayor un número de niños y niñas muestran señas de problemas serios [en su desarrollo social y emocional]? Los niños son los más vulnerables a la influencia negativa de un ambiente tóxico socialmente [...] un ambiente de violencia, pobreza y lleno de presiones [...] contaminantes que demoralizan a las familias y comunidades. La clave para detoxificar el ambiente social y fortalecer a los niños para resistirlo están en una perspectiva del desarrollo basado en los derechos de la niñez. Es necesario enfocarse positivamente en los que los niños necesitan para progresar (Garbarino, 1997, p.16).

Enfatizo que crear un espacio educativo seguro no quiere decir que debemos aislar y “sellar” las escuelas, encerrándolas y convirtiéndolas en escenarios de máxima vigilancia y control. Se busca garantizar la seguridad física de sus integrantes, creando un espacio físico y afectivo para la noviolencia, donde

los estudiantes reciben protección de la violencia, a la vez que se desarrollan intelectual y emocionalmente; dando énfasis al desarrollo de factores protectores como expectativas altas, sentido de pertenencia, resiliencia y autoestima. Además, las prácticas educativas son cónsonas con la creación de un ambiente de aprendizaje respetuoso que privilegia la discusión abierta, el diálogo, la construcción de saberes de los estudiantes y las relaciones positivas entre éstos, al promover cohesión de grupo y comportamiento prosocial. Como indica Ricardo Hevia (2008), “la escuela tiene que transformarse en un espacio que desarrolle la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde se cultive la confianza como el valor básico que dé lugar a los aprendizajes” (p. 184).

Proveer este tipo de experiencia educativa, implica una visión de seguridad basada en la prevención y la atención inmediata a los incidentes de violencia desde temprana edad. Requiere mecanismos claros para la denuncia de situaciones de violencia y acciones correctivas para detenerlas. Por ejemplo, se trabaja conscientemente para prevenir o detener, si ocurre, el acoso (*bullying*), la persecución o el desquite entre estudiantes, así como el hostigamiento por razones de género, haciendo así inaceptable la exclusión y violación de derechos entre los integrantes de la comunidad escolar. Es indispensable también atender las heridas físicas y emocionales de la violencia con las que se llegan al espacio educativo.

Por supuesto, generar espacios seguros para la convivencia en la escuela, implica que no son aceptables las políticas y prácticas violentas, como son las medidas excluyentes y discriminatorias, los castigos que utilizan violencia directa y física, o son humillantes y denigrantes, las pedagogías autoritarias y punitivas, así como no atender los problemas de acoso, violencia sexual o violencia física entre estudiantes o miembros de la comunidad escolar (Pinheiro, 2006, UNESCO, 2009). En este sentido, Juanita Ross y Alisa Watkinson, nos alertan a otras formas de violencia que han llamado *violencia sistémica en la educación*. La definen de la siguiente manera:

Cualquier práctica o procedimiento institucionalizado que impacta de forma adversa a individuos o grupos desventajados al gravarlos psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o físicamente. Incluye prácticas y procedimientos que impiden el aprendizaje de los estudiantes, y por tanto les hacen daño. Pueden manifestarse en prácticas y políticas convencionales que promueven un clima de violencia, o prácticas y políticas que aparentan ser neutrales pero tienen efectos discriminatorios (Ross y Watkinson, 1997, p. xi).

Estas autoras, nos invitan a hacernos las siguientes preguntas para determinar si una práctica o política educativa constituye violencia sistémica: “¿Lastima o vulnera la dignidad del estudiante? ¿Evita su aprendizaje?” (p.xii). Exhorto pues, a los/as educadores a que nos hagamos estas preguntas cuando pensemos en promover un clima seguro para el aprendizaje y la convivencia.

A manera de ejemplo, comparto una iniciativa que se lleva a cabo en Puerto Rico y que es muy impactante: el proyecto *Nuestra Escuela*¹ en Caguas, Vieques y Loíza (Irizarry, 2007). *Nuestra Escuela* atiende jóvenes que han sido abandonados por la escuela tradicional y les provee una experiencia educativa basada en la confianza mutua, el respeto a la dignidad y el potencial de cada estudiante, el cariño sincero, el establecimiento de metas y exigencias de responsabilidades para su aprendizaje. En el caso de *Nuestra Escuela* en Loíza se han logrado acuerdos entre miembros de grupos rivales en el trasiego de drogas, que permiten la asistencia a la escuela, respetándola como un espacio seguro y de aprendizaje para todos.

3. Fomentar relaciones de apoyo con las familias y la comunidad

Proveer una red de apoyo social al estudiante, en relación con sus familias y comunidades, es esencial para fomentar la convivencia, a la vez que aprender a convivir requiere de la participación de las familias en responsabilidad compartida con la comunidad escolar. Cada día se reconoce más la importancia que tiene la participación de las familias en proyectos de convivencia escolar y de educación para la Paz, a la vez que se afirma la necesidad de arraigar el aprendizaje en su contexto familiar y comunitario (Forcey & Harris, 1999; Hirmas & Carranza, 2008; Jares, 2006; Lantieri & Patti, 1996; Ortega Ruiz, 1998; Sinclair, 2004; Tibbits, 2004; UNESCO, 2009).

Desde una perspectiva de la Educación para la Paz, las familias no deben percibirse como un problema, o ser las culpables de los problemas de violencia; sino ser acogidas como aliados indispensables, corresponsables en el aprendizaje de la convivencia. Por un lado, la escuela puede servir para articular servicios que las familias necesitan para una mejor calidad de vida, así como proveerles herramientas para manejar y superar la violencia en la crianza de sus hijos/as y su entorno inmediato. Por otro, las familias pueden asumir un papel activo formativo en minimizar la violencia en la escuela al participar en el

¹ Véase <http://nuestraescuela.org>

establecimiento de metas e iniciativas para el manejo de conflictos y programas para fomentar la convivencia escolar.

Margaret Sinclair (2004), recalca que al aprender a convivir en la escuela es indispensable tener un enfoque amplio que integre a la comunidad. Reconoce que las/os estudiantes son influenciados grandemente por sus hogares y comunidades en formas que a veces dificultan la convivencia escolar. Por otro lado, las escuelas tienen problemas en implementar programas que la comunidad rechaza. Se hace necesaria entonces la participación de todos en el establecimiento de objetivos, actividades y servicios identificados en común. A la par, promover la participación de nuestros/as estudiantes en sus comunidades por medio de proyectos y prácticas de *aprendizaje en servicio*, es una estrategia favorecedora al aprendizaje significativo y a la integración escuela-comunidad y puede ser experiencia central para aprender a convivir. En fin, según reconocemos los múltiples contextos de violencia, es importante conocer y aunar esfuerzos con la mayor cantidad de actores y entidades sociales —comunitarias o estatales— en la aspiración a la convivencia pacífica.

Nuevamente, quisiera mencionar como ejemplo una iniciativa en Puerto Rico, la Nueva Escuela Juan Ponce de León², que a través de los pasados 25 años ha generado un modelo de convivencia escolar integrando a las familias a la escuela y la escuela a su comunidad. En un artículo reciente, *Un sueño hecho escuela*, se reseña sobre el ambiente organizado y de convivencia en los predios escolares (Hernández, 2007). Se menciona la actividad, la presencia de los trabajos de los/as estudiantes en todas partes y cómo se encuentran a su paso con gente que sonríe y se abraza. Destacan también el elemento central del papel de las familias y la comunidad en los logros alcanzados, superando los problemas típicos de deserción y violencia, generando una escuela de paz. Se afirma en el artículo que, “Su método podría describirse con dos palabras: mesas redondas, es decir, reuniones frecuentes para reflexionar sobre los problemas que enfrenta una comunidad, una escuela, un niño y para tratar de resolverlos entre todos” (p. 30).

4. Integrar educación emocional

Integrar la educación emocional posibilita aprendizajes para la paz personal y la paz con los demás, paces que sustentan la convivencia escolar. Por

² Véase <https://www.facebook.com/LaNuevaEscuelaJuanPonceDeLeon>

las pasadas décadas, educadores de diversos países señalan la centralidad de la educación afectiva en la formación integral de los/as estudiantes; también su vínculo con una educación promotora de los Derechos Humanos y la paz (Céspedes Rossel, 1997^b; Hirmas & Carranza, 2008; Goleman, 1997; Jares, 2006; Lantieri & Patti, 1996; Sinclair, 2004; Sinclair y colaboradores, 2008; Tibbits, 2004). En este sentido, Xesús Jares (2006) indica que “la alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo prioritario de todo proceso educativo” (p.28), y propone que existe una relación inequívoca entre la afectividad y la convivencia, donde la ausencia de la afectividad puede traer problemas de convivencia y por otro lado las relaciones de convivencia involucran la afectividad.

Sobre la importancia de la educación emocional, para generar escuelas de paz, las educadoras Linda Lantieri y Janet Patti (1996) nos sugieren que la definición de una persona educada debe incluir la *educación del corazón*. Sugieren que la educación debe promover la competencia social y emocional de los estudiantes, al integrar *destrezas de vida* a su experiencia educativa. Es necesario educar para el reconocimiento, la expresión, el manejo y el auto-control de las emociones. En la educación emocional se enseña a comunicar sentimientos, experiencias y preocupaciones.

Por ejemplo, sentimientos y emociones como la ira, el enfado y la frustración pueden expresarse de maneras no agresivas ni destructivas. Además, la educación afectiva para la paz, busca desarrollar la empatía por los sentimientos y situaciones de vida de los demás, promover la solidaridad y la acción comprometida por los Derechos Humanos de todos/as. Los dibujos, las canciones, los cuentos y el teatro son recursos excelentes para el reconocimiento, expresión y comunicación de las emociones. Los proyectos solidarios promueven sensibilidades y capacitan en la acción para hacer con los demás; son experiencias vitales de convivencia y paz.

Un aspecto medular de la educación afectiva para la paz es el favorecer relaciones interpersonales saludables y no violentas. Esto incluye la formación y cohesión de grupo en el aula y la comunidad escolar. Los grupos de pares pueden ser fuente de apoyo, crecimiento y fortalecimiento de sus integrantes, si se trabajan como espacios privilegiados de aprendizaje y construcción de paz (Jares, 2006).

Integrar la educación emocional al educar para la convivencia, es cónsono con la iniciativa *Escuelas Amigas de la Infancia* promovida por UNICEF. Ésta promueve la salud física y mental, proveyendo apoyo emocional, fomentando

comportamientos y prácticas saludables, en un ambiente seguro y alegre (UNICEF, 2009). Otro ejemplo generado en América Latina, es el programa *Educando con Ternura*, creado por Defensa de la Niñez, en Costa Rica³. En éste se hace un llamado a cuestionar y desarmar el modelo excluyente y violento en el que vivimos, y buscar alternativas para promover relaciones sociales y humanas solidarias y justas, basadas en el respeto y el afecto (Epellin, 2001).

Comparto otros dos ejemplos de educación emocional y para la paz. Son proyectos de creación realizados por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico para completar su grado de Maestría. Estos trabajos muestran como los/as educadores y personal de apoyo como consejeros, psicólogos y trabajadores sociales pueden desarrollar y compartir iniciativas para la integración de la educación emocional y posibilitar la convivencia y la paz.

El primero es de Marisol Kavetsky Cora (2005), y se titula *Alforja de semillas emocionales y espirituales: Actividades para la consejería en la niñez*. Esta guía de actividades tiene dos partes principales, una dirigida al desarrollo de la inteligencia emocional y otra al de la inteligencia espiritual. Las actividades para desarrollar la inteligencia emocional se inician con el conocimiento personal, la promoción de la autoestima, para entonces pasar al reconocimiento y manejo de las emociones. En cada actividad se integran las bellas artes como elemento generador o concretizador de las experiencias. Por ejemplo, se utilizan las máscaras de teatro para identificar, reconocer y expresar emociones como la alegría, la tristeza, el coraje, la esperanza. Continúan las actividades hacia aquellas que propician las relaciones con los demás, promoviendo por ejemplo, la empatía, la comunicación y la solución de conflictos.

El segundo trabajo es de Carmen Pratts (2002), quien lo tituló *El mapa del tesoro escondido: Guía de enriquecimiento curricular para el manejo inteligente y óptimo de las emociones*. En este trabajo se provee para la realización de un diario y de un proyectfolio por los estudiantes para el manejo de las emociones. Asume como fundamental la mentoría en el proceso de guiar a los exploradores y exploradoras en la búsqueda del tesoro escondido que son las emociones.

5. Priorizar la apertura y la tolerancia para apreciar la diversidad

Aprender a convivir requiere educar para la tolerancia y el aprecio a la

³ Véase <http://www.dnicostarica.org>

diversidad, en contenidos y experiencias promotoras de los Derechos Humanos y la paz, con todos los/as integrantes de la comunidad escolar. La tolerancia a la diferencia y el aprecio por la diversidad de los seres humanos, son eje central de la educación para los Derechos Humanos, la convivencia y la paz, que se reconoce como indispensable para abordar los problemas de violencia y exclusión en el mundo actual y fomentar la convivencia solidaria (Boggino, 2005; Céspedes Rossel, 1997^a, 1997^b; Delors, 1996; Forsey & Harris, 1999; Hammaberg, 1998; Levin, 2003; Magendzo, 2002; Tibbits, 2004; *Teaching Tolerance*, 1997; UNESCO, 2009).

Al adoptar una práctica educativa promotora de la apertura y la tolerancia, hay dos aspectos que se entretajan. Uno, son las prácticas necesarias para promover el aprendizaje y el pensamiento de manera activa, constructiva, estimulante, inquisitiva y crítica; prácticas adaptadas a las aspiraciones y al desarrollo de los diversos talentos y potencialidades que, a su vez, promueven la inclusión en contraposición con la exclusión y el fracaso escolar. El otro aspecto son las prácticas y actividades dirigidas específicamente a generar apertura, desarrollar empatía, favorecer la tolerancia y el aprecio por la diversidad.

La experiencia educativa, tiene que partir de la realidad de los estudiantes y propiciar el aprendizaje activo y con sentido; en otras palabras *aprendizaje auténtico* para el conocimiento y la transformación. Es necesario privilegiar el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender a vivir y trabajar con otros. Son fundamentales las competencias de comunicación, como aprender a escuchar activamente, preguntar, expresar ideas y elaborar acuerdos. Además, es necesario propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia y la solidaridad. Por ejemplo, la escuela debe propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia, ayudando a conocer y comprender los diversos puntos de vista entre sus propios integrantes sobre asuntos escolares y sociales. Se debe asegurar además, que libros de texto y otros materiales didácticos, no comuniquen en sus contenidos e imágenes estereotipos y prejuicios raciales, étnicos o de género, que laceran la dignidad de personas o grupos.

La escuela debe además, promover un verdadero aprecio por el pluralismo cultural, la diferencia y la interdependencia entre los seres humanos, o lo que Xesús Jares (2006) llama “educar para la vida desde la dignidad humana” (p. 128). Por ejemplo, la experiencia educativa puede brindar la oportunidad de conocer la historia, la cultura y los problemas que afectan a diversos grupos y sociedades. Es favorable también organizar la participación de estudiantes que

proviene de diversos grupos (raciales, étnicos, comunitarios) en proyectos colaborativos con objetivos comunes.

Además, se hace necesario aportar para superar los estereotipos y la “cultura del miedo” a la diferencia que se nos comunica a diario, especialmente a través de los medios; y suplantarla por una cultura de la pregunta, la indagación y el pensamiento crítico en reconocimiento a la diversidad e interdependencia entre los seres humanos. Por ejemplo, una actividad en esta dirección sería el estudio crítico de los anuncios, las fotos, titulares y contenidos del periódico en torno a qué comunican sobre lo que es deseable/indeseable, aceptable/inaceptable, la normalización de la violencia y las posibilidades de acción para la paz. Además, la literatura infantil es fuente maravillosa para la reflexión sobre la diversidad y el desarrollo de actitudes y valores de empatía y solidaridad con los demás.

6. Promover la participación democrática

La escuela que educa para la convivencia tiene que ser participativa, fomentando la ampliación progresiva de la autonomía de los/as estudiantes, ejerciendo así sus Derechos Humanos y la acción por la paz. Diversos educadores e investigadores enfatizan la importancia de promover los derechos a la participación de los niños, niñas y jóvenes en la educación como elemento esencial del aprender a ser y el aprender a convivir (Bellamy, 2002; Delors, 1996; Hammaberg, 1998; Hart, 1992; Landsdown, 2001; León & Céspedes, 1997; Rodino, 2012; UNESCO, 2009). Como señala Miguel Massaguer:

Si queremos de verdad una escuela participativa, donde el diálogo y la confianza mutua sean a la vez un valor y un procedimiento, si queremos que la convivencia, la disciplina y el conflicto no sean planteados como problemas, sino como ocasiones educativas únicas, las estructuras que presiden la vida escolar deben ser participativas y la escuela debe ser ‘nuestra’ de todos y todas (Massaguer, 2000, p.69).

Educar para la convivencia y la paz, desde una perspectiva de Derechos Humanos, supone la democratización de las estructuras escolares. Implica escuchar a la niñez y juventud sobre los asuntos que les afecten y requiere que sus opiniones y aportaciones se tomen en cuenta y consideren seriamente. En una escuela participativa, las normas de convivencia se acuerdan colectivamente en respeto a la dignidad e integridad de sus estudiantes y educadores. Los/

as estudiantes participan en el establecimiento de reglas y normas así como de las responsabilidades en el aula. Estas normas sirven de referente y guía para el comportamiento, las relaciones interpersonales y el ambiente escolar. Los niños, niñas y jóvenes también participan en la toma de decisiones sobre los temas a estudiar, los recursos a consultar y los trabajos o proyectos que quieren realizar. Se potencia la autonomía, la cooperación y la responsabilidad compartida entre los/as estudiantes. Además, se fomenta el acceso a la información, la expresión y verdadera participación de todos los integrantes de la comunidad escolar proveyendo actividades para su desarrollo y acción. Por ejemplo, algunas actividades que favorecen la expresión y la participación son las asambleas de grupo, los murales de expresión, el periódico mural, los espacios virtuales de consulta, intercambio y creación.

Al abordar la participación de la niñez y la juventud, desde una perspectiva de Derechos Humanos, es importante considerar el trabajo de Roger Hart (1992) sobre este tema y que se resume en la llamada *escalera de la participación*. Ésta provee un marco para evaluar si las actividades que desarrollamos fomentan la verdadera participación de la niñez y la juventud. La escalera nos alerta a superar la falsa participación que ocurre cuando los adultos manipulan a la niñez o le asignan papeles predeterminados, o la limitan a funciones decorativas o participaciones simbólicas. La verdadera participación, según la escalera de Hart, provee para la consulta, la toma de decisiones informadas y el desarrollo de las propias iniciativas de los niños, niñas y jóvenes.

Traigo como ejemplo de educación para la convivencia y la paz desde la participación infantil, el proyecto *Escuelas por la paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuelas primarias*, realizado por Joan Figuroa (2006). En este trabajo, se proponen talleres para la formación de estudiantes y la capacitación de educadores para generar escuelas de paz. Al participar de los talleres, los/as estudiantes conocen y se apropian de sus derechos en aprecio a la diversidad, aprenden a conocer sus sentimientos y a resolver conflictos de manera no violenta. Los/as educadores abordan la perspectiva de Derechos Humanos, favorecen el protagonismo estudiantil y promueven un aula democrática. En fin, el modelo provee para una experiencia formativa integral hacia la convivencia y la paz en el escenario escolar.

7. Asumir la resolución no violenta de conflictos

Abordar y resolver los conflictos de manera no violenta es característica medular de la educación para la convivencia y la paz, ya que se asumen los conflictos como oportunidad para el crecimiento y la prevención o superación de las relaciones de violencia. Aunque existen múltiples enfoques para la resolución de los conflictos, desde la Educación para la Paz, estos asumen una *visión positiva del conflicto* que busca reconocerlo, asumirlo de manera que no escale violentamente, y adoptar estrategias para su manejo o resolución (Cascón, 2001; Jares, 1999; Lederach, 2000). La resolución no violenta de conflictos es esencial para la convivencia escolar pues provee acción concreta para minimizar las relaciones de violencia en el entorno escolar y sienta las bases para construir la paz (Aprendiendo a dar respuestas, 2001; Lantieri y Patti, 1996; Levin, 2003; Martínez Zampa, 2005; Trianes & Fernández, 2001; Tuvilla, 2004; UNESCO, 2009).

Al educar para la convivencia y la paz es necesario asumir lo que Miguel Massaguer (2000) llama la *pedagogía del conflicto*, en contraposición a la educación tradicional que persigue evitarlo o anularlo. En la perspectiva tradicional, cuando los conflictos surgen, no se tratan, ni solucionan, más bien se sancionan con castigos. Se entiende la disciplina como un fin.

En la pedagogía del conflicto, éste se asume y se entiende como eje de la convivencia. Aunque se busca prevenir que los conflictos desaten en violencia, éstos se reconocen como parte inherente del proceso educativo y a su vez motor del cambio. Son base para la discusión y promoción de formas no violentas de abordarlos. Las tensiones y problemas cotidianos deben ser tema de trabajo en clase, atendiendo así problemas reales en busca de solución. En este escenario, la disciplina no es un fin, sino un medio para la convivencia.

En la educación para la convivencia es importante que los/as educadores conozcan técnicas y estrategias para prevenir que los conflictos se tornen disruptivos y violentos. Además se privilegian estrategias para la escucha activa, la comunicación y el diálogo, la toma de decisiones y la cooperación en la formación de los/as estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar. Es importante recalcar que los programas de mediación y resolución no violenta de conflictos deben ser medio para la convivencia entre todos los actores y sectores. En este sentido, los programas de mediación de pares son cada vez más reconocidos por su aportación a la formación integral de los/as estudiantes y a la convivencia pacífica en el entorno escolar.

Destaco dos iniciativas que conozco directamente, a manera de ejemplo: el proyecto de creación de Maestría de Carmen Guzmán (2003), publicado

posteriormente, ¡Transformemos los conflictos en energía creativa!, donde por medio del dibujo y otras actividades posibilita la comprensión de las emociones y su transformación para la convivencia y el crecimiento. Otro ejemplo, lo provee el *Programa Convivir en Paz es Asunto de Todos*⁴ del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores. Aunque inactivo en este momento, mantiene su espacio web con los recursos didácticos y experiencias realizadas. Éste se centró en la mediación de pares para la resolución no violenta de conflictos y en la integración del personal escolar y la comunidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de violencia. Además, contó con la colaboración de artistas y atletas reconocidos y los medios de comunicación para difundir su campaña de convivencia escolar basada en los derechos humanos y la concienciación sobre problemas de violencia como el acoso o *bullying*.

Para finalizar, es importante destacar que un programa de convivencia escolar debe incorporar estrategias para la resolución no violenta de conflictos a la sala de clase, a la escuela como un todo y, preferiblemente, a la comunidad. Aunque las iniciativas de resolución de conflictos son necesarias para aprender a convivir, vale reconocer que por sí solas no son suficientes para construir convivencia pacífica. La escuela que genera un ambiente protector y seguro, es respetuosa de los Derechos Humanos de sus integrantes en su política, currículo y práctica, que fomenta el desarrollo afectivo y la participación activa de los/as estudiantes, provee el escenario ideal para la resolución no violenta de conflictos, como parte de una educación para la convivencia, la vida, la esperanza y la paz.

⁴ Véase <http://convivirenpez.blogspot.com>

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2011). *Colegios Amigos de los Derechos Humanos: Transformando comunidades mediante la educación en derechos humanos*. <http://www.amnesty.org/fr/library/asset/POL32/007/2011/fr/52d16063-cc65-4419-b4c3-8c7c376eab09/pol320072011es.pdf>
- *Aprendiendo a dar respuestas democráticas y solidarias a los conflictos en la escuela*. (2001). Lima, Perú: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).
- Bellamy, Carol (2002). *Estado mundial de la infancia 2003 / Participación*. Nueva York: UNICEF. <http://www.unicef.org/spanish/sowc03/contents/>
- Betto, Frei (2001, 24 de octubre). *Globalización de la violencia*. <http://www.alainet.org/active/1495&lang=es>.
- Boggino, Norberto (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cascón Soriano, Paco (2001). *Educar en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>
- Céspedes Rossel, Nélide (1997^a). *La escuela y los derechos humanos de las niñas y los niños*. Lima, Perú: Tarea.
- Céspedes Rossel, Nélide (1997^b). *Salud mental: ¿Cómo promoverla desde el aula?* Lima, Perú: Tarea.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Disponible en http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- Delors, Jacques (1995). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Epellin, Christiane (2001). *Módulo de capacitación: Educación con ternura, una propuesta educativa desde la ternura y los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. San José, Costa Rica: Defensa de los Niños Internacional (DNI) –Costa Rica. <http://www.dnicostarica.org//wp-content/themes/sahifa/educacion/modulo-de-capacitacion-educacion-con-ternura-una-propuesta-educativa-desde-la-ternura-y-los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes.pdf>
- Figueroa Rivera, Joan (2006). *Escuelas por la paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuela primaria*. Proyecto para completar el grado de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Forcey, Linda R. & Ian Murray Harris (Eds.) (1999). *Peacebuilding for adolescents: Strategies for educators and community leaders*. New York: Peter Lang.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006^a). *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE, CREFAL.
- Freire, Paulo (2006^b). *Pedagogía de la indignación* (2da ed) (2006). Madrid: Ediciones Morata.
- Garbarino, James (1997). Raising children in a socially toxic environment. *Educational Leadership* 54(7), pp. 12-16.
- Goleman, Daniel (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guzmán López, Carmen (2003). *¡Transformemos los conflictos en energía creativa!* San Juan Puerto Rico: Autora.
- Hammaberg, Thomas (1998). *A school for children with rights* (1997 Innocenti Lecture). Florence, Italy: Innocenti Research Center.
- Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center.
- Hernández, Carmen D. (2007, 26 de marzo). Un sueño hecho escuela. *El Nuevo Día*, pp. 30-31.
- Hevia, Ricardo (2008). La construcción de normas de convivencia y disciplina desde una pedagogía de la confianza. En III Jornada de *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José, Costa Rica: IIDH/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>
- Hicks, David, (Comp.) (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- Hirmas, Carolina & Carranza, Gloria (2008). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En III Jornada de *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José, Costa Rica: IIDH/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>
- Irizarry, Rafael (2007). *La escuela como agente de sanación y prevención del maltrato*. Ponencia presentada en Congreso Ciudades Amigas de la Niñez: Una estrategia para Puerto Rico y el Caribe. Auspiciada por Municipio Autónomo de Caguas.
- Jares, Xesús R. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2da. ed.) Madrid: Editorial Popular, S.A.

- Jares, Xesús (2005). *Educar para la verdad y la esperanza: en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, Xesús (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Kavetsky Cora, Marisol (2005). *Alforja de semillas emocionales y espirituales: Actividades para la consejería en la niñez*. Proyecto para completar el grado de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Lansdown, Gerison (2001). *Promoting children's participation in democratic decision making*. Florence, Italy: UNICEF/Innocenti Research Center.
- Lantieri, Linda & Janet Patti (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.
- *Learning to live together* (s.f.). <http://www.unesco.org/delors/tolive.htm>.
- *Learning to live together – the concept* (s.f.)
- <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Related/relaconcept.htm>.
- Lederach, John (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- León Zamora, Eduardo & Céspedes Rossel, Nélica (1997). *La participación infantil: en la escuela trabajamos por nuestros derechos*. Lima, Perú: Tarea y Amnistía Internacional.
- Levin, Diane E. (2003). *Teaching young children in violent times*. New York: Educators for Social Responsibility and National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Magendzo, Abraham (2002). *Manual de tolerancia y no discriminación*. Santiago, Chile: LOM Editores /Fundación Ideas.
- *Manifiesto 2000*. Disponible en <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/default.asp>.
- *Marco de Acción de Dakar – Educación para todos*. (2000). Paris, Francia: UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/efa>.
- Martínez Zampa, Daniel. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Massaguer, Miguel (2000). La escuela es nuestra: El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria. En *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 63-69) Barcelona: Editorial Grao.
- Mesa Peinado, Manuela (2007). *Globalización y violencia transnacional: dinámicas, costes y propuestas*. Paz y conflictos en el siglo XXI. Anuario 2007-2008. Icaria: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz. <http://www.ceipaz>.

- org/images/contenido/2-manuela.pdf.
- Murillo Herrera, Virginia (2013). *Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes: Reflexiones sobre su garantía ante escenarios de violencia*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2010-2011. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2010murillo/ConferenciaMurillo2010-2011.pdf>
 - Ortega Ruíz y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>
 - Pascual Morán, Anaida (2000). Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica. *Pedagogía*, 34, 47-82.
 - Pinheiro, Paulo Sergio (2006). *United Nations World Report on Violence and Children*. New York: United Nations. Disponible también en formato digital y en español en <http://www.unviolencestudy.org>
 - Pratts López, Carmen (2002) *El mapa del tesoro escondido: Guía de enriquecimiento curricular para el manejo inteligente y óptimo de las emociones*. Proyecto de tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
 - *Promoting Quality Education: Education for Peace, Human Rights and Democracy; Education for Sustainable Development; Curricula, Educational Tools and Teacher Training* (166 EX/INF.6) (2003). Paris: UNESCO.
 - Reardon, Betty (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.
 - Reardon, Betty (2010). *Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
 - Rodino, Ana M. (2012). *La educación en derechos humanos: Un aporte a la construcción de una convivencia escolar democrática y solidaria*. Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, Vol. 2. Washington, DC: Organización de Estados Americanos. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=8FxsDEfC9fs%3D&tabid=1232>
 - Ross Epp, Juanita & Ailsa M. Watkinson (Eds.) (1997). *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany, NY: State University of New York Press.
 - Sinclair, Margaret (2004). *Learning to live together: Building skills, values and attitudes for the Twenty First Century*. Geneva: UNESCO International

- Bureau of Education.
- Sinclair, Margaret, Davies, Lynn, Obura, Anna & Tibbits, Felisa (2008). *Learning to live together: Design, monitoring, and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Germany: GTZ. http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=4821&
 - Teaching Tolerance Project (1997). *Starting small: Teaching tolerance in the preschool and early grades*. Montgomery, AL: Southern Poverty Law Center.
 - Tibbits, Felicia (comp.) (2004). *Literature review on outcomes of school-based programs related to "learning to live together"*. CD-Rom Learning to Live Together: Good Practices in Schools. Geneva, Switzerland: UNESCO / International Bureau of Education.
 - Tomasesvki, Katarina (2004). *Manual on Rights Based Education*. Bangkok: UNESCO.
 - Tuvilla, José (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - Trianes, María & Fernández-Figares, Carmen (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - *UNESCO & Educación para los derechos humanos* (ED-2003/WS/47) (2003). París: UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/education/humanrights>.
 - UNESCO (2009). *Poner fin a la violencia en las escuelas*. París: UNESCO. <http://www.unescdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
 - UNICEF (1999). *La convención sobre los derechos del niño: Los derechos humanos empiezan con los derechos del niño*. Nueva York: UNICEF.
 - UNICEF (2009) *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*. Nueva York: UNICEF. http://www.unicef.org/spanish/publications/index_49574.html
 - UNICEF/UNESCO (2007). *Un enfoque de educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF. http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODOS_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
 - Urrutia, E. (1996). *La cultura de paz*. Serie de textos básicos # 6. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. San José, Costa Rica: Universidad para la Paz.
 - Yudkin Suliveres, Anita; Nellie Zambrana Ortiz & Anaida Pascual Morán (2002). Educación en derechos humanos y derechos de la niñez:

Herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía 36*, 25-35. Publicado posteriormente en A. Yudkin Suliveres y A. Pascual Morán (Eds.). (2008). *Educación para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década*. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.html>.

Anita Yudkin Suliveres

Catedrática en el Departamento de Fundamentos, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Es Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Participó del Proyecto Educando para la Libertad, Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico y coordinó la Red de Educadores. Sus áreas de trabajo incluyen: educación en y para los derechos humanos y la paz, derechos de la niñez y juventud, pedagogías críticas y transformadoras, investigación cualitativa y formación de educadores.

Correo electrónico: anita.yudkin@upr.edu



UN *ITER* DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ESCUELA

Isabel-Puerta Lopera

Resumen

Hace 22 años la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (Colombia), como universidad pública, emprendió un recorrido en Educación para la Paz movida inicialmente por la curiosidad de varios profesores que, aprovechando la concurrencia de algunos acontecimientos locales y nacionales, intuyó el compromiso que en la materia atañe a quienes llenan sus aulas, aunque, de entrada, no lograra avizorar suficientemente sus alcances.

Estas líneas esbozan brevemente la experiencia; su hilo conductor son los desarrollos conceptuales aunados al saber de las comunidades educativas que ha permitido configurar una especie de *currículo informal*, que sirve de base al trabajo, constantemente retroalimentado por el intercambio. La aspiración del relato es dar al lector motivación para continuar o iniciar búsquedas cuyo propósito sea el de contribuir al logro de un mundo donde se puedan celebrar las diferencias y se alcance el respeto recíproco entre congéneres.

Palabras clave: Educación para la paz, Violencia, Conflictos, Mapa para la paz desde la escuela, Sistema de justicia en la escuela.

Abstract

The Faculty of Law and Political Sciences of the "Universidad de Antioquia (Colombia), as public university, started 22 years ago a way in Education for the Peace, inspired initially by the curiosity of several teachers and taking advantage of the concurrence of some local and national events, felt the commitment for

these who fill their classrooms even though, it was not achieving to measure their significance.

These lines outline briefly the experience; its conductive thread are the conceptual developments united on having known of the educative communities that has allowed to form a kind of informal curriculum, which serves as base to the work, with a constant feedback to the exchange. The aspiration of the statement is to give motivation to the reader to continue or to initiate searches which intention is of contributing to the achievement of a world where the differences could be celebrated and get reciprocal respect between human being.

Key words: Education for the peace, Violence, Conflicts, Map for the peace from the school, justice System in the school.

UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO

Varios factores confluyeron para que Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia se ocupara del tema Educación para la Paz. Algunos de los hechos y circunstancias que movilizaron este interés son:

La década de los ochenta sembró el terror en el pueblo colombiano. El fenómeno del narcotráfico, el fortalecimiento de los grupos alzados en armas, el asesinato o exilio de líderes defensores de Derechos Humanos —algunos eximios profesores de la Universidad de Antioquia—, la corrupción y violencias como la doméstica, se entrecruzaron de forma compleja para llenar de desesperanza al país. Así lo ilustran Vargas Velásquez y colaboradores:

Poco se ha enfatizado el hecho, aun cuando se le reconoce, de que hay un sinnúmero de manifestaciones de violencia asociadas a lo que podemos denominar la vida cotidiana y que están íntimamente relacionadas con las formas más visibles y promocionadas de la violencia, que las retroalimentan por momentos, que las complementan y que en ocasiones las explican. Realmente la sociedad colombiana vive con una multiformidad de violencias, relacionadas o por lo menos asociadas entre sí y sin duda su superación pasa por el abordaje complejo de las mismas (Vargas Velásquez, et al. 2003, p. 60).

La Carta Política de 1991, convirtió en norma del más alto rango el pacto político pluralista gestado en medio de la incertidumbre, el miedo y la desazón: como iniciativa de los estudiantes, permitió concitar voluntades en búsqueda de la paz frente a los desafíos de un país postrado por el dolor e inundado de

víctimas que no encontraban camino de retorno a sus vidas y sus sueños. Se convirtió, así, en la gran esperanza de los colombianos.

Su articulado deja leer la intención de dar salida a algunos problemas de índole estructural que coadyuvaban al panorama descrito: el poder judicial como uno de los pilares del Estado de Derecho, se hallaba a punto de colapsar pues la demanda ciudadana desbordaba la rígida estructura de la justicia ordinaria y la hacía lenta, selectiva e ineficiente. Los registros escritos señalan que,

La crisis de la administración de justicia durante la década de los ochenta era evidente y reconocida por todos los sectores; sus manifestaciones más claras, pero no las únicas, eran la congestión, la morosidad y la situación generalizada de impunidad. Esa ineficacia del aparato judicial, y en especial del sistema penal, se hacía más patente cuando la justicia tenía que enfrentar problemas complejos, como la criminalidad organizada, las violaciones de Derechos Humanos, los delitos de cuello blanco o la corrupción política (Uprimny, et tal, 2006, p. 278).

El artículo 116 consigna, por primera vez desde el rango constitucional¹, *la conciliación* como Método Alternativo de Resolución de conflictos —MARC— con la intención de contribuir a descongestionar los despachos judiciales. La expedición de esta norma, se convirtió en una oportunidad para la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas que no compartió tal enfoque y una vez conocidos suficientemente sus contenidos, develó y exploró su potencial para reconstruir tejido social y configurar ciudadanía activa.

Desarrollos legales posteriores acordes con la intención del artículo 116 de la Constitución, obligaron la creación de *Centros de Conciliación* en todas las universidades del país que contaran con Facultades de Derecho. Así, de paso, el compromiso del Estado colombiano con el derecho ciudadano de acceso a una justicia pronta, cumplida y eficaz, se trasladaba en parte a estos entes de educación superior. Lo cierto es que hoy, la congestión subsiste y la conciliación con la cantidad y la calidad de normas expedidas hasta el momento², cada vez se parece más a un proceso judicial en su lenguaje, procedimiento y efectos, desnaturalizando paulatinamente una figura de suyo informal y flexible.

En el año 1996, siendo gobernador de Antioquia Álvaro Uribe Vélez,

¹ Existían ya antecedentes legales sobre la conciliación en la Ley 120 de 1921 para conflictos colectivos de trabajo, así como en los decretos 1400 de 1970, 2282 de 1989, 2279 de 1989 y en la ley 23 de 1991.

² Entre otras, las leyes 23 de 1991, 446 y 640.

se instaló y promovió el programa *Pedagogía de la Tolerancia*³ para todo el departamento; el punto de partida fue la *capacitación en negociación de conflictos* a 100 personas de la región, entre ellas, algunos profesores de la Universidad de Antioquia. Tanto los temas como la metodología eran novedosos y el enfoque era el de la Escuela de Harvard⁴ cuyo interés se centra en el logro de los acuerdos que son los que determinan el éxito de la negociación.

EMPRENDER EL CAMINO...

Todos estos aspectos contextuales hicieron emerger la necesidad de aportar en la construcción de la paz del país y mediante un convenio celebrado entre la Universidad de Antioquia (Vicerrectoría de Extensión) y la Gobernación se organizó, por tres años, una agenda de *capacitación en negociación de conflictos* que incluía personas de los 125 municipios que conforman el departamento; la meta numérica, que parecía inmensa, fue rebasada con creces abarcando incluso otras localidades del país, aunque podría decirse que el proceso fue más bien de *sensibilización* y se dirigió a toda clase de públicos. Lo cierto es que para bien o para mal, toda Colombia terminó hablando de Pedagogía de la Tolerancia.

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas se comprometió cada vez más con la comunidad educativa de la Básica Primaria, Secundaria y Media, porque entendió que la sustentabilidad del proceso estaba en la escuela y porque su compromiso misional incluye acompañar, en el mejoramiento de la calidad, los niveles precedentes del sistema educativo. Inició, además, el estudio de la conciliación, el diseño e implementación de su centro de conciliación y el acercamiento a los saberes comunitarios.

LO INSTRUMENTAL DEL PROGRAMA VS. LA APUESTA POR LA PROFUNDIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

La capacitación sobre la *negociación por intereses* impartida por la Escuela

³ El programa sufrió toda clase de críticas pues se hacía incomprensible cómo el gobernante que lo impulsó, podía al mismo tiempo, usar la táctica de tierra arrasada y propugnar por la negociación de conflictos, en la que los Derechos Humanos han tenido siempre categoría de innegociables.

⁴ Denominada *Negociación por intereses* es pionera en el mundo en negociación de conflictos. En el texto *¡Sí, de acuerdo! Cómo negociar sin ceder* (Fisher, Roger, et al, 1991, Norma: Bogotá) se recogen las ideas centrales que plantea.

de Harvard⁵ era un saber meramente instrumental, referido a la negociación sin reflexiones que incluyeran el sentido, los elementos, las tipologías y las implicaciones del conflicto. Caer en cuenta de esta carencia despertó un interés creciente por explorar aspectos básicos para fortalecer los conocimientos iniciales; se acudió a autores como Johan Galtung y John Paul Lederach que parten de la estructura del conflicto, el mapa de la violencia y el tránsito virtuoso.

En cuanto a los elementos del conflicto, se destacan:

— **Las personas**, que interactúan en relación conflictiva y ejercen poder en mayor o menor grado; cuentan con percepciones, intereses, emociones, sentimientos; configuran un mapa de relaciones desde el cual es necesario entender las alianzas que se forjan en la escalada, la incidencia directa o indirecta en la dinámica del conflicto, el nivel de involucramiento y las repercusiones, para ellos, de las salidas que se adopten.

— **El problema**, constituido por la sustancia, el meollo del asunto, la razón de ser de las posiciones de las partes, que las liga en busca de unos intereses por los que compiten, opuestos a veces, o los mismos en otras, pero frente a un bien escaso. Al problema debe analizarse de manera compleja, pues cuenta con muchas facetas que hay que evidenciar, si se aspira a desatarlo desde un ángulo transformativo.

— **El proceso**, que da cuenta del movimiento que acompaña a los conflictos que permite predecir su dinámica, su movimiento continuo hacia la desescalada o escalada y que puede llegar a convertirse en violencias, sin que este elemento le esté incorporado de manera natural.

A estos elementos se agregan luego, los contextos y el escenario⁶. Acerca del contexto, Imberti (2006, pp. 60-61, 72) afirma que “cada contexto posee rasgos específicos y, en cada uno hechos iguales pueden tener distinta significación (...) el contexto le da al hecho su verdadera dimensión. No hay hechos sin contexto”.

En cuanto al escenario Builes y Puerta (2011, p. 209), señalan:

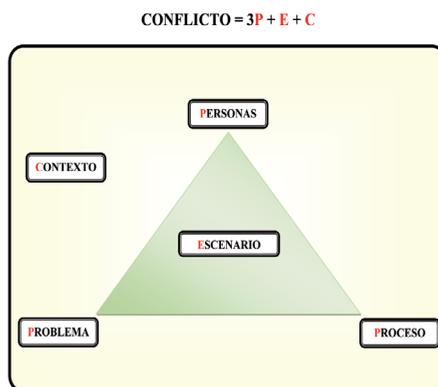
⁵ El equipo operador del convenio diseñó otros materiales y metodologías que respaldaron las capacitaciones.

⁶ Aportes realizados por profesores de la Universidad Autónoma Latinoamericana, sede Medellín.

... mira con una lente más cercana los acontecimientos, aproxima el análisis a la cotidianidad de los intercambios, al lugar específico donde se desenvuelven, a las circunstancias inmediatas que los producen, todo lo cual permite encuadres y apoya, al relacionar todos los elementos que estructuran el conflicto, un análisis más integral.

Gráficamente esta estructura del conflicto se representa así:

Gráfica 1. Estructura del conflicto



Fuente: Builes y Puerta (2011, p. 210).

Al identificar los conflictos emergió la pregunta por *las violencias* que se le asocian produciendo afectación en el análisis y en las propuestas de intervención de unos u otras. El deslinde se hace urgente y parte de la propuesta de Galtung:

Gráfica 2. Tipologías de violencias



Fuente: Galtung (2003).

Por violencia se entiende, según Johan Galtung (citado por Fisas, 1998, p. 19), “el uso o amenaza del uso de la fuerza o potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral)”.

Esta fuerza o potencia impide ser lo que se quiere ser; hacer lo que se quiere hacer; desplegar toda la capacidad como ser humano y obliga a hacer lo que no se quiere y a dejar de hacer lo que se quiere.

Algunas de las violencias más frecuentes en la escuela que interactúan, se imbrican y complejizan son: las externas, que le llegan del *entorno*, de los contextos, e irrumpen con fuerza en el escenario escolar, cada vez más graves y reiteradas; las derivadas de la *relación de autoridad*, que niega la voz a algunos actores escolares e inhibe o retarda el despliegue de sus potencialidades, debido al talante vertical y unidireccional con que nació la escuela formal colombiana, que se conserva como rezago, aunque muchas cosas hayan cambiado actualmente.

Las que provienen de la *percepción del otro como un extraño*, aunque al decir de Olga Sabido (2009, pp. 28, 33) no hay extraños sino relaciones de extrañamiento que dejan por fuera a quien no participa de los códigos compartidos por un determinado grupo. Tales relaciones producen invisibilización y aislamiento de “todo lo que no pertenece al mundo familiar”, reacciones que le hacen saber al sujeto que no es acogido en ese espacio: el temor a lo desconocido, el prejuicio y la discriminación se incorporan a la extrañeza como expresión negativa de relacionamiento con el otro.

Las generacionales, que además de referirse a las diferencias de intereses tienen que ver con el consumismo, el individualismo y la precariedad de las relaciones que en la modernidad establecen los jóvenes,

desesperados al sentirse fácilmente descartables y abandonados a su propios recursos, siempre ávidos de la seguridad de la unión y de un mano servicial con que puedan contar en los malos momentos, es decir, desesperados por “relacionarse” Sin embargo, desconfían todo el tiempo de estar “relacionados para siempre” (Baumann, 2007, p. 8).

El *ataque a la integridad física y moral del otro* como el maltrato, la violación, la tortura, el engaño, la privación de derechos, la invisibilización, la humillación, la estigmatización, la lesión a la autoestima, denominadas *heridas morales* por Ángela Calvo (1997). Las derivadas de *procesos académicos*,

cuando el desequilibrio de poder produce decisiones que a veces aparecen como arbitrarias y desatan reacciones en los destinatarios de las mismas, la evaluación es el ejemplo más frecuente. El *bullying*: conducta repetitiva de abuso o maltrato de uno(s) sobre otro(s); de carácter injustificado porque no existe provocación de la víctima quien se muestra en desigualdad de condiciones frente a su ofensor; produce daño emocional, físico o material, ocasiona daño también al agresor y rara vez se denuncia (Cfr. Sánchez Aneas, 2009, p. 25). El *bullying* ha cobrado un protagonismo tal, que casi toda violencia en la escuela se la encasilla indiscriminadamente en esta tipología.

Actualmente existe en Colombia mucha demanda de capacitación en el tema del *bullying*, a raíz de la expedición de la Ley 1620 de 2013, y como hace parte de los propósitos del trabajo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en democracia escolar, se ha dado respuesta positiva en la medida de lo posible a esta demanda, tratando de hacer entender a la comunidad educativa que cualquier clase de violencia que cruce la escuela debe ser erradicada porque son igualmente dañinas todas. Se les ha llamado a la reflexión acerca de las prácticas cotidianas que desestabilizan y generan violencia institucional, e insistido en la necesidad de establecer estrategias para su *prevención* y para la difusión, promoción y garantía de los Derechos Humanos.

Al tiempo que se emprendieron búsquedas teóricas se ensayaron formas de llegar a los diferentes públicos de manera sencilla, clara, con contenidos comprensibles desde el uso de un lenguaje incluyente y también desde su vinculación con las vivencias diarias de la escuela. Esto, mediante el intercambio con los actores, que puso en escena las preocupaciones de la comunidad educativa, sus experiencias, conocimientos y expectativas con el saber de las aulas universitarias, para lograr “conversar” y producir una integración de conocimientos que enriqueció las interacciones.

Como Extensión, la Universidad de Antioquia ofreció el Diploma *Tratamiento de conflictos*, dirigido a líderes sociales; y en la segunda versión, editó un libro⁷ con el mismo nombre, en coautoría con docentes de distintas unidades académicas que participaron como facilitadores.

Las metodologías activas y las didácticas facilitaron todas estas tareas. Se produjeron una serie de materiales —validados en su implementación misma—, referidos a la recreación de situaciones problemáticas de la escuela, a las experiencias recogidas en el paso por los diferentes establecimientos

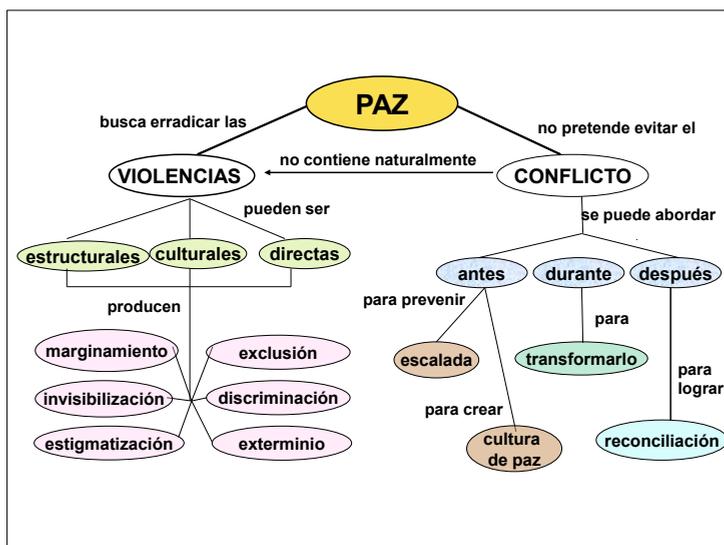
⁷ Builes Builes, Luis Fernando et al. (2005): *Tratamiento de conflictos*. Autor corporativo, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

educativos; siempre bajo el supuesto de proteger la confidencialidad de los involucrados.

LOS MAPAS QUE ORIENTAN LA RUTA

Los avances conceptuales del equipo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas generaron necesidades de orden *logístico*, pues era menester contar con una *hoja de ruta* que en términos generales permitiera optimizar recursos, avanzar en las búsquedas e ir arribando a puertos intermedios, motivadores de nuevas rutas y pausa infaltable para la reflexión. Así nació la investigación *Un mapa posible para la paz desde la escuela* que, como recurso conceptual, mostró el mapa más general donde se asume *la paz* como categoría mayor, que no excluye los conflictos, pero sí busca la erradicación de las violencias de cualquier índole (paz positiva).

Gráfica 3. Mapa más general

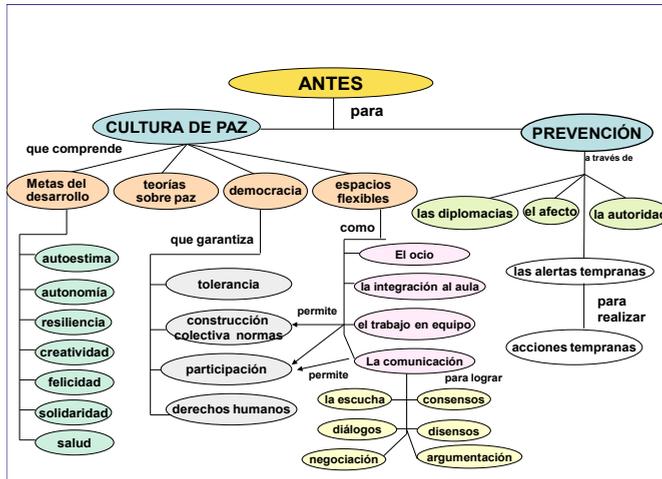


Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

De este mapa se desprenden otros más específicos que le están

subordinados y dan cuenta de tres momentos artificialmente elegidos para facilitar la conceptualización, pero imposibles de encontrar en la realidad que nada tiene de lineal y mucho de compleja. El primero, *el antes*, alude a las opciones de la escuela para construir cultura de paz, contando con la prevención de las violencias.

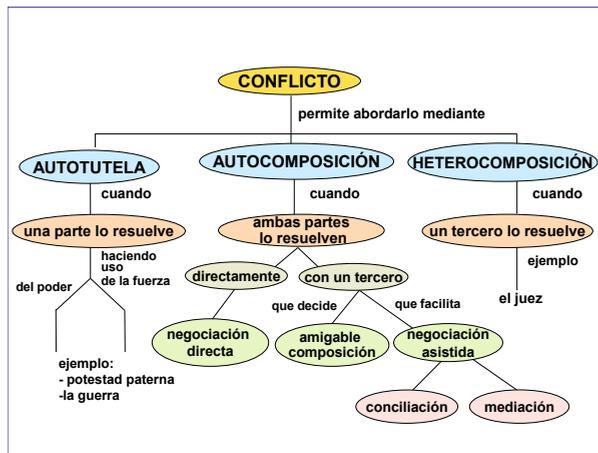
Gráfica 4. El antes del conflicto



Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

El *durante*, mismo que remite a la *intervención* frente a la ocurrencia de los conflictos; es decir, las respuestas que caben dentro de la ley colombiana, cuando los hechos conflictivos ocurren.

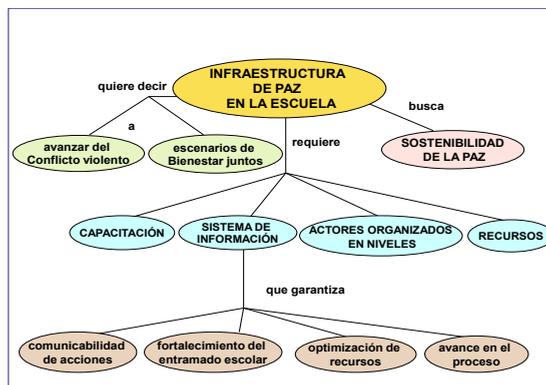
Gráfica 5. El durante del conflicto

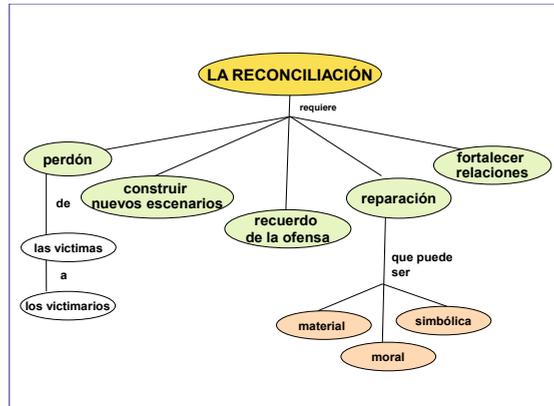


Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

El después, el cual plantea la hipótesis de la superación del conflicto violento y la necesidad de que quienes han tenido relaciones continuas puedan rehacer sus vidas y crear futuros juntos, en un horizonte de reconciliación que augura la construcción de una sociedad donde se ha aprendido de la experiencia dolorosa y sinérgicamente se trabaja por mantener la paz.

Gráfica 6. El después del conflicto





Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

Hasta el momento los mapas han sido la brújula del trabajo y se han modificado en la medida en que avanzan las reflexiones.

Esta investigación dejó en claro que los conflictos deben abordarse desde una mirada crítica y, de acuerdo con Jares (1997), que deben visibilizarse y asumirse para su transformación; no se previenen los conflictos, pero sí su escalada en violencias; la prevención se relaciona con estrategias que permiten el reconocimiento del otro; existen fórmulas de justicia construidas por las partes, insuficientemente exploradas para la escuela con mayor potencial formativo; las salidas negociadas fortalecen el entramado social y dotan a los estudiantes de herramientas para la vida.

ABRIENDO ESPACIOS FLEXIBLES EN LA ESCUELA

Las múltiples intervenciones en la escuela fueron configurando una especie de *currículo* abierto a las novedades pero con una estructura propia que apuntaba hacia las transformaciones de la escuela en materia de democracia escolar. De manera consciente, en un momento determinado se asumió la tarea de organizar contenidos, didácticas, metodologías y enfoques y configurar un *plan de estudios* denominado “Abriendo Espacios Flexibles en la Escuela”; básicamente orientado en perspectiva de derechos, al aportar elementos que permiten la reflexión sobre temas como la redistribución del poder, la instalación de la palabra como herramienta de comunicación, el desarrollo

de capacidades argumentativas, los conflictos entendidos como positivos y la ampliación de opciones para resolverlos, el acercamiento y la participación de los padres o acudientes al proceso formativo, el reconocimiento del otro y, en últimas, la formación política de los actores educativos⁸.

Dos ediciones de un texto que adoptó este mismo nombre, respaldan el trabajo en la escuela que se ha difundido ampliamente con el apoyo de la Vicerrectoría de Extensión a varios proyectos con estos contenidos presentados por la Facultad⁹ y dirigidos a diferentes instituciones educativas de la ciudad y el departamento.

JUSTICIA EN LA ESCUELA: UN ABANICO DE OPCIONES

En una investigación realizada en el año 2003, acerca de las representaciones sociales sobre la justicia en los niños, se concluyó que “el núcleo central de la representación social sobre la justicia que develó este estudio es el castigo (...)”; y más adelante agrega que el anclaje de este concepto en el niño se produce por la apropiación de la nueva información que recibe de los entornos familiar y escolar donde se le muestran nuevas y recurrentes formas de castigo traducidas en sanciones por distintas causas, desde las más cotidianas hasta las más estructurales, matices que sin embargo no evitan el extremo de hacerles afirmar que se puede “castigar matando los malos” (Cfr. Salinas et al. 2003, p. 154).

De manera recurrente, el conflicto y las violencias emergen como los elementos más sensibles de la convivencia escolar, se relacionan a veces, directamente, con la transgresión de las normas, y obligan a dar una respuesta de la escuela en la que se pone en juego su concepción de justicia —expresada casi que exclusivamente en el castigo como fórmula retributiva— y su lugar en el proceso de formación integral.

Hay un clamor generalizado porque se entreguen *fórmulas mágicas* que

⁸ Cfr. Texto de la contraportada del libro *Abriendo espacios flexibles en la escuela* (2011).

⁹ Algunos son: “Abriendo espacios flexibles en la escuela”; “La democracia escolar y el desarrollo humano. Un aporte a la cultura de paz”; “Desarrollo humano integral: un aporte a la democracia, la paz y la convivencia”; “La democracia en juego”; “La mediación de conflictos familiares: una oportunidad para mantener la unidad y la armonía de la familia”; “Oportunidades de aprendizaje para la convivencia pacífica en los CER del municipio de Nariño: asesoría y capacitación jurídica y pedagógica para la reestructuración de los manuales de convivencia escolar” y “Potenciación del liderazgo estudiantil para la resolución de conflictos escolares, a través de la figura de los consejeros estudiantiles en la I.E. Escuela Normal Superior Presbítero José Gómez Isaza del Municipio de Sonsón”.

den sosiego a la convivencia escolar, lo que evidencia la falta de una apropiación del horizonte institucional en la materia, que trace rutas para que, de manera sistemática y sostenida, se cuente con estrategias de prevención de violencias y de promoción de Derechos Humanos y evitar así que las situaciones se desborden.

Al respecto, el equipo ha configurado la propuesta *Creación e implementación de un Sistema de Justicia Escolar*, representado en forma de pirámide que recoge diferentes fórmulas de justicia y, de paso, desmitifica el castigo como referente único del concepto. Tales formas son reconocidas por la normativa jurídica colombiana, casi todas obligatorias para el ámbito escolar según las prescripciones de las leyes 115, 1029 y 1620.

Gráfica 7. Sistema de justicia en la escuela



La propuesta constituye uno de los productos más acabados con que cuenta el equipo; es fruto de un acumulado de experiencias que muestran la escuela como un lugar sin lugar para la justicia, o con un contenido muy limitado que la refiere sólo a la justicia retributiva. Las respuestas de los establecimientos educativos frente a los conflictos y las violencias se traducen en sanciones aplicadas en muchas ocasiones de forma arbitraria, lo que genera una espiral

de violencias que parten del castigo como violencia institucionalizada. Se pretende aquí, evidenciar otros modelos de justicia (cfr. Puerta, 2010-2012) con cabida en la escuela:

—*Justicia co-construida*, relacionada directamente con algunos de los MARC fundamentados en la negociación como metodología y en la palabra y el diálogo como herramientas. Esta forma de justicia asume la buena fe de las partes, la voluntariedad para negociar y su equilibrio en la mesa; y puede, idealmente, conducir a un acuerdo producido con aportes de todos los involucrados bajo el esquema gana-gana. Conlleva una redistribución del poder, pues no son ya los docentes y los directivos quienes tienen la competencia para activar el dispositivo de justicia, sino que faculta a los actores en conflicto para que se apropien también de su resolución.

Esta modalidad impacta positivamente la formación integral de los estudiantes pues reconoce la igualdad de las partes, respeta su dignidad; genera interlocuciones válidas; propicia la escucha, la argumentación, el disenso, el consenso y los acuerdos que empoderan a los actores; los ubica como sujetos de derechos; les aporta herramientas para la construcción de ciudadanía activa y va creando una cultura dialogante en la escuela, fundamentada en la confianza, el respeto, la solidaridad y el aprecio por la diversidad. Lo dicho permite afirmar que esta justicia —denominada también consensual— trasciende el ámbito privado y tiende redes hacia el escenario de lo público, pues al tiempo que produce salidas particulares al conflicto, horizontales en su génesis, apoya la construcción del sujeto social y político.

Las formas de justicia co-construida que pueden implementarse en la escuela son la negociación directa, bajo las modalidades de *Hablar hasta entenderse* (Porro, 2004) y la *concertación*, y la *negociación asistida o mediación escolar* (Lederach, 1996). Ambas formas suministran procedimientos y elementos de intervención que pueden optimizar los resultados de la negociación en las instituciones educativas.

La sustentabilidad depende, en mucho, de que el Proyecto Educativo Institucional (PEI) incluya una *política de convivencia*, que incentive actitudes dialogantes y permita el despliegue de formas negociadas; de la *modificación del manual de convivencia*, para dar cabida a los elementos más específicos de la política de convivencia y a diversas formas de justicia en la escuela, privilegiando aquellas que aportan a la formación de la autonomía en los niños y jóvenes; la *sensibilización, formación y actualización* de los actores y la

determinación de un *espacio físico* adecuado para estos fines.

—**La justicia restaurativa**, que, según Zehr (2006, p. 18), nace en el ámbito del sistema penal, a partir de reconocer que el sistema tradicional adolece de limitaciones en cuanto a los actores que pueden intervenir en el proceso. En principio atiende delitos considerados leves, pero actualmente se utiliza también para otros de carácter grave.

Trata de facilitar un pensamiento alternativo que enriquezca el abanico de opciones ante la presencia de conflictos que contienen violencias y causan alarma social. Uno de sus rasgos más característicos es la ampliación del círculo de intervinientes en el proceso: el Estado, el ofensor, la víctima y otros miembros de la comunidad; con sus necesidades, los roles que desempeñan y sus intereses directos o indirectos.

El centro del proceso de la justicia restaurativa está más en las necesidades de los actores que en los castigos. La concepción que subyace a los principios de esta justicia es la búsqueda de interacciones y vivencias orientadas a lograr armonía en las dimensiones espiritual, social y ambiental para producir un equilibrio que genera responsabilidades entre los integrantes de las redes sociales. La red se resiente y desestabiliza en la medida en que el delito se produce por lo cual debe repararse el daño atendiendo fundamentalmente las necesidades de la víctima.

Implica desmarcarse del interés de castigar al transgresor, para nuclear el proceso alrededor de la víctima y de sus necesidades surgidas a partir del daño que se le ha infligido. Esta justicia se ocupa de las víctimas, pero atiende, además, el daño sufrido por los ofensores y la comunidad, y tal vez, en un momento determinado exigirá la búsqueda de las causas del delito.

La justicia restaurativa da un giro hacia una justicia sanadora y tal vez transformadora, disminuye la posibilidad de ofensas, por lo que se hace indispensable lograr la satisfacción de las víctimas y un grado de involucramiento del agresor a partir de entender el impacto de sus acciones sobre el otro y sobre la comunidad, que lo deben conducir a asumir las responsabilidades derivadas del daño para reintegrarse a la vida de la comunidad, evitando de esta manera el uso de la coerción y el aislamiento.

Los enfoques y las prácticas de la justicia restaurativa empiezan a ocupar un lugar en nuevos ámbitos como el escolar en la búsqueda, entre otros aspectos, de la transformación de los conflictos. Se dan así, elementos formativos que introyectan la necesidad de la observancia de ciertos comportamientos que

inciden en el bienestar de la comunidad educativa.

La escuela colombiana debe realizar ingentes esfuerzos para lograr la instalación de la justicia restaurativa en los establecimientos educativos, lo primero que se requiere es un cambio de mentalidad de los diferentes estamentos frente al castigo como fórmula única de actuación en caso de conflictos y violencias; luego debe dar lugar a espacios de índole restaurador, no sin antes promover sensibilización y capacitación en la materia para hacer consciencia de sus efectos positivos sobre la convivencia y en la formación para la vida. El equipo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas se ocupa actualmente de difundirla y posicionarla, contando con el respaldo de la Ley 1620 que la contempla como una exigencia para la básica primaria, secundaria y media.

La expectativa se centra en que, a mediano plazo, las prácticas restaurativas disminuirán las violencias y aportarán elementos para su prevención que irán cambiando los modos de relacionamiento, promoviendo los Derechos Humanos y logrando ambientes de aprendizaje de disfrute y bienestar para la comunidad educativa. El camino es incierto, pero el recorrerlo con una intención clara de aportar a la convivencia pacífica, permitirá decir en un futuro si es necesario cambiar de mapa o mantener el que está en uso.

— *La equidad*, como forma refinada y particular de justicia, toma en cuenta el caso específico en sus pormenores. Aristóteles la considera un instrumento de corrección de la ley en lo que ésta falle por su excesiva generalidad, adaptando el mandato normativo a las circunstancias concretas del caso específico. Equidad parte del concepto romano-cristiano de *equitas* o instrumento humanizante de la norma en función de los méritos del caso concreto, que no implica suavidad, sino justeza.

Siguiendo a Castán Tobeñas (1950), se afirma que la equidad, a diferencia de la justicia, debe tomar en cuenta el sentido humano que debe tener el derecho y hacer prevalecer las circunstancias del caso concreto frente a las consideraciones normales y regulares. Por su parte, Sills (1995, pp. 393-394), alude a que la equidad da salidas cercanas al sentido común o a lo que ancestralmente las comunidades han tenido como formas para resolver sus conflictos; así recupera como aportante, el saber de estas comunidades.

En la escuela, la aplicación de fórmulas de equidad le imprime grandeza a la justicia en la medida en que fija su atención en las particularidades de la acción, en las circunstancias que rodean a quien cometió el acto que

transgrede la norma, a la historia de vida personal, al contexto y a la capacidad de discernimiento del involucrado.

— **La justicia retributiva**, se aplica cotidianamente en la escuela con algunos riesgos aparejados, como el reforzamiento de la conducta reprochable en que se ha incurrido, pues su autor no está persuadido de que sea dañina para la convivencia; sólo intenta evadir las consecuencias de sus actos, para exonerarse de la sanción. La heteronomía es la nota predominante en esta clase de justicia: el estudiante no deja de trasgredir la norma porque haya recibido castigo sino que trata de ser cada vez más cuidadoso para evitar ser sorprendido en falta y tener que pagar por ella.

Es en este punto donde entra en escena el segundo riesgo: el de sancionar a quien no es culpable de la comisión del hecho, porque se requiere de un chivo expiatorio para disuadir a los demás de la intención de repetirlo¹⁰.

— **La justicia adjudicada**, más de corte formal-procedimental, se nutre sustancialmente de la justicia retributiva que tiene vocación hacia el castigo y requiere de un proceso y un procedimiento rodeados de garantías, a fin de que no recaigan sobre el *disciplinado* los errores y desaciertos de la institucionalidad. El *proceso disciplinario*, configurado por fases o etapas que constituyen el *procedimiento* y sus garantías consignadas en el *Debido Proceso*, hacen parte del panorama de la justicia adjudicada.

Si la justicia co-construida nace en la base social, la justicia adjudicada se impone de arriba hacia abajo por un tercero investido de autoridad quien, una vez sometido el asunto a su consideración y surtidos todos los trámites exigidos por la normativa, toma una decisión vinculante e independiente del grado de satisfacción y querer de las partes. Se trata de un dispositivo de justicia, de carácter punitivo, restrictivo de derechos, muy ritualizado para el proceso penal, sin duda alguna, de aplicación estricta en cualquier proceso disciplinario, incluido el escolar¹¹. En términos de justicia, su contenido es retributivo, adjudicatorio y poco formativo por lo que se recomienda su aplicación residual

¹⁰ En la Sentencia C-371 de 1994 de la Corte Constitucional colombiana, los magistrados que salvan su voto consignan en extenso, además de estas reflexiones, los elementos que conforman la justicia retributiva, orientando su aplicación hacia el castigo a los niños y las niñas en su proceso de formación.

¹¹ La ley colombiana no ha establecido directrices para implementar el proceso disciplinario en la escuela, por lo cual, los desarrollos de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en la materia se han guiado, por analogía, en las prescripciones de la ley 734 que consagra el proceso disciplinario para los funcionarios públicos, incluidos los maestros y directivos docentes. En cuanto al Debido Proceso, las orientaciones provienen del artículo 29 de la Constitución Política.

cuando las otras formas de justicia hayan fracasado.

A pesar de estas objeciones se señalan algunos aprendizajes que pueden lograrse en el marco del proceso disciplinario: el *fortalecimiento de la institucionalidad*, que reduce el uso de canales paralelos para resolver los conflictos; la *minimización del riesgo de arbitrariedad* en la actuación; el *trato digno*; la garantía de derechos como el de *defensa* y la *presunción de inocencia* que, como fundamentales, no pueden menoscabarse.

Se concluye que en la escuela existen una serie de probabilidades en lo que a justicia se refiere y se insiste en las bondades de la justicia co-construida para ir tratando de rebasar el castigo enquistado, desde su nacimiento, en la escuela formal colombiana.

LOS ENCUENTROS CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y LOS HALLAZGOS QUE PREOCUPAN

Han sido innumerables los diálogos con la comunidad educativa en estos 22 años. De manera respetuosa la Universidad se ha acercado bajo el entendido de que su saber no es el único y que las experiencias vividas por la comunidad educativa van a nutrir las reflexiones académicas y a permitir alianzas con quienes, desde su práctica cotidiana, aportan vivencias y sentidos de vida que no se vislumbran desde los muros universitarios.

El diálogo no siempre ha sido fácil: los maestros, particularmente en Antioquia, son un público que reacciona, y a veces de forma fuerte, cuando se tocan temas sensibles en los que saben que hay otros caminos y, o no los han encontrado o no los han querido emprender, pero no quieren dejarlo ver, no quieren quedar en evidencia.

A los grupos se llega casi siempre por demanda y son muy heterogéneos: los hay comprometidos, sensibles, exploradores, afectuosos, amantes de su profesión, entrañables con los estudiantes y dispuestos al cambio; pero también, se encuentran aquellos dominados por la desesperanza, escépticos, cansados de luchar, refractarios al cambio, acomodados con su situación, con problemas de salud derivados directamente del ejercicio de su profesión y ubicados en el lugar de la queja. La dignificación de la profesión de maestro es indispensable para pensar en la calidad de la educación y los esfuerzos gubernamentales no son visibles en este sentido.

En todo caso, está siempre de manifiesto el respeto por la Universidad

de Antioquia como ente público de reconocido prestigio que hace gala de sus compromisos con la sociedad y se ocupa de llegar a los más diversos lugares con proyectos, programas y actividades pertinentes relacionadas con su quehacer académico.

En este caminar han sido muchos los hallazgos que muestran casi un estado de postración de la escuela: el desinterés o desorientación de la comunidad educativa que se siente, según su decir, sin herramientas para abordar soluciones a las problemáticas; las violencias de toda índole, pero sobre todo las del entorno y la institucional; la falta de liderazgo en los directivos docentes (que ejercen funciones *gerenciales* y hacen uso excesivo y abusivo de la delegación de funciones); la anomia a pesar del exceso de normas; debilidad en la apropiación del concepto de justicia en los niños, niñas y adolescentes que incentiva canales paralelos para resolver los conflictos y las violencias; la falta de apropiación del espíritu de las normas; la desestructuración de los procesos educativos.

También como dificultades se ubican el peso no asumido de los contextos que, sin embargo, generan temor e incertidumbre; los manuales de convivencia que, en lugar de ser una herramienta para favorecer el encuentro, se convierten en fuente de conflictos y violencias; la falta de formación política de los docentes y directivos; la imputación de responsabilidad a la escuela y la familia de todos los males de la sociedad y el divorcio de estas dos instituciones en el proceso formativo; el atrincheramiento, la postura defensiva y la victimización de los docentes; la reiterada y a veces inconsciente vulneración de Derechos Humanos; la falta de consciencia de la necesidad de una convivencia orientada hacia el desarrollo de los seres humanos y el despliegue de todas sus potencialidades.

El anterior panorama —abierto, difícil, complejo, actual— muestra que la tarea no es sencilla. A veces, ni el Estado ni los contextos contribuyen a su transformación. Así, no son pocas las ocasiones en que parece mejor dejar de lado todo este trasegar, pero la convicción del rol de la escuela en la sociedad, vuelve las cosas a su lugar.

UN ÉNFASIS EN LA EXPLORACIÓN DE LAS VIOLENCIAS EN LA ESCUELA

Las problemáticas encontradas han orientado un trabajo con acento en el tema de las violencias, para lo cual se parte de deslindarla del concepto de conflictos, porque efectivamente no son sinónimos y se entiende que ubicar la

situación en una u otra categoría exige una respuesta diferenciada. La postura del equipo que encuentra en los conflictos posibilidades transformativas, propende por visibilizarlos y gestionarlos pacíficamente y erradicar las violencias para contribuir al logro de la paz.

En cuanto a las violencias, las vertientes del trabajo han sido la *prevención*, *la promoción y la intervención*; la primera muy enfocada a *estrategias de aula*¹²; la segunda al posicionamiento de los *Derechos Humanos* y la naturalización de su implementación en la escuela y la tercera, la intervención mediante la *justicia restaurativa*. La Facultad ha producido materiales didácticos denominados *Protocolos* por la Ley 1620, que apoyan la intervención en situaciones de violencias, mostrando el procedimiento y las competencias asignadas para hacerlo, siempre con la orientación de que la escuela es un espacio de acogida que forma para el error y la incertidumbre.

Otra arista del tema es la del conflicto interno colombiano, el cual lleva cerca de 60 años y que actualiza sus efectos negativos con asuntos como el desplazamiento forzado, la deserción escolar, los niños y niñas en situación de calle, la pérdida de sus progenitores (por muerte o desaparición no voluntaria), o la incidencia en los lazos familiares. Todo lo cual afecta la escuela y exige apertura y disposición para entender estos fenómenos y abordar su tratamiento desde la resiliencia, la equidad, la solidaridad, el afecto y el acompañamiento experto a quienes han padecido tales circunstancias. En este punto la respuesta no ha sido muy empática, y casi que la primera reacción —no en pocos casos— frente a un comportamiento considerado lesivo de la convivencia, promovido por uno de estos estudiantes, es la de su desescolarización definitiva, en detrimento, por supuesto, del derecho a la educación.

LOS ALCANCES DE LA NORMATIVA

Existe en Colombia el prurito de crear normas jurídicas cada vez que una situación se evidencia como problemática. El caso más dramático lo constituyen las leyes que constantemente se expiden pretendiendo *acabar* con determinados delitos o que buscan disminuir el número de trasgresores aumentando las penas. La situación para la escuela no es muy diferente: recientemente se expidió la Ley 1620, a propósito del amplio despliegue mediático del *bullying*

¹² Como las narrativas; el cine y la literatura; laboratorio de conversación; los grupos de interés; el trabajo colaborativo.

y de las situaciones cada vez más frecuentes de embarazo adolescente. Del estudio de esta ley se desprenden, a veces, sus inconvenientes pues es una norma equívoca, difícil de leer y aplicar y, por supuesto, incapaz de producir por sí misma una transformación en estos campos.

Pero lo que se quiere evidenciar es que existe respaldo normativo suficiente para atender las situaciones de la convivencia escolar, desde los tratados internacionales, pasando por la Carta Política, las leyes, decretos, acuerdos, ordenanzas y en fin, normas de todos los rangos posibles que se constituyen en apoyo suficiente pero que no han contado con actores que se comprometan en su difusión y aplicación acordes con el espíritu que las guía. Así, podría decirse que los cambios no son notorios, y que cada vez más la escuela se duele de sus violencias y se siente acorralada con sus efectos. Se afirma así, que la expedición de la ley 1620 no era necesaria y, más bien, complicó el estado de cosas pero, a pesar de las críticas que merece, ha permitido desde algunos de sus contenidos, validar las propuestas que en materia de democracia escolar ha implementado la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

En este recorrido, el equipo ha contado con fundamentos normativos que legitiman sus propuestas y permiten un diálogo con los actores, desde la necesidad de reconocer la importancia de las normas para la convivencia y de su aplicación orientada por la intención que las creó. Vale citar algunas a manera de ejemplo: Constitución Política; leyes 115, 1029, 1098 y 1620; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 1965 de 2013.

A veces el discurso de la norma suena agresivo para quienes habitualmente obran por fuera de sus contenidos, y es en ese momento donde es preciso recordar que la exposición se hace con ese fundamento —el normativo—, y no desde el querer de quien actúa como facilitador. Mientras se mantenga una actitud anómica, que no incorpora la importancia de la norma, que no se apropia de sus contenidos, aunque proliferen reglas garantistas para los actores educativos en todos los niveles, no se lograrán avances en cuanto a promoción de Derechos Humanos. Por esos motivos, la validez y eficacia de la norma han ocupado espacio de atención en el trabajo de la Universidad.

En cuanto a la normativa interna que rige la escuela —las normas que dentro de su autonomía está facultada para producir—, aspectos como el sentido y la importancia para la convivencia, su construcción conjunta y participativa y su aplicación coherente y sistemática, deben trabajarse continuamente por la comunidad educativa.

LOS LOGROS EN CASA

Contrario a lo que podría esperarse, los mayores logros del recorrido han sido para el programa de Derecho de la Facultad: las comunidades educativas muestran interés por las temáticas, se *enganchan* con los contenidos, hacen sus narrativas que ilustran las apuestas teóricas, aportan reflexiones, ven posibles las estrategias; pero, no se cuenta con evaluaciones que aproximen información acerca de los impactos en ese ámbito y, a veces, aparece la sensación que nada ha cambiado. Puede hablarse sí, de las capacitaciones que han llegado a todos los rincones del departamento, de los cursos de extensión, los Diplomados, los materiales de apoyo producidos y del posicionamiento con que cuenta la Facultad a raíz de este trabajo.

Pero la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, que inició recientemente la implementación de un nuevo plan de estudios¹³, precedido de un larguísimo periodo de incubación de una reforma curricular en la que concibió el derecho y el conflicto como construcciones culturales, organizó el plan por ejes: contexto, fundamentación, complementación, profundización e integración, y en este último ubicó las prácticas; diseñando para ellas un nuevo campo en *Mediación de conflictos*, una de cuyas líneas es la *escolar*.

El área académica de los MARC presentó propuestas de cursos para el plan de estudios que van perfilando un nuevo campo profesional para los abogados (el de negociador) que se aparta, por tanto, de la línea adversarial para *sumergirse* en la del trabajo colaborativo. Algunos de estos cursos son: teorías del conflicto, formas de tratamiento de conflictos, teoría de la conciliación y práctica en mediación.

El trabajo interdisciplinario también ha rendido sus frutos en la medida en que se ha logrado el diseño y aprobación de dos especializaciones¹⁴ en las que participan profesores de Artes, Educación, Ciencia Política, Estudios Políticos, Sociología y Derecho.

...SE HACE CAMINO AL ANDAR

Además de los mapas, se hizo necesario determinar una ruta para cada trayecto sin perder de vista un horizonte de paz para la escuela. La comunidad

¹³ Acuerdo 09 de 2010 Consejo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

¹⁴ Especializaciones en Tratamiento de Conflictos y en Democracia escolar.

educativa ha enseñado a la Universidad que debe acercarse más a la escuela, a sus intimidades, angustias y a las búsquedas que pretenden sacarla del escepticismo que alberga y darle un lugar protagónico en la sociedad, en este caso concreto, en materia de educación para la paz. Muy tímidamente, el equipo fue configurando un sendero signado por la incertidumbre pero necesario para establecer los requerimientos de cada puerto intermedio; emprendió el recorrido y lo enriqueció con cada nueva experiencia. La motivación de los actores y su saber previo son dinamizadores que contagian e impulsan a nuevos encuentros. Se ha hecho camino al andar. La propuesta es novedosa y cuenta con la ventaja de que ha podido desarrollarse sin interrupciones.

Parece que la metodología en que mejor puede ubicarse este hacer de la Facultad de Derecho, es la de *Aprender haciendo* (Sánchez, 2010): basada en el intercambio de experiencias, en la comunicación entre actores, en la participación democrática, la autodisciplina, la cooperación, el empoderamiento, el aprendizaje activo que contribuye a cambios sustanciales en la persona y en su entorno. Permite el desarrollo de la capacidad reflexiva y el deseo de seguir aprendiendo en un ambiente democrático y humanista. El procedimiento utilizado para esta metodología se sintetiza en:

- Experiencia (Vivencia).
- Análisis de la experiencia (¿Qué pasó? ¿Cómo nos fue?).
- Lecciones aprendidas (Construcción de conocimientos).
- Aplicaciones a futuro (Generalización de la experiencia).
- Conclusiones.

Las últimas líneas de este escrito se dedican a señalar las preocupaciones actuales: un elemento que aflora explícita o implícitamente con frecuencia en las intervenciones, es la cuestión del otro. ¿Quién es el otro? ¿Qué aporta en la construcción de identidad? ¿Qué significa la dignidad humana en términos de relación con el otro? ¿Por qué reconocer al otro? ¿Qué se desprende del reconocimiento? ¿Hay espacio para la otredad en la escuela? Esa senda se está caminando. Cerrar con esta frase se justifica entonces:

...ese otro que puede ser una palabra, un mero escondite para uno mismo, pero ese

otro con el que todos y cada uno hoy y siempre, nos hemos encontrado porque está entre nosotros, pues ¿Y si el otro no estuviera ahí? Seguramente, si el otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana (...) Pérez de Lara (2011, p.11).

Así, las preocupaciones actuales buscan ampliar las indagaciones acerca de la *dignidad humana: la compasión; la empatía, la solidaridad y la acogida*, que deben aprehenderse a efectos de erradicar las violencias de la escuela.

LOS FRUTOS DEL RECORRIDO

Se relacionan a continuación algunos de los productos que han resultado del recorrido, referidos a la familia y la escuela:

Investigaciones	Estado del arte de los MARC en Colombia. Grupo de Investigación "Derecho y Sociedad.
	La mediación escolar: un aporte a la formación de sujetos sociales y ciudadanos.
	Un mapa posible para la paz desde la escuela.
	Los Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos MARC, en la ciudad de Medellín. Diseño de una línea de base y medición de impacto.
	Conflictos y violencias en la escuela: posibilidades de instalación de los Métodos Alternativos de resolución de conflictos –MARC– en las Instituciones Educativas del suroeste antioqueño, a partir de la ley 1620.
Libros en coautoría	Tratamiento de conflictos.
	Abriendo espacios flexibles en la escuela (2 ediciones).
	Microcurrículo lo humano en la educación.
Cartillas	Conciliación en equidad.
	Negociamos. Algunas herramientas para el tratamiento de conflictos en su comunidad.
	Guía formación política de maestras (módulo de apoyo para el Espacio de conceptualización: Didáctica de las Ciencias Sociales, Programa de Formación Complementaria de Maestros en Formación).
	La mediación de conflictos familiares (Documento de apoyo pedagógico para el proyecto de capacitación y asesoría. La mediación de conflictos familiares: una oportunidad de mantener la unidad y la armonía de la familia).
	Ventanas de Acuerdo con material audiovisual.
Artículos de revista	La mediación familiar en un marco transformador. Estudios de Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Antioquia, Año LXIX –segunda época- Junio de 2012, Volumen LXIX, No. 153.
	La Mediación Familiar. El encuentro de las partes como apertura a la transformación. Opinión Jurídica, Facultad de Derecho, Universidad de Medellín. Diciembre de 2012.
	Justicia escolar, Seminario Educación y Cultura Política. Memorias Seminario Educación y Cultura Política (2010: Medellín) (2012) (Reunión como autor) Publicación 2. 138 p.

Otras actividades académicas	Curso Negociación de conflictos y mediación. Universidad de California, Santa Bárbara, USA.
	Pasantía en el Instituto de Investigaciones por la Paz "Gernika Gogoratuz", Gernika, España. 26 de abril al 26 de octubre de 1998. Participación en el diseño de "Caja de Herramientas, versión cero".
	Programas "Pedagogía de la tolerancia" y "Concertación". Gobernación de Antioquia - Universidad de Antioquia. 1993 a 1996.
	Programa "Formación de conciliadores en equidad". Ministerio de Justicia y del Derecho.
	Curso "Proyecto de trabajo con comunidad educativa: "Manuales de convivencia: hacia la construcción colectiva de normas". Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 2002.
	Diploma "Tratamiento de conflictos". Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Sociología. Abril - Septiembre 2001 y Junio - Noviembre 2002. Producción del material de apoyo módulo "Tratamiento de Conflictos".
	Diploma "Gestión de conflictos: una visión integral". Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. 10 versiones.
	Semillero de Investigación "Tratamiento de conflictos", Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquia.
	I y II Encuentro Nacional "Las rutas académicas de los MARC en Colombia". Medellín, agosto de 2012.
	La mediación penal: una exploración en la búsqueda de abolir el castigo. Medellín.
"Violencias, castigo y negociación en la escuela". Foro Educativo. Medellín y Sonsón.	
"Violencias en la escuela, el bullying, una propuesta para su abordaje". Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín.	
"Mediación transformativa". Sexto Congreso Internacional de Derecho de Familia Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.	
Rediseño del "Manual de convivencia". Nariño, Colombia.	
Curso "La mediación de conflictos familiares: una oportunidad de mantener la unidad y la armonía de la familia". Sonsón, Colombia.	
"Democracia. Convivencia y conflicto escolar". Fundación Antonio Restrepo Arango. Medellín.	
Seminario "Educación y cultura política". Justicia Escolar. Medellín, Colombia.	
Curso "Mediación y resiliencia". Medellín.	
Meta departamental de convivencia. Departamento de Antioquia. "Conflicto escolar y su tratamiento". Medellín.	
Primer Foro "Hablemos de justicia escolar". Hacia el diseño, construcción y aplicación de un sistema de justicia escolar: propuesta. Puerto Berrío, Colombia.	

Foro Educativo Municipal "Hacia la construcción del Plan Educativo Municipal". Sonsón centro regional formador y formador en calidad. Municipio de Sonsón.
"Convivencia escolar y calidad de la educación". Foro Educativo Municipal: Hacia la construcción del Plan Educativo Municipal. Sonsón centro regional formador y formador en calidad. Sonsón, Colombia.
Diploma en Familia. Contiene un módulo sobre Mediación Familiar. Medellín.
IV Jornadas Internacionales de Derecho Procesal. "Mediación: sus aportes a la formación de ciudadanía y a la conformación de un sistema de justicia local". Medellín, Colombia.
Gobernación de Antioquia. Secretaría de Educación para la Cultura. Foro del Buen Trato: "Infancia, adolescencia y dignidad humana". Medellín.
Universidad de Medellín: "Mediación: sus aportes a la formación de ciudadanía y a la conformación de un sistema local de justicia". Medellín.
Curso "La mediación familiar: elementos para la reflexión". Caucaia, Colombia.
Curso "La mediación de conflictos familiares: una oportunidad de mantener la unidad y la armonía de la familia". El Carmen de Viboral, Colombia.
"La mediación tradicional como posibilidad de construcción de lo público en la Familia". Segundo Congreso Internacional de Derecho de Familia Universidad de Antioquia. Medellín.

CONCLUSIONES

Durante más de dos décadas la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia ha dedicado interés, tiempo y recursos al propósito implícito en su compromiso misional de contribuir al logro de la paz de Colombia. La senda no ha sido fácil de transitar, se ha convertido en un continuo trasegar en búsqueda de sentido, en un proceso dinámico nutrido por conceptos que alimentan las actuaciones y en un trabajo intensivo para el logro de alianzas en la erradicación de las violencias, por su adhesión al concepto de paz positiva.

Lo más significativo de este esfuerzo ha sido, sin duda, la focalización del proceso en los niveles educativos de la Básica Primaria y Secundaria y Media, pues entiende la importancia de la Educación para la Paz desde el ámbito escolar cuyos propósitos, de manera natural, "conversan" con la paulatina configuración de una Cultura de Paz que, aunque lejana, pueda acercarse de a poco si no se le da pausa a los esfuerzos y se mantiene intacta la esperanza de que un *horizonte de reconciliación* es posible para los colombianos y que son los niños, niñas y adolescentes quienes pueden entronizar nuevas visiones

del mundo donde se dé cabida al reconocimiento y al respeto para todos, de la mano de los Derechos Humanos y de la ciudadanía activa.

En este recorrido y muy en sintonía con los discursos que son propios a la disciplina del Derecho, la Facultad ha diseñado una propuesta de justicia, que privilegia las formas consensuales de transformación de los conflictos, y sirve de sustento la democracia en la escuela como uno de sus componentes; ha realizado esfuerzos por adaptar metodologías y didácticas a la apropiación de los contenidos de la paz y a la posibilidad de convertirlos en vivencia cotidiana y se ha valido de un mapa que, a manera de brújula, proporciona orientación, optimiza recursos y minimiza desaciertos.

Cuando el mapa cambia, el trabajo se adecua a las nuevas circunstancias porque la paz es dinámica y quienes están en el empeño de lograrla deben ganar en flexibilidad y apertura mental y ajustar sus instrumentos, acciones y estrategias a las nuevas realidades para evitar distracciones y riesgos de perderse en la senda.

REFERENCIAS

- Bauman, Zygmunt (2007). *Amor líquido*. México: Fondo de la Cultura.
- Builes Builes, Luis Fernando et al (2005). *Tratamiento de conflictos*. Autor corporativo, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- _____ (2011). Formas de tratamiento de conflictos escolares En: *Abriendo espacios flexibles en la escuela*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Calvo De Saavedra, Ángela (1977). La comunicación: eje de la educación ciudadana. En: *Topografía del debate ético contemporáneo*. Documento presentado al programa nacional de formación de valores, [en línea], disponible en: file:///C:/Users/Familiar/Downloads/angela%20calvode%20saavedra.pdf, consulta: 15 de marzo de 2014
- Castán Tobeñas, José (1950). La idea de equidad y su relación con otras ideas, morales, jurídicas afines. En: *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, Madrid, núm. 188, 1950.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- _____ Congreso Nacional (1994). *Ley 115* (8 de febrero de 1994): Por la cual se expide la Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial No. 41.214, de 8 de febrero de 1994.
- _____ (2006). *Ley 1098* (8 de noviembre de 2006): Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Publicada en el Diario Oficial No. 46.446 de 8 de noviembre de 2006.
- _____ (2013). *Ley 1620* (15 de marzo de 2013): Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Publicada en el Diario Oficial No. 48.733 de 15 de marzo de 2013.
- _____ Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860* (Agosto 3 de 1994): por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.
- _____ (2013). *Decreto 1965* (11 de septiembre de 2013). Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y

Mitigación de la Violencia Escolar.

- _____ Corte Constitucional (1994). *Sentencia C-371* del 25 de agosto de 1994, magistrado ponente José Gregorio Hernández Galindo, *Corte Constitucional*, [en línea], disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1994/C-371-94.htm>, consulta: 28 de abril de 2010.
- Fisas, Vicenç (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria, Antrazyt UNESCO.
- Galtung, Johan (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend – Quimera.
- Imberti, Julieta (Comp.) (2006). *Violencia y escuela. Miradas y propuestas concretas*. Paidós Argentina.
- Jares, Xesús R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15. Micropolítica en la Escuela. Septiembre - Diciembre 1997.
- Lederach, J. P. (1996). *Mediación*. Gernika-Lumo: Centro de investigaciones por la paz Gernika Gogoratuz. Gernika.
- Pérez de Lara, Nuria (2002). Prólogo a Skliar, Carlos ¿y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Porro, Bárbara (2004). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Puerta Lopera, Isabel (2006). Informe final de la investigación Un mapa posible para la paz desde la escuela. Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Medellín. (Sin publicar).
- _____ (2012). *Justicia escolar*. En: Seminario Educación y Cultura Política. Memorias Seminario Educación y Cultura Política (2010: Medellín) (2012) (Reunión como autor) Publicación Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2010, 2012. 138 p.
- Sabido, Olga (2009). *Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. En: LEÓN, EMMA (Ed.) (2009). *Los rostros del otro*. Barcelona: Antrophos.
- Salinas, Marta Lorena, et al. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sánchez, Armando (2010). *La Perspectiva John Dewey. Aprender Haciendo y el Pensamiento Reflexivo*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/cesarahdz2010/la-perspectiva-john-dewey-aprender-haciendo-y-el->

- pensamiento-reflexivo. (Consultado 23 de abril de 2014).
- Sánchez Aneas, Asela (2009). *Acoso Escolar y convivencia en las aulas. Manual de prevención e intervención*. Alcalá: Formación Alcalá.
 - Sills, David L. (coord.) (1995). *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*. Madrid: Aguilar.
 - Uprimny, Rodrigo, et al. (2006). *¿Justicia para todos? Sistema Judicial, derechos sociales y democracia en Colombia*. Bogotá: Norma.
 - Vargas Velásquez, Alejo, et al. (2003). "Convergencia Nueva prospectiva para la paz en Colombia". En: *Revista de Ciencias Sociales*, coedición Universidad Autónoma del Estado de México (Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública - *Revista Reflexión Política*, Universidad Autónoma de Bucaramanga UNAB). Año 10 Nº 31. Enero abril de 2003. p 60.
 - Zehr, Howard (2006). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Estados Unidos: Good Books.

Isabel-Puerta Lopera

Abogada; especialista en Derecho Administrativo; especialista en Mediación de conflictos; Diploma en Estudios Avanzados en Educación y Pedagogía Social. Profesora de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (Colombia). Integrante del grupo de investigación Derecho y Sociedad y del área de Métodos Alternativos de Resolución de Conflictos (MARC), a la cual también pertenecen los profesores: Luz Elena Henao, Diana Restrepo, Ana Milena Monsalve, Luis Fernando Builes, Luisa Fernanda Flórez, Byron Montoya, Juan Camilo Mejía y Miguel Ángel Montoya.

Correo electrónico: ipuerta09@gmail.com.



LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS MAESTROS DE LENGUAS EN MÉXICO

Leticia-Araceli-Salas-Serrano

Resumen

En esta reflexión —resultado de un Seminario de Investigación en Lenguaje, Sociedad y Prácticas Sociales, que se llevó a cabo en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades “Alfonso Vélaz Pliego”, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en otoño de 2013—, se presenta una perspectiva desde la cual se podría usar la clase de lenguas como un espacio de integración y entendimiento entre individuos de diferentes culturas que conviven en una misma sociedad. El escenario presentado en este ensayo, es el de la sociedad mexicana y los ideales de equidad e inclusión de la Constitución Mexicana.

Siendo México un país plurilingüe y multicultural, los maestros de lenguas ocupan un lugar relevante en la educación integral del alumno, al representar un lenguaje y una cultura. Al mismo tiempo, son modelos de responsabilidad social al construir una cultura de paz, conectando a los individuos de diferentes grupos sociales a través de sus diferencias y similitudes en el marco de la clase de lenguas. La enseñanza de lenguas, nacionales o extranjeras, bien puede ser usada como el lugar donde las lenguas pueden convivir y los individuos pueden encontrar y ensayar una armonía intercultural que pueda ser después llevada a escenarios reales.

Palabras claves: Educación, enseñanza de lenguas, responsabilidad social, plurilingüismo y multiculturalidad.

Abstract

This paper, the outcome of a Seminar in Language, Discourse and Social

Practices which took place at the Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales “Alfonso Vález Pliego” belonging to Benemérita Universidad Autónoma de Puebla in 2013, presents a perspective from which, the language class could be used as a space for integration and understanding among individuals from different cultures and who interact in a society. The context of the present paper is the Mexican Society and the ideals of equality and inclusion that the Mexican Constitution established for all Mexican citizens. Language teachers, by representing a different language and a different culture, can be models of social responsibility if they enhance the building of a culture of peace in class, connecting the individuals of different social groups, considering and finding their differences and similarities in the framework of the language classroom. This scenery of language teaching, either a national or a foreign one, can be used as the place where languages can live together and individuals can find and rehearse an intercultural harmony that can be taken to real scenarios in the future.

Key words: Education, language teaching, social responsibility, plurilingualism and multiculturalism.

INTRODUCCIÓN: LA PLURICULTURALIDAD DE MÉXICO

Una de las funciones principales de la lengua, es establecer una comunicación que fomente las relaciones entre las personas para que, a través de una comunicación efectiva, los individuos logren una existencia armoniosa en sociedad. La experiencia social es el escenario donde las actividades humanas tienen sentido y donde las experiencias compartidas dan forma a las sociedades en particular. Sin embargo, no escapa a nadie que la situación social en México necesita una revisión que permita realinear los objetivos de una sociedad contemporánea y, más aún, en un país que nació con el ideal de ser una nación incluyente, otorgando a todos los ciudadanos el derecho a la igualdad, tal como lo establece el artículo primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que prohíbe:

toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Como se ve, constitucionalmente México es un país pluricultural, el cual reconoce y garantiza los derechos de la variedad de grupos que conviven en el territorio nacional, al menos en el discurso escrito. Naturalmente, estos derechos se deben ejercer respecto de todas las diferentes manifestaciones de la actividad humana y la vida social, siendo una de estas manifestaciones sociales la educación y, especialmente, para el objeto de esta reflexión, la enseñanza de lenguas.

En México, la educación a nivel nacional se ha desarrollado de forma tal que ha influido en los diferentes contextos de la vida nacional, tales como el ámbito político, económico y, por supuesto, la cultural humana, tanto por los elementos que aporta a fin de robustecer al educando, junto con el aprecio para la dignidad de los individuos. En México, la educación es concebida como un derecho inalienable de los ciudadanos. El apartado II: C, del artículo 3ro. de la Constitución Mexicana, establece que la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana... por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Sin embargo, la educación en México no siempre ha obedecido a estos ideales de fraternidad e igualdad. La Secretaría de Educación Pública (SEP) fue creada en 1921 como la institución designada para dar cumplimiento del artículo tercero constitucional, y para que, a través de ella, se pudiera “crear una sociedad moderna, proveedora de capacidades, actitudes, nexos y conductas que crearían ciudadanos, los cuales buscarían un nuevo pacto, un nuevo lenguaje y un nuevo conjunto de relaciones políticas” (Vaughan, 2001, p. 48). Desde el momento de la creación de la SEP, el castellano –o español como es conocido en México– fue el idioma designado para la educación en el país, a pesar de que no ser el único lenguaje hablado en el territorio. Brice (1986) justifica la imposición del castellano después de la colonización, como una forma de fomentar la unidad nacional a través de un idioma común.

El uso de una lengua común (español o castellano) acrecienta la diferencia entre las clases sociales, pues no todos tienen la misma competencia lingüística. Vivimos en un país donde se tiene acceso a los derechos y servicios según la capacidad de cada individuo para hablar la lengua. Como Bordieu sostiene, los hablantes que no tienen la misma habilidad para hablar el idioma común son excluidos de las actividades sociales en que esta lengua es requerida (1994, p. 56). Sin embargo, en México hay aproximadamente 60 lenguas indígenas

(INALI, 2014) luchando por sobrevivir, frente a la idea de una lengua común que garantice la igualdad y la inclusión prometida. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), reconoce que la existencia de una cultura franca y común a una sociedad, transmitida por una lengua franca, ayuda a derribar estereotipos y crear conciencia de la interdependencia que no se ha conseguido plenamente en nuestro país.

Quienes dirigen la educación en México parecen tener una gran responsabilidad en hacer que los derechos constitucionales sean cumplidos en todas las situaciones e instituciones educativas, a pesar de la diferencia contextual. Los maestros, siendo los encargados de la educación, tienen la responsabilidad social de promover el cumplimiento de estos derechos. Y, el aula debe ser vista como el escenario donde los conocimientos se impartirán equitativamente, por encima de las diferencias sociales, sexuales o étnicas, entre otras; eliminando de las prácticas docentes las desigualdades y privilegios. Lo anterior prepara idealmente a los educandos a llevar estas enseñanzas y prácticas más allá del aula e incorporarlas a los contextos reales donde éstos interactuarán profesionalmente en una sociedad llena de diferencias étnicas y sociales, como la mexicana.

DE LAS LENGUAS NACIONALES A LAS LENGUAS EXTRANJERAS, SU INSTITUCIONALIZACIÓN VS. SU RESPONSABILIDAD SOCIAL

Desde el principio de la institucionalización de la educación en México, los maestros fueron considerados *agentes sociales* que promoverían la unidad y defenderían a los campesinos e indígenas de la opresión, ayudándoles a organizarse para hacer valer las leyes federales. Otra de las acciones promovidas por los maestros de la década de 1930, fue la nacionalización de la cultura nacional a través del español, poniendo en contacto por medio del arte (bailes, obras de teatro o canciones) a los diferentes grupos del territorio nacional (Vaughan, 2001, p. 83). La idea central era crear un discurso, según el cual México era un país homogéneo e igualitario. Desde esta lógica, todas las manifestaciones culturales formaban parte de la educación integral del alumno. Acciones como éstas fueron algunas de las características que forjaron los inicios de la educación en México que, aunque fueron dadas por las situaciones y demandas del momento, también evidenciaron que los maestros no estaban preparados para enfrentar las necesidades educativas del país en ese momento de la historia.

Los educandos vivieron situaciones adversas para su desempeño educativo, ya que también enfrentaron el hecho de que había grupos sociales que no aceptaban una realidad construida por las circunstancias de un país en formación y una sociedad en desarrollo, que limitaba el alcance de la educación. El proceso de educación legitimó y ratificó las relaciones sociales que marginaban en lugar de integrar. Asimismo, imprimió un modelo de cómo vivimos en sociedad —mismo que tal vez prevalece hasta este momento—, pero que no refleja los ideales que la constitución decretaba.

Bourdieu sostiene que el lenguaje y la vida social están unidos estrechamente en diferentes actividades humanas. Las dos entidades interactúan una sobre la otra, al punto de modificarse mutuamente; la vida social hace necesaria la invención de conceptos objetivados a través de nuevas palabras y dándoles una existencia sólo posible por la institucionalización de nuevas actividades humanas. Sin embargo, el lenguaje también funciona como programador del comportamiento esperado y esquematiza las diferentes experiencias humanas. De ahí que, cuando esa socialización primaria es transferida al aula a través del lenguaje, comienza un proceso de repetición que inicia con observar al docente como entorno y modelo. El maestro entonces observa el lenguaje, los gestos y los comportamientos.

La educación formal es una de las formas de interacción más institucionalizadas en el mundo. Berger y Luckmann hablan de las socializaciones secundarias como la distribución social del conocimiento (1966, p. 138). Esta forma de socialización "*artificial*" requiere de símbolos y de técnicas pedagógicas para construir una nueva realidad y hacerla relevante para el individuo. En este sentido, la educación es una forma de socialización secundaria.

Como se ha visto en esta reflexión, en México se ha dado un proceso de formación de nación, y los maestros han sido los encargados de indicar la forma, a través de un lenguaje fijo, en que los educandos deben sentir o ver para lograr una concientización de pertenencia de grupo y además transmitir los ideales de un discurso patrio, político y homogenizado.

En la actualidad son diversos los escenarios de la educación establecida en México: preescolar, básica, media básica, media superior y superior. En todos los niveles de este modelo educativo la instrucción es impartida gratuitamente a los mexicanos. Empero, un sector de la sociedad recurre a la educación privada, la cual tiene sus propias características y, por sus costos, no es accesible a la mayoría de los ciudadanos. Este hecho ha propiciado un escenario de separación y de exclusión social. Se han distinguido quienes pueden tener acceso a estas

modalidades de la educación y aquellos que tienen que recurrir a la educación que el Estado provee de manera general y gratuita. Sin embargo, Davies (2011) argumenta que el 90% de los mexicanos asisten a las escuelas públicas, de ahí que, en este contexto, las políticas educativas tienen más impacto.

Hablar de la educación es siempre ahondar en un tema difícil, pero necesario. En México, dadas las condiciones de plurilingüismo aún existente, la educación podría ser dada a través de las diferentes lenguas y grupos culturales coexistentes en nuestro país. Algunas voces críticas y enteradas, como las de Phillipson (2000) y Hamel (2007), advierten que las lenguas nacionales e indígenas corren peligro frente a la avanzada del inglés como lengua extranjera en el sistema educativo mexicano. Sin embargo, dadas las exigencias de un mundo globalmente comunicado a través de nuevas tecnologías que hacen relevante el espacio dedicado en la educación a la enseñanza de lenguas extranjeras, la vida moderna nos hace reconocer la necesidad de incluir no sólo las lenguas nacionales, sino también la enseñanza de lenguas extranjeras. Y, en México la lengua extranjera más popular es el inglés, seguido por el francés y el alemán, sobre todo por las demandas y oportunidades de empleo, como es el caso de la planta automotriz ubicada en el estado de Puebla.

Otro de los escenarios que surgen en la educación en el México contemporáneo, es la inclusión del inglés como lengua extranjera e, incluso, como segunda lengua, según ha sido establecido en los nuevos programas para secundaria establecidos por la Reforma Integral de la Educación, 2007. Esta política de educación ha sido objeto de discusiones y ha dado lugar a programas de actualización del profesorado de la materia, pero también ha sido causa de preocupación para los especialistas de la materia, como Davies (2011) y Reyes *et al.* (2012).

En la actualidad se considera esencial el uso efectivo de las lenguas extranjeras y, siendo el inglés, sin duda, la lengua de comunicación global más extendida, con más de un billón de hablantes, nativos o no, se convierte en una necesidad el poder comunicarse efectivamente en esta lengua (UNESCO, 2003). El inglés es también considerado la *lingua franca* que muchos aspiran a aprender para asegurar un éxito académico o profesional, haciendo que sea la lengua extranjera más demandada por los mexicanos.

Todas estas situaciones hacen que el plurilingüismo de México sea vigente y real, reflejado en una gran diversidad de culturas y lenguajes; por lo que es necesario desarrollar en los ciudadanos mexicanos una competencia *multi-incluyente*, que facilite la convivencia y el fomento de la tolerancia lingüística

y cultural. El Programa Sectorial de Educación, 2007-2012 (SEP, 2007, p. 11) establece como uno de sus objetivos el “ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, [...], para fortalecer la convivencia democrática e intercultural”. Este y sus demás objetivos van a lograrse a través del uso del lenguaje en ambientes escolares favorables a la comunicación real y la tolerancia, además de garantizar la educación laica, gratuita, participativa, orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural (SEP, 2007, p. 12).

Al fortalecer estas garantías, se podría no sólo beneficiar la enseñanza de una lengua extranjera, sino también fomentar el respeto y la revalorización de las lenguas nativas del país, como se mencionó anteriormente. León-Portilla (2002), al referirse a la vitalidad de las lenguas nativas, comenta que “es parte esencial de su propio legado. Siendo esto así, la pluralidad de lenguas en un determinado país debe reconocerse, al igual que su biodiversidad, como uno de sus más grandes tesoros”. Por tal motivo, aprovechar las oportunidades de asomarse a los mundos que nos ofrecen las diversas culturas y lenguas es parte de la preservación de estos tesoros.

Adicionalmente, podemos insistir en que la concientización sobre la existencia de las diferentes lenguas indígenas y extranjeras constituye un bien cultural que es importante conservar; no obstante que este ideal conlleva un esfuerzo educativo importante, para que las diferentes lenguas convivan y contribuyan a crear una vía de comunicación que fomente el enriquecimiento y la comprensión entre los miembros de la sociedad en que coexisten.

Así, una de las características que resulta de esta mezcla de grupos es la *interculturalidad*, definida como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos (García, et al. 1992); o bien, como la convivencia de grupos humanos con orígenes e historias diferentes, que establece de modo intencional una relación entre culturas que buscan el diálogo y el encuentro entre ellas, a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. Sin embargo, el concepto es más amplio, pues incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales y de género, dentro de las fronteras de una misma comunidad, como es el caso de México; ampliando así, esta interculturalidad a la coexistencia de grupos extranjeros por motivos comerciales, de migración o turísticos, que convergen en nuestro país y que

participan en una dinámica interacción social.

Estos hechos conducen a los grupos coexistentes a realizar actividades que traspasan los límites de cada grupo. Entonces, se puede decir que la interculturalidad da lugar a otro fenómeno: la *pluriculturalidad*, definida como la presencia simultánea de dos o más culturas en la competencia comunicativa de un individuo, y en la interrelación que se establece entre ellas. Es por esta razón que, en la enseñanza de lenguas, la pluriculturalidad ha sido reconocida. Tomemos como ejemplo el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL, 2001), en el que se fomenta la necesidad de reconocer, observar y tomar en consideración la multiplicidad cultural individualmente y como parte de una sociedad. El MCERL, fomenta el plurilingüismo como una manera de reconocer los diferentes orígenes de los individuos que forman un grupo cultural, y que tienen la necesidad de reconocer y convivir con otros grupos usando alguna lengua común.

En México, una de las recientes políticas incluidas en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) (Subsecretaría de Educación Básica, 2008), fue la inclusión de la enseñanza de inglés en la educación pública básica. Implementar una reforma educativa de tal magnitud implica una serie de importantes consideraciones que pueden llegar a ser un reto complejo para los involucrados en esta tarea. La enseñanza del inglés como una materia obligatoria en el programa de educación básica pública en México, a través del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) (SEP, 2007), ha hecho necesaria la toma de decisiones y acciones para su buen funcionamiento que no han sido fáciles ni homogéneas en las diferentes entidades del país. En la planeación del programa, de acuerdo con el documento “Fundamentos de Curriculares del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica”, (SEP, 2011, p. 10), la etapa piloto concluyó en 2012.

La inclusión de la enseñanza de una lengua extranjera a nivel de Educación Básica, también ofrece otras ventajas. De acuerdo con Kaikkonen (2001, p. 64), “el objetivo más importante de la enseñanza de una lengua extranjera es ayudar a los alumnos a salir de los límites de su lengua nativa y de su cultura”; y apreciar la importancia de la interculturalidad, de expandir los patrones de conducta personales y lingüísticas que de otra forma, y dados los antecedentes de la educación en México, no sería posible sin la ayuda de la enseñanza en el aula. Entre los objetivos del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica en México (2007, p. 35), se mencionan:

- El reconocimiento de la diversidad lingüística en México y en el mundo, para facilitar el entendimiento entre las personas y las naciones.
- La confianza para aprender y comunicarse en más de una lengua.
- La ampliación de oportunidades de interactuar a través del lenguaje oral y escrito.
- Conocer las situaciones (*prácticas sociales*) reales en que el lenguaje aprendido es usado.

Uno de los beneficios adicionales de esta política, podría ser la revalorización de las lenguas nativas, la conciencia de la existencia del otro en forma integral, incluyendo su lengua e idiosincrasia. Esta revalorización podría llevarse a cabo a través del lente de la enseñanza de una lengua extranjera. El familiarizarse con la idea de otra lengua, como oportunidad para interactuar con los demás, podría ser motivo de volver a las raíces, especialmente en un país como México, donde las lenguas nativas han sufrido una desvalorización y exclusión de escenarios y prácticas sociales.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, la interculturalidad y pluriculturalidad se materializan en un enfoque cultural que promueve el interés por entender y apreciar al otro en su lengua y su cultura. Al mismo tiempo, fomenta el intercambio de conocimientos por medio de prácticas discursivas en las que se van creando nuevos significados conjuntos y comunes. En este tipo de discurso, todas las culturas presentes en el aula se valoran por igual, y mediante un aprendizaje cooperativo se favorece la estima de la diversidad y las diferencias entre los estudiantes en un medio seguro y confortable que fomente la colaboración y la empatía.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS, FÁBRICA DE EXPRESIONES CULTURALES

Los maestros de lenguas extranjeras podríamos ayudar a desarrollar en el alumno aspectos afectivos y emocionales, que den lugar a una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales, pues la empatía nos permite crear vínculos sociales. De esta forma, el maestro de lenguas intentaría evitar el etnocentrismo y dar lugar a una apreciación real de

la cultura e identidad propias y, al mismo tiempo, concientizar sobre la existencia del otro, convirtiéndose en un mediador entre las culturas en contacto.

El poder intercultural del inglés, como un idioma usado en todo el mundo, y enseñado en el aula, puede ser usado como facilitador y promotor del entendimiento entre los diferentes grupos sociales y culturales. La enseñanza del inglés en la educación básica, requiere un balance entre los requerimientos globales de un idioma global y las necesidades locales de los educandos; además de integrar elementos sociales y lingüísticos propios del uso real de una lengua.

Los maestros de idiomas tienen una gran responsabilidad como “mediadores entre dos culturas” (Kramersch, 1996), pero también podrían ayudar y guiar a los alumnos a convivir en un mundo donde la existencia de otros grupos sociales es evidente e inevitable; como en el mundo real, donde la necesidad de convivir con el otro enfrenta a los individuos a reconocer diferencias, pero más que nada, e idealmente, a reconocer las similitudes y convivir civilizadamente.

La enseñanza de lenguas extranjeras es un medio que puede fomentar la educación para la tolerancia y el entendimiento mutuo. El papel de las lenguas en la educación, la cultura y la economía de cualquier sociedad es demasiado importante como para ser ignorado. Pennycook (1994, p. 61), reta la visión de que la enseñanza de lenguas no tiene nada que ver con la política, asegurando que la lengua siempre se enseña en un contexto político que hace que el individuo encuentre un valor y un significado personal a lo aprendido. De suerte que, la enseñanza de una segunda lengua, ya se extranjera, tiene como una de sus metas la comunicación entre seres humanos que hablan diferentes lenguas y que no comparten las mismas actividades culturales, pero que pueden convivir armónicamente y lograr acuerdos comunes.

Uno de los organismos que más fomenta la multiculturalidad y el plurilingüismo es la UNESCO. Este organismo considera, como está establecido en su *Reporte: La Educación en un mundo plurilingüe (2003)*, que las lenguas no son únicamente medios de comunicación, sino que también representan la verdadera fábrica de expresiones culturales; son portadoras de identidades, valores y visiones del mundo. Por ello, propone como principio para la diversidad cultural, mantener y fortalecer la diversidad de las lenguas (incluyendo aquéllas con poblaciones nómadas o aisladas) y, al mismo tiempo, apoyar el aprendizaje de lenguas internacionales que ofrecen acceso a la comunicación global y al intercambio de información, como es el caso del inglés, francés o alemán.

Para lograr tales objetivos, la UNESCO sugiere apoyar esta visión multicultural, así como adecuadas políticas para la traducción, en todos los medios posibles, de materiales escritos y visuales con el fin de promover la circulación de ideas y de trabajos artísticos y culturales. Al mismo tiempo, la UNESCO recomienda a sus miembros la creación de condiciones adecuadas para un ambiente social, intelectual y de medios de carácter internacional, que conduzca a un pluralismo lingüístico mediante la educación multicultural y el acceso democrático y universal al conocimiento para todos los ciudadanos, cualquiera que sea su lengua materna.

Ser maestro de una lengua es atreverse a ser la imagen de una lengua y cultura diferente, en el caso de la mayoría de maestros de inglés en México; pero también es la oportunidad para que éstos tomen un modelo de liderazgo y autoridad en el salón de clase, para transmitir a través de las palabras y hechos una cultura de tolerancia y la búsqueda de la armonía social. Los maestros de lenguas podrían ir más allá de la enseñanza de un idioma, y ayudarse con otras disciplinas sociales y humanas como la lingüística antropológica, la etnografía, la pragmática y el análisis del discurso para construir una cultura diferente en el aula.

Los maestros de lenguas podrían cambiar el entorno de un salón de clases con su discurso, no tan solo con el lenguaje. En tiempos de violencia escolar (*bullying*) las perspectivas de los maestros de lenguas podrían ser sumamente trascendentes al promover la idea de apreciación y reconocimiento del otro. La historia de la educación en México demuestra que los maestros han tenido un papel activo en la formación de ciudadanos y de la nación. Giroux dice que los “maestros necesitan verse a sí mismos como intelectuales transformativos, más que solo usar técnicas didácticas para transmitir conocimientos” (1991, p. 299). En este sentido, los profesores construyen la naturaleza de su discurso, las relaciones sociales dentro del aula y los valores a los que dan legitimidad con su enseñanza.

CONCLUSIONES

La enseñanza de idiomas debe ser puente entre culturas, no una barrera o una manera de fomentar la exclusión o discriminación de los no hablantes. Entrar en contacto con el otro, primero en el aula, prepararía a los alumnos a un entendimiento de diferentes sistemas de pensamiento y de discurso. Sapir (1929), argumenta que las personas que hablan diferentes lenguas perciben el

mundo en forma diferente, ya que las lenguas determinan inconscientemente las cosmovisiones. Entonces, hablar más de una lengua, ayuda al individuo a formarse una visión del mundo diferente, propia y singular, que podría ayudarlo a entender la diversidad del mundo, y más particularmente del México plurilingüe y pluricultural.

El lenguaje construye la subjetividad del individuo al entrar en contacto con el otro, por medio de prácticas discursivas. Hamel (1993), apunta que existe una polisemia y falta de consenso en el uso de los términos que se refieren a las acciones de los gobiernos sobre las lenguas. En nuestro país, a falta de planeación oficial de una política lingüística, los maestros pueden optar por actuar en base a las necesidades que ellos mismos enfrentan en el salón de clases.

En el aula, cada maestro toma sus propias decisiones en cuanto a cómo usar su tiempo en clase al elegir las actividades o al establecer metas para sus lecciones o enseñanza en general. Sin embargo, los maestros de lenguas pueden elegir y ejercer cierta *responsabilidad social* al fomentar la actitud positiva hacia la enseñanza del inglés (siendo éste idioma el ejemplo por la situación actual), ampliar e incluir en este tipo de actitud a las lenguas nativas en México, además de usar el discurso académico en el aula en forma consciente para promover estos valores de alteridad.

Además de una responsabilidad personal para construir una cultura de paz conectando nuestras diferencias, y hacer la diferencia en esta construcción y de la diversidad lingüística algo actual y real, llevarían al individuo a aumentar su comprensión de un mundo moderno plurilingüe y multicultural. Los profesores tienen que verse como agentes que promueven la idea de un futuro distinto, orientado a crear justicia social.

En esta reflexión, he querido expresar mi voz como maestra de lenguas. Sé, a través de mi experiencia en el aula, que más que lenguajes o culturas, hay en los alumnos y en nuestra sociedad una necesidad universal de entendimiento mutuo. Al mostrar al alumno formas alternativas de hablar y vivir por medio del discurso y lenguaje usado en el aula, los maestros de lenguas podríamos ayudar a la formación del tipo de ciudadanos que requiere el país. Esta es una de las formas de integrar a la sociedad lo aprendido y legitimado en el aula por la interacción entre alumnos y maestros conscientes de nuestra responsabilidad social. El modelo de interacción social que el maestro de lenguas modela en sus clases, podría ser un principio de inclusión y alteridad para hacer realidad el México incluyente que la Constitución promulga para todos sus ciudadanos.

REFERENCIAS

- Berger, P. & Luckmann, T. (1967[1966]). *The Social Construction of Reality*. A treatise in the sociology of knowledge. Anchor Books.
- Bourdieu, P. (1994 [1983]). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Brice Heath, S. (1986). *La Política del Lenguaje en México: De la Colonia a la Nación*. México: INI.
- Castañedo, M. L. y Davies, Paul, 2004, *Public Primary English Language Teaching (PPELT) in Mexico*, British Council, México.
- Consejo de Europa, 2001, *Marco Común Europeo de Referencia*, Autor, Estrasburgo.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Texto vigente. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>, (Consultado, 30/12/2013).
- Davies, P (2011). *Three challenges for Mexican ELT experts in Public Education*. Memorias del XII Encuentro Nacional de Estudios en Lenguas (2011). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- García, M. A. et al. (1992). *La interculturalidad: desafío para la Educación*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Giroux, H. (1990). *Profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- Hamel, R. E., (1993), Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Iztapalapa (Políticas del lenguaje en América Latina)*, n. 29, UAEM, México, pp. 5-39.
- Hamel, Rainer Enrique, 2007, *The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science*, John Benjamins, The dominance of English, (Consultado, 25/04/2014).
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas; <http://www.inali.gob.mx/> (Consultada 20/04/2014)
- Kaikkonen, P. (2001). *Intercultural learning through foreign language education. In Experiential Learning in Foreign Language Education*. General Editor: C. N. Candlin. Longman.
- Kramsch, C. (1996). *Content and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Leon-Portilla, M. (2002). *El destino de las lenguas indígenas de México*. México: Editorial Diana, Fondo Editorial de las Culturas Indígenas.
- *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, (2001), (Consultado 20/04/2014). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

- cvc_mer.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, 2008,
 - “*Globalisation and Linguistic Competencies. Responding to Diversity in Language Environments*”, en <http://www.oecd.org/dataoecd/55/15/41363216.pdf> [consultado : 18/03/ 2014].
 - Pennicook, A. (1994). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited.
 - Phillipson, Robert (ed.), 2000, *Rights to language: equity, power and education*, Lawrence Erlbaum Associates, New York.
 - Ramírez, J. L. (2013), *Una década de Búsqueda: Las Investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México (2000-2011)*. México: Pearson.
 - Reyes, et al. (2012). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y fronteras digital*, V.6, n.12, diciembre 2011-mayo 2012.
 - Sapir, Edward (1929), “The Status of Linguistics as a Science”, en Mandelbaum, D. G. (ed.) (1968), *Selected Writings of Edward Sapir*, Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
 - Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. México.
 - Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés*. Programas de Estudio 2011, Ciclo 4. (Consultado 31/12/2013). http://www2.sep.pdf.gov.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/PNIEB-Cycle4.pdf
 - Secretaría de Educación Pública (2011). *Fundamentos Curriculares del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica*. http://www2.sep.pdf.gov.mx/prog_ingles/file-programa-nacional-ingles/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf (Consultado 31/12/2013)
 - Subsecretaría de Educación Básica, 2008, “Reforma Integral de la Educación Básica”, en; <http://basica.sep.gov.mx/reformaintegral/sitio/> (consultado 22/04/2014).
 - UNESCO, (2003). *Report: Education in a Multilingual World*, (Consultado 19/04/2014). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
 - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2009, *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. (Consultado

18/04/2014).<http://unesdoc.UNESCO.org/images/0018/001847/184755E.pdf>

- Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural de la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.

Leticia Araceli Salas Serrano

Estudiante del Doctorado en Ciencias del Lenguaje en el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSyH) "Alfonso Vález Pliego", de la Benemérita Universidad de Puebla (BUAP). Cuenta con una Maestría en Enseñanza del Inglés y ha estado involucrada en la enseñanza de este idioma por más de 25 años. Actualmente es facilitadora de cursos para maestros de inglés en el estado de Puebla. Sus intereses en la investigación se centran en la educación de adultos y en el entrenamiento y desarrollo profesional de los maestros de inglés.

Correo electrónico: aracelisalas@yahoo.com.



LOS DOCENTES COMO CONSTRUCTORES DE PRÁCTICAS DE PAZ

Gloria María Abarca Obregón

Resumen

El presente artículo está escrito desde la experiencia de Educación para la Paz Holística, llevada a cabo en la labor educativa de más de doce años y como base de una Investigación de una tesis doctoral de Estudios de Paz. Se presentan las bases teóricas de la propuesta “Prácticas de paz”, desde los orígenes de Educación para la paz, la paz como objeto de estudio y las diversas paces, para llegar finalmente al concepto de Educación para la paz desde la Paz Holística, en la que se integran las dimensiones de paz interna, paz social-política y paz ecológica.

Una vez que se contó con el marco teórico se realizó la investigación y sistematización de la práctica educativa de paz. De la cual se presentan algunas de las conclusiones acerca de dicha experiencia llevada a cabo con docentes de México y España. Y más que dar modelos, es ofrecer una opción de movimiento ante la violencia, es compartir una experiencia que ha posibilitado un espacio de paz. Es por la tanto una invitación para los docentes a facilitar espacios de paz a través de las prácticas que se realicen en la educación, orientadas a ser prácticas de paz.

Palabras clave: Educación para la paz, Educación para la paz, Holística, Muchas paces, Dimensiones de la paz, Prácticas de paz

Abstract

This article is written from the experience of Holistic Peace Education through the practice of more than twelve years in the educative job; at the same

time it is the support of a PhD research. The first part shows the theoretical basis of the proposed “Practices of Peace”, starting with the origins of peace education, Peace as a subject of study and the many peaces, to finally get the concept of Holistic Peace Education, wherein the dimensions of inner peace, political peace and social-ecological peace integrate.

Once we had the theoretical framework established, we started the research and systematization of the peace educative practice. This paper presents some conclusions about this experience, conducted by teachers from Mexico and Spain. Rather than establishing models, we offer a choice of moving away from violence by sharing an experience that has enabled a peace space. It is an invitation for teachers to provide opportunities for peace through exercises held in education, aimed to be peace practices.

Key words: Peace education, Holistic Peace Education, Many peaces, Dimensions of peace, Peace practices.

INTRODUCCIÓN

Mi experiencia docente frente a grupo la he realizado en diferentes niveles educativos, como son primaria, secundaria, normales y universidad, labor que he realizado durante más de doce años, en los cuáles he podido ver como el abrir espacios de paz a través de prácticas de paz proporcionaba cambios y transformaciones positivas en los estudiantes, pero sobretodo en mi misma como docente y como ser humano.

Es así como inicié una propuesta de “Prácticas de Paz” dirigida a docentes en dos escuelas de nivel primaria en México y en España, además de ser parte de la investigación doctoral de Estudios de Paz y una sistematización tanto de lo vivido, estudiado, compartido pero sobretodo de esa espiral de la teoría y la práctica, donde ambas se están tocando continuamente para llegar a la praxis como diría Freire.

Este artículo se basa en la experiencia e investigación llevada a cabo durante los últimos cuatro años y a su vez como un reconocimiento a los docentes que ya realizan prácticas de paz, pero que pueden ampliar esos espacios de paz en sus aulas. Es así como se presentarán dos apartados muy generales, el primero presenta las bases teóricas de la Propuesta “Prácticas de paz” y el segundo muestra algunas conclusiones y resultados de la investigación.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Historia

La Propuesta Prácticas de Paz se fundamenta a través de la Educación para la Paz desde la Paz Holística, que más que un eje transversal, o un modelo educativo, se ha vuelto una filosofía no sólo educativa sino una filosofía de vida. Pues requiere un trabajo continuo, tanto propio como colectivo que amplía la mirada pero sobretodo el corazón.

Históricamente la aparición del concepto de “Educación para la Paz” (EpP) aparece como tal en 1974 y ha sido una propuesta educativa que ha conformado un estilo de enseñanza y con diferentes modalidades, propuestas y desarrollo. La EpP es un espacio de encuentro, en el cual la práctica educativa se vuelva una *práctica de paces*, que incluye a todos los miembros de la comunidad educativa. Y que ha ido muy de la mano del desarrollo de los Estudios para la paz y la Investigación para la paz.

En 1957 en Estados Unidos surge la Investigación para la paz, al dar a conocer los primeros análisis acerca de cómo tratar la resolución de conflictos y el concepto de paz. Su principal exponente será Johan Galtung, del Instituto de la paz (Europa) quien establece como disciplina el estudio de la Paz y la Investigación para la Paz.

Es precisamente durante la década de los sesenta que surge el concepto de paz (ASDE, 2004: 18) – entendido como algo que va más allá de la ausencia de la guerra- y el concepto de violencia que Galtung propone. Además, se retoman las bases del conflicto de Gandhi y el planteamiento pedagógico de Paulo Freire vinculado a la EpP. Es una sumatoria de conceptos que serán la base para una propuesta pedagógica que conforma un nuevo paradigma no sólo educativo, sino también social, cultural, político y mundial. Posteriormente, surgen las conceptualizaciones de violencia directa, violencia estructural, violencia cultural y no sólo la ausencia de la guerra. En los años ochenta, la Investigación para la Paz se va consolidando y surgen diversas instituciones para su desarrollo.

Inicialmente, y a través de los estudios para la paz, la EpP retoma algunos rasgos de otras propuestas existentes, como la educación para el desarrollo que, hasta cierto punto, llega a utilizarse como un sinónimo. «Metodológicamente se hace hincapié, en los métodos activos, dialógicos y socioafectivos que permiten experimentar a los alumnos los problemas de la sociedad cercana y mundial, con el fin de desarrollar comportamientos pro sociales» (Jares, 1999: 86). Pero, poco a poco, la Investigación para la paz le va otorgando a la Educación para la

Paz sus propios perfiles, objetivos, metodología y componentes como parte de su estructura.

Es importante mencionar que la EpP se va desarrollando paulatinamente dentro del contexto político y social mundial. Por ello, el periodo de tiempo en el que se desarrolla se convierte en un parámetro importante a tener en cuenta, pues será esa mirada histórica la que nos diga, dónde y cuándo y, además, nos permita ver el porqué y el para qué de las propuestas. Siguiendo esta línea, la educadora Alicia Cabezudo hace una narrativa de los acontecimientos que han ocurrido alrededor de la EpP y agrupa por generaciones a sus principales autores, lo que permite una perspectiva histórica a los estudios para la paz.

Cuadro Nº.6 Recorrido histórico de Estudios para la Paz y la EpP

(Elaboración propia basada en Alicia Cabezudo¹ 2009, 2011; Calo Iglesias, 1999, 2007; Ian Harris, 2002; Paco Cascón, 2004)

1934-1945	<p>En 1934 María Montessori escribe el libro <i>Paz y educación</i>.</p> <p>En 1945, se crea la ONU y la conformación de la UNESCO. Es reconocida la <i>carta de la Declaración de los Derechos Humanos</i>, e inicia la educación en Derechos Humanos.</p> <p>Paco Cascón (2004) habla del primer nacimiento de la EpP muy ligado a los movimientos educativos de renovación pedagógica y en particular de la Escuela Nueva. Sin embargo, predominaba una visión de paz negativa, pues quería evitar el militarismo y la guerra.</p>
Años 50	<p>Hay un impacto político en la educación con respecto al no uso del armamento, que se une a las propuestas de la EpP.</p>

¹ Cabezudo, Alicia. (2011) Ponencia "Educación para la Paz", llevada a cabo en el I curso de verano sobre los derechos de los niños, niñas y educación para la paz, organizado por Iléwasi, 28 de julio, Benicàssim, España.

Años 60	<p>Aparecen los estudios teóricos de Investigación para la Paz en Canadá, Estados Unidos y el norte de Europa, conocidos como los estudios de paz (<i>Peace Studies</i>). Se convierten en el marco teórico de conceptos como paz, guerra, conflicto, movimientos no violentos y violencia.</p> <p>Cascón (2004) menciona el nacimiento de la EpP muy ligado a los movimiento no violentos y pacifistas, como son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los movimientos cuáqueros y menonitas - Los movimientos y escuelas vinculadas a grupos <i>no violentos</i> europeos (comunidades del Arca de Lanza de Vasto, o los de Aldo Capitini y Danilo Dolci)
Años 70	<p>En 1964 se funda el DENYP, día de la paz. 1975 a través de la escuela de Oslo en el IPRA (Asociación Internacional de Investigación por la Paz) con las investigaciones de Galtung. Se crea la Comisión de Educación para la Paz, <i>Peace Education Comission</i>.</p>
Años 80	<p>En América Latina y África, se van construyendo las democracias, se incorporan los Derechos Humanos como contenidos en sus planes y programas o en algunas actividades de ONGs. En 1989, se crean los derechos de la infancia en la Convención sobre los derechos de los niños.</p> <p>También se crean los primeros grupos de investigación sobre la Educación para la Paz:</p> <p style="padding-left: 40px;">En el año 1985, se constituye oficialmente el Seminario Permanente de Educación para la Paz, en Compostela, [...] la aparición de una Colección de Unidades Didácticas, distribuidas gratuitamente a todos los centros educativos de Galicia [...] sobre distintos aspectos de Educación para la Paz [...] una muy lúcida reflexión- teórica y práctica. (Iglesias, 2007: 11)</p> <p>En 1989, el Manifiesto de Sevilla da a conocer a través de diversos estudios que la violencia no es innata al ser humano y que la Cultura de Paz puede fomentarse en los seres humanos.</p>

Mediados de los 90	Aparece una pedagogía basada en la Educación en Derechos Humanos y la Educación para la Paz.
Finales de los 90	<p>Los modelos teóricos de análisis, de estudio y de investigación propician los primeros Másteres de paz.</p> <p>En 1997 la Asociación Española de Investigación para la Paz (Aipaz) pretendía realizar estudios de paz y conflictos, y los temas relacionados con estos, como violencia, justicia, Derechos Humanos.</p> <p>En octubre de 1999, se cuenta con el apoyo institucional de la UNESCO para trabajar y consolidar el concepto de Cultura de Paz.</p> <p>Se incorporan los rasgos de multiculturalidad, género y educación en DH.</p>
2001-2010	Década Internacional para una Cultura de la paz y no-violencia para los niños del mundo.

En este cuadro se puede apreciar la diversidad de acciones, desarrollo y perspectivas que ha tenido Educación para la paz en diferentes momentos históricos y contextuales. Actualmente, tanto los Estudios para la Paz como las investigaciones para la paz reconocen el amplio terreno de trabajo y buscan cubrir las diversas dimensiones de la paz o paces, como se verá más adelante.

1.2 Modelos, enfoque y componentes.

Algunas propuestas de modelos que se pueden encontrar son los realizados por Novara y L. Ronda en 1986. Son modelos extraídos por las conceptualizaciones que se generaban a través de los conceptos de paz y de violencia. Se establecen tres modelos: el *modelo intimista*, el *conflictual-violento* y el *modelo conflictual no violento*. Los dos primeros modelos asumen la violencia como parte del ser humano, pero mientras que el modelo intimista trata de evitar por completo el conflicto, el conflictual-violento justifica la violencia en ciertos casos para resolver conflictos. Por último, el tercer modelo, el conflictual no violento, hace una reflexión sobre el conflicto sin tratar de evitarlo, sino aprendiendo de forma positiva para resolverlo sin emplear la violencia.

Por su parte, D. Hicks (1999) marca la diferencia entre Educación sobre la Paz y Educación para la Paz. La primera se enfoca más en la transmisión de información sobre la paz sin cuestionar o modificar la estructura educativa. La segunda propone un replanteamiento del proceso enseñanza-aprendizaje y de toda su estructura, en los que se verá reflejado el concepto de paz que se irá construyendo.

La clasificación que hace Jares (1999) está basada en los paradigmas expresados para el conjunto de las Ciencias Sociales, relacionados con la Educación para la Paz. Es así como se desarrollan tres modelos:

a) Modelo Técnico-positivista

Este modelo desarrolla un concepto de la paz negativa y el conflicto como un proceso que hay que evitar. El papel de la educación es neutral: el profesorado aplica los objetivos cognoscitivos y el alumnado sólo es un receptor. El manejo de la EpP se integra en el currículo como asignatura o como unidad aislada.

b) Modelo hermenéutico-interpretativo

En palabras de Jares, este modelo está «centrado en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad. La paz se entiende no sólo como ausencia de la guerra sino también de todo tipo de violencia, semejante al concepto de paz positiva, pero centrada en las relaciones interpersonales [...]» (Jares, 1999:121). Su transmisión se logra a través de la utilización de un enfoque cognoscitivista y afectivo, que da especial relevancia a los procesos comunicativos entre las personas y sus relaciones. Aquí, el profesor o profesora coordina las interacciones y aprendizajes escolares y la

relación con los especialistas es conjunta, aunque en ocasiones de una forma oculta. El papel del alumnado es participativo.

c) Modelo socio-crítico

Este modelo rescata los conceptos de paz positiva, el manejo del conflicto y cuestiona su concepción en el marco político, social, económico, así como sus obstáculos. Su enfoque está basado en lo cognoscitivo-afectivo y en lo moral-político, así como en la utilización de métodos socio-afectivos, orientada hacia la acción y transformación de las estructuras violentas poniendo especial énfasis en el conflicto, como centralidad de la EpP. Se busca trabajar con un currículo diferente « [...] se insiste en un replanteamiento del currículo actual para superar sus violencias. Se otorga gran importancia a los Proyectos Extraescolares [...]» (Jares, 1999: 123). La profesora o profesor se vuelve investigador y la interacción entre la escuela-sociedad se orienta hacia un compromiso sociopolítico con los valores de la paz, que se refleja en su labor educativa y en su vida.

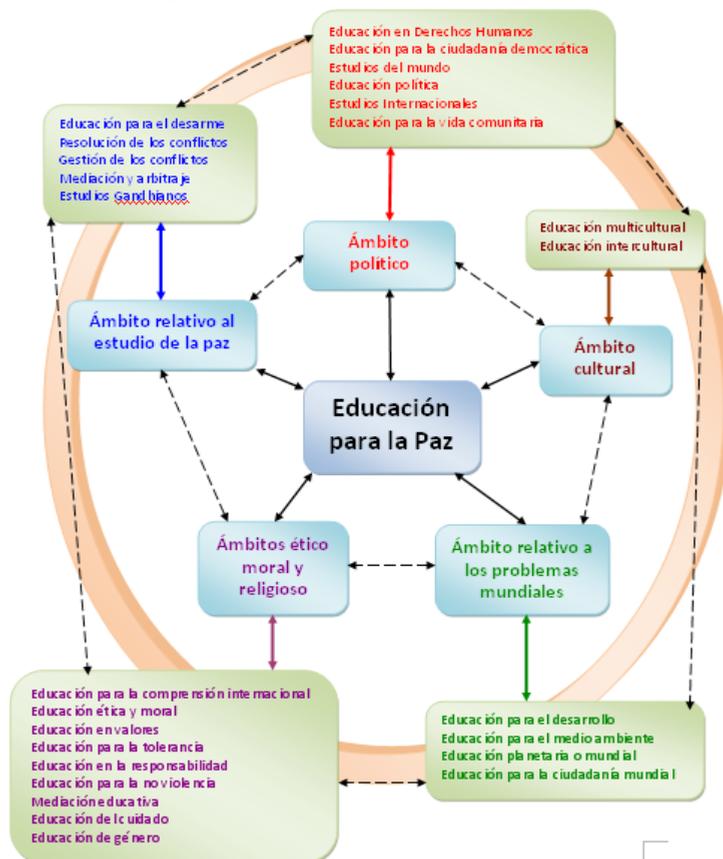
Alfonso Fernández Herrería (2003: 107) nos habla de la complementación de paradigmas y modelos: «Reconociendo el hecho de que en una etapa anterior (años ochenta) se acentuaba las oposiciones entre los diferentes paradigmas, hoy día tenemos que desecharlas pues desde hace años se aboga ya por el encuentro y complementación de perspectivas [...]». Según Fernández, no hay modelos puros y aislados, sino un continuo diálogo entre ellos, que se encuentran y se transforman a sí mismos. Finalmente, conocer los modelos que han existido y existen de la EpP nos permite ir comprendiendo la mirada educativa que han desarrollado a lo largo de su conformación, pero, como menciona Fernández Herrería (2003), no son de exclusión entre ellos, sino de complementariedad y de interacción, y responden a las características de la sociedad compleja en la que vivimos, donde la educación debe fomentar estos encuentros dialógicos.

En la actualidad una gran parte de las propuestas de La Educación para la Paz se basa en el enfoque socio-afectivo, el cual retoma los aspectos afectivos y sociales generados a través de la experiencia vivida de las personas participantes, propiciando la empatía y el contraste analítico entre lo que se vivió y el mundo circundante (Jares, 1999: 205). Este enfoque como menciona Paco Cascón (2004) está basado en la acción y, además, está caracterizado por el proceso de *sentir* (qué sentimos), *pensar* (qué consecuencias tiene) y *actuar* (qué podemos hacer para que sea de otra manera). No consiste sólo en vivirlas,

sino también en trabajar en ellas a través de la reflexión de la misma para llegar al proceso de concientización.

Es por eso que la EpP es tan cercana a la Educación para los DH, Educación para los conflictos, Educación en género, Educación para el desarme, Educación intercultural, etc, todas ellas son guiadas en sus mayorías por este enfoque socioafectivo, pero además son interdependientes no se puede dar una sin tocar la otra. En el siguiente cuadro podremos observar cómo la Educación para la Paz (Tuvilla, 2004: 31) es el eje que coordina y entrelaza los distintos componentes de la EpP pero, a su vez, cada uno ha ido desarrollando sus metodologías, y materiales específicos.

Figura 1. AMBITOS Y COMPONENTES DE EDUCACION PARA LA PAZ.
(Abarca Obregón, Gloria y Sánchez Alba, Bienvenida, 2011)



1.3 Hacer las paces/ Muchas paces

La Educación para la Paz está vinculada estrechamente a la perspectiva con la que se entienda la paz, ya que se orienta a la construcción de la misma. Por ello, en este punto, presentaremos un panorama de la evolución del concepto de paz. Esta diversidad en la concepción de la paz nos permite llegar a una visión más holística de la paz.

En la historia, la evolución de la paz no busca negar los conflictos ni armados, ni de ninguna otra índole, sino que trata de entender la positividad de la existencia de los conflictos y reconocer algunas experiencias que han podido ser transformadas de manera pacífica. «Desde esta perspectiva podemos afirmar que las experiencias pacíficas, de intercambio, cooperación, solidaridad, diplomacia, etc. han sido dominantes en la Historia [...]» (Muñoz y López, 2004: 47). Así mismo, esta paz está relacionada con pensadores, artistas, hombres y mujeres, desde diversos acercamientos, que al ser transformados los conflictos de manera pacífica, en su mayoría no fueron registrados, «como vemos, no se trata de paces absolutas y perfectas, sino más bien de actos regulativos, transformadoras y cotidianos de los conflictos. Son más bien, formas de Paz imperfecta [...]» (Muñoz y López. 2004: 51).

La evolución del concepto de paz ha ido trabajando más hacia tener un impacto en la realidad concreta para volverse nuestra labor y nuestra incumbencia. Es no limitarse a la erradicación de la guerra como elemento único de la paz, es otorgar una visión más amplia y periférica del campo de acción de la misma. Y también una visión más amplia de la paz, en la que se incluye la diversidad de expresiones y manifestaciones de la misma para considerarla como las paces.

Vicent Martínez Guzmán afirma que no hay una sola paz y, por eso, se habla de *paces*: «Los seres humanos, si queremos hacer las paces, podemos organizar nuestra convivencia de manera pacífica» (Martínez Guzmán, 2005: 15). Es decir, habla de una paz activa, donde todas las personas somos partícipes y, sobre todo, responsables.

Hacer las paces, es una reflexión filosófica que rescata las raíces del lenguaje y la fenomenología, proponiendo tomar conciencia de cómo *performamos* nuestras relaciones:

[...] los seres humanos configuramos o «performamos» nuestras relaciones de muchas maneras diferentes y siempre podemos pedirnos cuentas por cómo nos hacemos, decimos y callamos lo que nos hacemos, decimos y callamos. Esa performatividad, que será reiteradamente mencionada, irá ligada al reconocimiento

de que los seres humanos tenemos una multiplicidad de capacidades o competencias entre las que también está poder Hacer las paces de muchas maneras diferentes [...] (Martínez Guzmán, 2005: 16).

Esas maneras diferentes de relacionarnos también se verán reflejadas en espacios y contextos diversos e inclusivos, que permitan la participación social de cada persona como agente de transformación social. Se entiende, de este modo, que la paz no es un sueño idílico, sino que existe la posibilidad real y diaria de su construcción, apostando cada día más por la humanidad y por su manera de actuar en el mundo.

Se habla de las muchas paces, en un sentido plural, en donde cada dimensión de paz que hay en el mundo puede ser incluida. También existe la propuesta de las muchas paces (many peaces) que se desarrollo por Wolfgang Dietrich. La teoría de las Paces Transracionales de Wolfgang Dietrich (2006) es estudiada a través de cinco familias en las que se observan las distintas manifestaciones de la paz que él ha encontrado en diferentes culturas e investigaciones: Las Paces Energéticas, las Paces Morales, las Paces Modernas, las Paces Posmodernas y las Paces Transracionales. Con esta agrupación no se trata de llegar al estado mayor en alguna de ellas, sino que continuamente nos movemos entre estas cinco familias. De este modo, la paz se va viviendo en cada momento de formas distintas.

Por eso, hay que conformar una visión más amplia, compleja e integral del mundo, así como en el concepto de paz. «[...] Dietrich plantea que la postmodernidad llama a muchas paces, debido a que el pensamiento postmoderno es una respuesta a la violencia estructural de la modernidad, una vista a la situación política real, que demanda una visión pluralista sobre el concepto de paz» (Eraso, 2008:19). Se propone la introducción de nuevas miradas, de nuevas preguntas, que no buscan dar respuestas absolutas o cerradas.

1.4 Educación para la paz desde la paz Holística

Como vimos anteriormente, varios autores hacen referencia a las diferentes paces y sus dimensiones y tienen en cuenta una visión holística de la paz, sobre todo, en lo que respecta a sus aspectos internos y externos. De este modo, se logra la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio en el que vive.

En esta propuesta se habla de ir generando nuevos paradigmas, nuevas formas de percibir las relaciones y, sobretodo, de empezar a integrar las

diferentes aportaciones que las distintas áreas aportan a la importancia de ver un sistema vivo y a ser humano completo y complejo.

Mostrando todo un nuevo movimiento de las ciencias no sólo naturales sino sociales y educativas.

La ciencia es posible por la existencia de la conciencia, si no existiera la conciencia no se podría producir ciencia. Desde la visión holista, la nueva ciencia construye nuevos conceptos para estudiar las experiencias de los organismos con conciencia. Esto incluye, de manera central, la experiencia espiritual humana. La nueva ciencia con conciencia percibe el universo no como un conjunto de objetos, sino como una comunidad de sujetos (Gallegos, 1999:11)

La nueva filosofía holística de la educación para el siglo XXI debe basarse en una ética planetaria que acoja a la Tierra como entidad viva y, en la otra cara de la moneda, que promueva la autorrealización de los seres humanos. Ambos aspectos se co-implican. (Fernández Herreria, 2007:5)

Esta nueva visión está integrando también a los Estudios para la Paz y, por lo tanto, a la Educación para la Paz. Esta nueva conciencia empieza a producir nuevos pensamientos, nuevas acciones y, en particular en la educación, nuevas prácticas de paz.

Estas dimensiones de la paz nos permiten empezar a reconocer y fortalecer las redes de las que ya formamos parte. No se trata de salvar un mundo utópico, sino de transformar las realidades que vivimos día a día y entender la complejidad de las sociedades. La educación es un agente de transformación de la sociedad y, auxiliándose de las diferentes dimensiones, tiene la posibilidad de generar espacios para el desarrollo de un ser humano integral, que vive en un sistema vivo y complejo. A través de los aportes de José Tuvilla (2004) y Fernández Herrería (1996), podemos acercarnos a la Paz Holística a través de sus diferentes dimensiones -que pueden ser divididas en paz interna, Paz Social-Política, Paz Ecológica.

Es así como estas tres dimensiones (Fernández, 1996: 30-40) nos hacen referencia a:

Paz interna. No es la sumisión a una voluntad externa, es el reconocimiento de nuestra humanidad, del sentirnos, del trabajo con uno o una misma y sus propias necesidades, sentimientos y pensamientos. El contacto con lo más íntimo y trascendental, es reconocerse y de reconocer, también, a las otras personas.

Paz social-política. Paz de los hombres y mujeres entre sí (dimensión social), a través de sus relaciones, convivencia, organización por medio de su participación activa, reflexiva y posibilitando la transformación de los sistemas e instituciones que sustentan la sociedad de una manera más justa y equilibrada.

Paz ecológica. Esta relacionado con el equilibrio planetario (paz con Gaia), con la armonía entre todos los seres vivos, es decir *el adentro* y *el afuera* de nosotras y nosotros mismos. Es fomentar una conciencia ética planetaria de interdependencia .

Esta propuesta de Educación para la Paz desde estas dimensiones holísticas, nos permite una construcción integral de la paz y de mayor impacto. Y se reconoce que es un proceso continuo en el que la persona entra en contacto con sus luces y sombras, con sus fortalezas y debilidades y, sobre todo, con su humanidad. Es así como reconoce su conexión con algo más amplio, consigo mismo, el otro y con el todo. Son todas aquellas estrategias que permiten al ser humano entrar en contacto con este espacio interior que a su vez es responsable e interactúa con el exterior de una forma consciente y posiblemente transformativa.

2.- PROPUESTA PRÁCTICAS DE PAZ.

La propuesta “Prácticas de Paz” está dirigida a docentes de escuelas primarias y ha sido desarrollada en dos escuelas de educación inicial, nivel primario. La experiencia comenzó en la Ciudad de México en una escuela pública y, la segunda, en la Ciudad de Castellón, España en el Colegio que fue parte de una cooperativa. En México, participaron de forma directa tres docentes de educación primaria. Por lo que respecta a España, participaron dos maestras y un maestro de Educación Primaria y la maestra de Educación Especial.

Las principales características:

- Pertenece a Educación para la Paz desde la perspectiva de la paz holística, integrada por las dimensiones de paz interna, paz social-política, paz ecológica.
- Está dirigida a los docentes para generar herramientas educativas de EpP con una visión holística.

- Es una propuesta flexible, abierta, participativa y transformada por los participantes y sus necesidades.
- Es construida conjuntamente entre la teoría y la práctica de EpP con una visión holística.
- Es una metodología participativa, interactiva, reflexiva y vivencial.
- Se llevan a cabo sesiones de intercambio con los docentes, donde se proponen diversas estrategias pertenecientes a cada una de las dimensiones paz interna, paz social-política, paz ecológica, se viven, se reflexionan y comentan las necesidades de sus grupos y la posibilidad de aplicación.
- No hay calendarización, ni obligatoriedad de aplicación.
- Los participantes adquirirían libremente un compromiso con la propuesta de participación, intercambio y reflexión.

2.1 Reflexiones sobre la propuesta.

El diseño mismo de la propuesta era flexible tanto en su aplicación como en su seguimiento, siempre orientado a que fuera de ayuda a las profesoras y profesor, y que vivieran las prácticas de paz como algo que puede ser aplicado en diferentes situaciones en contextos reales de la práctica, pero sobretodo en el día a día, en lo cotidiano.

“Profesora de quinto: sabes cuándo lo comparo con los proyectos que a veces hacemos [...], siento que esos se quedan en el papel, buscamos a veces tanto la innovación ó las actividades rebuscadas y lo que me gusta de éste es que se hace parte del trabajo cotidiano del grupo[...] pues que es realmente aplicable, que va evolucionando [...]” (Registros de sesión en línea 13 de marzo, México)

La adecuación de la propuesta al contexto, a las necesidades de cada profesor y profesora de grupo, era sobre todo para que vieran los resultados reales en su grupo, y que no fuera por las referencias solo teóricas, sino vivenciales de ellas y él con su propio grupo.

“Profesora. Tercer año: No era más carga pero si era más trabajo, pero por ejemplo hacer ese tipo de ejercicios después del recreo sí que ayudaba a que se relajaran [...]”

(grupo de discusión final de México)

El que una propuesta logre la pertenencia no solo al trabajo realizado, sino al estilo de enseñar, nos permite observar una pertenencia a más largo tiempo y que causo un impacto positivo.

Siento que se integró y trascendió en nuestro estilo de docencia pues es algo que seguimos implementándolo en nuestros actuales grupos. (Evaluación escrita del proyecto Profesora 5º México)

Una vez que hemos visto algunas categorías de la propuesta en general, veamos en particular las actividades sugeridas para vivir las diferentes dimensiones de la Paz Holística, como fueron vividas, e integradas de forma general por los docentes.

En cuanto a la concepción de paz, después de haber vivido la experiencia de la propuesta “Prácticas de Paz”, que se trabajó con la visión holística de la paz a través de tres dimensiones, la paz interna, la paz social y la paz ecológica, los docentes pudieron incluirlas entre las diversas formas de hacer las paces.

“Profesora.3º.- [...] ya que Educación para la paz es conocer otras cosas, como es la paz interna, la paz social, la paz ecológica, esto también es parte de la paz social o no? A mi parecer, porque es ampliar nuestra conciencia [...]” (Grupo de discusión final España, 06/2010).

“Profesora 5º: [...] pues para mí también era eso, la paz social, que no haya guerras, y no te paras a pensar en tu paz interna, que te puede relajar en un momento determinado y es algo que necesito mucho, claro te hace reflexionar en ciertos momentos, el estado de nervios que tengo adentro de mí, porque esta producido, como lo transmito, te das cuenta de que lo estas transmitiendo en clase y es lo que piensas, si mi paz interna estuviera bien, transmitiría esa misma paz a mis alumnos, que a su vez se sentirían mejor, y digamos que es una cadena, que vas transmitiendo esa tranquilidad, eso sí que lo he descubierto y en parte, que me he dado cuenta que me estoy alejando de esto, y lo que tengo que hacer es intentar acercarme a eso. (Grupo de discusión final España, 06/2010).

Es una visión más integral de la paz, que está compuesta por diversas dimensiones lo que permite ampliar la conciencia y el trabajo del hacer las paces. Sin embargo la paz social era más fácil de detectar conceptualmente en el mundo educativo, pero llamo mucho la atención el concepto de paz interior dentro del aula.

Además de empezar a incluir este tipo de estrategias en su práctica personal y cotidiana.

“Para mí me sirven en la vida diaria, cuando no puedo dormir o estoy muy estresada, realiza las respiraciones y trato de olvidarme un poco de todo lo que me ayuda a conciliar más fácilmente el sueño o relajarme y pensar las cosas antes de actuar” (Reporte de sesión Profesora 3)

Como una propuesta que dio elementos para la práctica educativa, pero también para la personal, observando que ambas están en coherencia y unidas, y los espacios de paz son prácticas de paz que propiciamos en nuestra vida diaria.

3.-REFLEXIONES FINALES.

La propuesta “Prácticas de Paz” es una invitación a llevar a cabo acciones de paz o paces en sus diferentes dimensiones. Donde la teoría y la práctica para que sean acciones transformativas tienen que ir de la mano. Además de empezar a conformar acciones no en solitario, sino con la fortaleza del grupo de estudiantes, de docentes, de padres de familia, de escuelas, para ir generando redes de transformación conjunta, en el que no es un recetario de formulas mágicas las que nos van a salvar, sino la construcción conjunta y continua de espacios de paz, ya que la paz es acción permanente.

Hay que dejar de creer que la paz es una utopía inalcanzable, es real, día a día se construye, se propician y se favorecen esos espacios de paz gracias a la inclusión de diferentes prácticas de paz, sistematizadas, analizadas, consensada, dialogadas, pero sobretodo vividas.

Los docentes somos una posibilidad de ser esos constructores de espacios de paz a través de las prácticas de paz que generemos conjuntamente tanto en la escuela, como para nosotros y nostras mismas. Debemos buscar nuestro propio espacio de paz en las diversas situaciones en las que nos desenvolvemos, porque la paz es nuestra responsabilidad, y a su vez responsabilidad de todos y todas.

Finalmente mi reconocimiento a todos los docentes que en sus aulas están generando estos espacios de manera anónima, y que es tiempo de dar a conocer estas acciones, compartirlas, difundirlas pero sobretodo unirnos como grupo, porque esa será la plataforma de transformación el trabajo conjunto de docentes como constructores de Prácticas de paz.

BIBLIOGRAFÍA

- ASDE (2004): *Repensar el mundo. Manual de Educación para la Paz y el Desarrollo*. España: Federación de Asociaciones de Scouts de España ASDE
- Cabezudo, Alicia and Magnus Haavelsrud (2013). *Rethinking Peace Education. Journal of Conflictology*, Vol 4. No.1
- Cascón, Paco (2004): *Maleta pedagógica "Educar para la Paz y el conflicto"*, Ayuntamiento de Barcelona. Barcelona
- Dietrich, Wolfgang (2006): *A Call for Trans-rational Peaces*, University of Innsbruck, available at URL: <http://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/transrational.pdf>, last accessed
- Hicks, David (Comp.) (1999): *Educación para la paz*. Madrid, Morata.
- Eraso, Ma. Lina (2008) TESIS DE MAESTRIA, *Culturas de paces y el pensamiento de Paulo Freire en la capacitación de multiplicadores de paces* Master of Arts Program in Peace, Development, Security and International Conflict Transformation, Universidad de Innsbruck dirigida por Josefina Echeverria y Dr. Wolfgang Dietrich. mayo 2008.
- Gallegos, Nava Ramón (1999). "Educación Holística para el siglo XXI" en Damián Virginia coord., *El destino indivisible de la educación. Propuestas holísticas para redefinir el diálogo humanidad- naturaleza en la enseñanza*. Pax México, México 186-205.
- Fernández Herrería, Alfonso. (1996) *Dimensiones de la Educación para la paz*. Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos. Ed. Universidad de Granada.
- -----(2003) *La Educación para la Paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad*. Educación XXI, No. 6 UNED, Madrid
- -----(2007): *Sistema de trabajo, Asignatura Educación para la Paz*. Granada, Universidad de Granada.
- Jares, Xesús. (1999): *Educación para la paz*, Madrid, Popular.
- Harris, Ian (2002): «Conceptual Underpinnings of Peace Education in Peace Education, The Concept, Principles, and Practices Around the World», en Salomon, Gavriel y Nevo Baruch: *Peace Education, the concept, principles, and practices around the world*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 15-26.
- Iglesias, Calo (1999): *Educar para la paz desde el conflicto*, México,

Homosapiens.

- ----- (2007): *Educación Pacificando Una pedagogía de los conflictos*, Seminario Gallego de educación para la paz, Santiago de Compostela, Fundación Cultura de paz.
- Martínez Guzmán, Vicent (2005a): *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao, Desclée De Brouwer
- Muñoz, Francisco A. y Mario, López (2004): «Historia de la paz», en Molina Rueda, Beatriz y Francisco A. Muñoz (eds.): *Manual de Paz y Conflictos*, Granada, Universidad de Granada, 44-65.
- Tuvilla Rayo, José. (2004): *Guía para elaborar un proyecto integral: Escuela: Espacio de Paz*, Conserjería de Educación y Ciencia Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

Gloria María Abarca Obregón

Doctora en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I de Castellón, España. Así mismo es Investigadora del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), España. Cursó el Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la UJI, y cursó un semestre en la Universidad de Innsbruck, Austria. En México realizó los estudios de Maestría en educación y la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Actualmente docente en la maestría y doctorado de Educación para la Paz y la convivencia escolar en el Estado de México

Correo electrónico: glomamex@gmail.com



**ENFOQUES EN LA CULTURA
Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ**



EDUCACIÓN, PAZ INTEGRAL SUSTENTABLE Y DURADERA

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Resumen

En el presente capítulo exponemos algunas ideas sobre la paz integral, su sustentabilidad y durabilidad. Abordamos la relación de la paz integral con la educación, entendida como un subsistema en el que se presentan conflictos, violencias, variedades áulicas y dinámicas de respeto y aplicación de los Derechos Humanos, de tolerancia, reconocimiento a las diversidades y praxis de cultura de paz. Descolonizar la paz es otro de los planteamientos que conducen a la integralidad de la paz, para finalmente esbozar una concepción de Educación para la Paz y convivencia escolar armónica.

Palabras claves: Paz integral, Educación para la Paz, interculturalidad para la paz, de-colonial.

Abstract

In this chapter we present some ideas about comprehensive peace, sustainability and durability. Addressed the relationship of comprehensive peace education, understood as a subsystem in which conflicts arise, violence, courtly and dynamics of respect and implementation of human rights, tolerance varieties appreciation for diversity and a culture of peace praxis . Decolonize peace is another approach leading to the comprehensiveness of peace, and finally outline a conception of education for peace and harmonious school life.

Key words: Comprehensive, Peace Education for Peace, intercultural peace, de-colonial

EL CONTEXTO

Una mirada panorámica del México actual en el sentido de la convivencia educativa, social, familiar y personal, nos presenta, por una parte, una faceta de un país con una gran historia social y cultural de gran tradición pacífica, de solidaridad, de ayuda mutua, de convivencia en la diversidad étnica, cultural, lingüística y religiosa, de cohesión social, de reciprocidad, de confianza social, de comunitarismo, de colectivismo, de comunalismo, de organizaciones y redes sociales de acción solidaria frente a las adversidades económicas y socio-ambientales. Estas y muchas otras dinámicas mexicanas, son expresiones elocuentes de una cultura de paz que tiene sus orígenes en las más remotas civilizaciones prehispánicas del México antiguo y se acompañan de cordialidad, respeto, convivencia armónica, reconocimiento, voluntad de ser, saber y pensar combinados con discursos, rituales, lemas, logos y simbolismos multifacéticos que se configuran en lo que denominamos la construcción de la paz integral.

La otra faceta nos exhibe la inseguridad, las violencias, la corrupción, exclusión, injusticias, abusos de autoridad, violación de mujeres, pederastia, consumo de drogas psicotrópicas, asaltos, robo de autos, de casas habitación, tráfico de personas, armas y drogas, saqueo de recursos públicos, acoso sexual, enfrentamientos armados entre delincuentes organizados, abusos de autoridad, linchamientos, muertes colaterales, secuestros, torturados, desaparecidos, agresión, violencias y *bullying* en la escuela, consumismo, estrés, pobreza, pueblos desolados, intolerancia religiosa, étnica, política, desplazamientos forzados, destrucción del medio ambiente; que son, entre muchas otras realidades, marcas contextuales del deterioro social, económico, político y moral en el que hoy estamos inmersos los mexicanos.

Estas violencias tienen relación con la distribución desigual de la riqueza, que no es más que la injusticia estructural de los derechos básicos económicos, sociales y culturales de la población, que hacen que el vivir en paz se encuentre en condiciones de deterioro cada vez más lamentables. De acuerdo con los resultados de la *Medición Multidimensional de la Pobreza 2013*, del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2013), en México viven en pobreza 53.3 millones de personas; equivalente al 45.5 por ciento de la población total (500 mil más que en 2010), que tienen carencias y se encuentran por debajo de la línea de bienestar mínimo establecido — de acuerdo con la metodología oficial para medir a pobreza que tiene como indicadores el ingreso, la alimentación, la salud, la seguridad social, el rezago

educativo, calidad de espacios en la vivienda y servicios básicos en la vivienda.

En otro sentido, el *Índice de Paz Global* (IPG), que es la principal medida mundial y nacional de la paz, que elabora el Instituto para la Economía y la Paz (2013), mide el estado de la paz en 162 países. Utiliza múltiples datos para medir los niveles internos y externos de la paz, a través de 22 indicadores cualitativos y cuantitativos. Los indicadores fueron seleccionados por un panel internacional de expertos y son revisados anualmente. Estos indicadores del IPG pueden ser clasificados bajo cuatro temas generales: violencia, hambre, guerra e injusticia.

El Índice de Paz Global 2013 (GPI), muestra que el mundo se ha vuelto menos pacífico, con un agudo aumento en el número de homicidios. Desde 2007 México ha caído 45 posiciones en el Índice de Paz Global, y hoy ocupa el lugar 133, de 162. En este sentido, el costo directo de la violencia para la economía mexicana es de 3.8 por ciento del PIB, en tanto que los costos indirectos ascienden a 12 por ciento del PIB. De ahí que, según este indicador global, los estados más pacíficos hayan experimentado un crecimiento anual del PIB de más del doble que las entidades menos pacíficas.

En un sentido integral de paz, tenemos obligatoriamente que evaluar los grandes costos en pérdidas de vidas, por la ruptura social, los quebrantos en las condiciones de vida y toda la desestructuración de las costumbres, hábitos, dinámicas, acciones, rituales, discursos, pensares y haceres de la tradición del México pacífico.

Desde una mirada educativa, los datos en México sobre acoso escolar, violencias en la escuela y *bullying* son preocupantes. Por mencionar sólo uno: de acuerdo con un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), somos el primer país con víctimas de *bullying* a nivel secundaria en el mundo (Crónica, 2014). Estas agresiones y violencias entre estudiantes, dentro y fuera de la escuela, de manera personal o virtual, son uno de los principales obstáculos para el buen desempeño de los escolares; a lo cual se suma el incremento del consumo de alcohol y de drogas.

Por otra parte, de acuerdo con las conclusiones del *Reporte sobre la discriminación en México 2012* (CONAPRED, CIDE, 2012), además de que persiste la desigualdad económica y social, también existe la discriminación y graves violaciones a los derechos humanos, particularmente en la impartición de justicia. Los niveles de intolerancia a la diversidad social, cultural y religiosa aún son altos entre los jóvenes de educación media: al 39 por ciento no le gustaría tener un compañero en la escuela con el síndrome de inmunodeficiencia

adquirida (sida); al 37 por ciento no le disgustaría convivir con un homosexual y 33.5 por ciento no querría compartir su espacio escolar con un indígena.

Las situaciones violentas son producto de la violencia estructural internacional y nacional, de las violencias de la delincuencia organizada, de la violencia intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural y psicológica contra los indígenas, las mujeres, los niños, los discapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños/as de la calle y los indigentes; todas vergüenzas nacionales, que han generado, desde diferentes instituciones del Estado y desde diversos movimientos locales, estatales y nacionales luchas pacíficas con miras a construir condiciones en México de paz integral con justicia, con dignidad y con democracia.

Es importante anotar que las expresiones de violencias, destrucciones e intolerancias que se acentúan en algunas regiones y estados del país, conducen a que la perspectiva violentológica de académicos, políticos, administradores públicos, medios de información y desinformación, solo dimensionen y re-dimensionen las condiciones de la violencia directa, física y armada. La nota roja policiaca que solo reporta ríos de sangre y todas las aberraciones de la violencia.

Así, desde una mirada de paz (no pazologa), tenemos que estudiar y dimensionar las violencias existentes y también las subjetividades y realidades constructoras de paz. Se trata de que la perspectiva de la violencia no excluya las realidades de paz, pero tampoco que las miradas de la paz no nieguen ni invisibilicen las violencias. Lo dijo Iván Illich en su discurso inaugural de la primera reunión de la Asian Peace Research Association (1980): “La idea de *pax* tiene una historia rica e interesante, aunque sólo se haya estudiado pobremente. Los historiadores se han ocupado mucho más en llenar las bibliotecas con tratados sobre la guerra y sus técnicas”.

Resumiendo, desde la perspectiva teórica de la paz, en México existe una violencia estructural sistémica acompañada por violencia cultural, simbólica y violencia directa, que hacen que la condición socio-económica sea una de las más desiguales e injustas del mundo en un país inundado de riquezas naturales y medioambientales, vulnerando con creces la historia social y cultural de la gran tradición pacífica de la población. Frente a esta violencia integral, se requiere trabajar en dirección de una paz integral, que revierta las causas generadoras de la injusticia social, económica, de la falta de libertad y de democracia.

En esta grave crisis en que se encuentra el país, emerge el otro México, el de la paz y el de la tolerancia; el México de la convivencia pacífica, de la

hospitalidad internacional, del reconocimiento y respeto a la diversidad étnica, religiosa y cultural. El México que viene construyendo una interculturalidad para la paz de manera determinante en la educación; contribuyendo desde la escuela a la construcción de una paz integral, una paz sistémica con bases culturales, educativas y sociales que permitan re-construir el tejido social y retomar todo ese estilo de vida armónico de la inmensa mayoría de la población mexicana.

Aludimos a una interculturalidad para la paz, que tiene como principio el diálogo respetuoso, igualitario y de relación horizontal entre las diferentes culturas. *La Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005), declara que “la interculturalidad” se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”.

Una interculturalidad para la paz que considera que reconocer al “otro” y valorar el diálogo tiene su importancia y es un incuestionable principio de ética intercultural; pero que resulta insuficiente si no se amplía a todas las esferas de la vida social. Este llamado al encuentro de culturas desde la perspectiva de la interculturalidad para la paz, supone la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales, por lo que el encuentro cultural acrítico poco incide en las relaciones culturales desiguales (Sandoval, 2013).

En la realidad las violencias no se encuentran separadas unas de otras, interactúan entre sí; aunque la manifestación explícita se presente en una de ellas. De igual manera, el antídoto de las violencias tendrá que ser integral si queremos construir una paz sustentable y duradera. Una paz que por ser integral tiene múltiples facetas, sentidos, senderos, es multiforme y poliédrica. Es una paz al igual que otras paces, como lo dijo Illich “La paz tiene un sentido diferente en cada época y en cada atmósfera cultural” (1980, p. 1).

LA PAZ HEGEMÓNICA

No pretendemos repetir lo que de manera frecuente se encuentra en los

textos y artículos que hacen referencia a la paz, coreando y copiando las clásicas y valiosas frases de Johan Galtung y de los subsecuentes pensadores sobre el tema. Tampoco vamos a hacer un balance evolutivo de la investigación por la paz, para exponer las tendencias teóricas y conceptuales que se han construido desde el pensamiento occidental. Vamos a delinear lo que consideramos una paz integral, a partir del contexto socio histórico en que se encuentra México.

Varias son las maneras de comprender y de vivir la realidad de las violencias, los conflictos y la construcción de las paces en este país. Desde los primeros años del siglo XXI, en México se habla de paz, se pide la paz, hay movilizaciones por la paz, se exige la paz con un rotundo no a las violencias. Es por ello que surgen organizaciones que enarbolan las banderas y las luchas por la paz, afloran pensamientos, iniciativas y prácticas que de manera ingeniosa buscan unir la palabra, el pensamiento y el sentir de hombres y mujeres que viven inconformes, que cuestionan y se oponen a las violencias estructural, económica, física, cultural, étnica, política, religiosa, homofóbica y de género; así como a todas las injusticias que obstaculizan el vivir ciudadano en su cotidianidad del trabajo, estudio, empleo, diversión y convivencias sociales y familiares. Todas estas subjetividades y dinámicas por la paz, con distintas intensidades y dimensiones, las podemos condensar en la búsqueda de una paz duradera e integral en México.

Todos anhelamos y queremos vivir en paz, pero la concepción sobre la paz y las condiciones objetivas para vivirla, son tan disímiles que dependen de variables económicas, sociales, étnicas, políticas, culturales, religiosas, de género y de relación con el poder. Es por ello que la retórica y la práctica de la paz etnocéntrica europea y norteamericana, requieren de perspectivas distintas para las realidades latinoamericanas, pues los modelos de paz hegemónica occidental mantienen en sus entrañas el pensamiento y la práctica colonizadora, y colonizante, de dominación. Definido por César Manzanos,

[...] el tipo de etnocentrismo occidental ha estado caracterizado por su actitud prepotente frente al resto de las culturas, y esto es lo que lo convierte en un tipo de etnocentrismo excluyente, colonizador, impositivo y aniquilador de la diversidad étnica y cultural en el planeta (Manzanos, 1999, p. 18).

El etnocentrismo es toda una ideología, un pensamiento, una teoría, una metodología y una praxis que considera que la cultura occidental es la más avanzada, civilizada, desarrollada, democrática y pacífica, por lo que se adjudica ser el modelo y ejemplo de desarrollo en todos los aspectos de la vida moderna.

En esta concepción del mundo, la dimensión económica es una de sus mejores expresiones, en tanto que su dinámica monopolista es excluyente y destructora de todas las demás formas económicas, incluyendo las mismas capitalistas. Es decir, el etnocentrismo no es exclusivamente cultural, también se manifiesta y se refleja en todos los ámbitos del quehacer nacional e internacional.

La paz etnocéntrica, con todas sus características y singularidades geográficas, históricas, sociales, políticas, económicas, filosóficas y eurocéntricas, tiene como punto de partida el pensar que la cultura occidental; es el patrón que sirve para medir y valorar las formas, los contenidos, las expresiones, la filosofía, la economía, la política, los sistemas de organización social, las religiones y todos los aspectos vinculantes de las otras culturas, ajenas o diferentes de la propia.

Esta base es la que conduce a juzgar, desde una concepción exclusivista del mundo, positiva o negativamente, a las otras culturas y decidir si ellas en sí, por sí, para sí y para el resto del mundo, son o no portadoras y aportadoras de paz.

El marco de referencia de la paz etnocéntrica es correspondiente con la tradición homogeneizante y universalista de la cultura occidental, que mediante la acción aculturalista se impone y domina para que todos los demás se transformen a imagen y semejanza del modelo de vida “superior” y, de esta manera, puedan vivir en paz. Esto se sintetiza en la política, la ideología, los planes y programas de “desarrollo para la paz”, basado en el “mal desarrollo” (Tortosa, 2011) hegemónico, que desconoce y en sus aplicaciones devasta los “desarrollos” comunitarios, indígenas, campesinos, locales, regionales y subalternos.

La paz etnocéntrica, se comporta de manera exclusiva y excluyente de las demás culturas de paz, y sólo acepta aquellas que son afines, las que se enmarcan en sus concepciones y visiones del mundo, y a las que respetan y aceptan los decálogos de paz impuesta. Manifestaciones típicas de hegemonía de la paz etnocéntrica son los discursos, las políticas y los programas que el “mundo desarrollado” le impone o sugiere a los países, gobiernos, políticos o a sectores de “desarrollo” o académicos sobre la paz que tienen que instrumentar.

LA INTEGRALIDAD DE LA PAZ

Para tratar este concepto de “paz integral”, es necesario, por razones analíticas, explicar el origen epistemológico crítico sobre la paz hegemónica,

lo que entendemos por paz y lo que consideramos integral. Con relación a la paz, vale la pena tener en cuenta dos dimensiones que se relacionan, pero que también se pueden encontrar separadas: los discursos de la paz y la acción para la paz.

Ante la paz universalista y homogeneizante, surgen pensamientos y praxis enmarcados en los discursos críticos anticoloniales y de-coloniales de cultura y educación para la paz, que se encuentren acordes con la diversidad real de culturas y condiciones sociales de los países africanos y latinoamericanos. Estos enfoques de paz alternativos vienen construyendo sus marcos culturales y analíticos, propios de su conocimiento (Dei, 2000; Graveline, 1998; Smith, 2001; Magnusson, 2004 ; Fontan, 2013).

Estos paradigmas anticoloniales y de-coloniales, tienen como propósito desarrollar conocimiento endógeno, propio, que sirva para superar los grandes problemas de la violencia estructural, directa, cultural, simbólica y ecológica, con miras a mejorar la calidad de vida; esto es, la condición de paz de la población. Estas propuestas de pensamiento propio, como la ecología de saberes, otorgan toda una inmensa posibilidad de resignificar conocimientos históricos y tradicionales de nuestros pueblos y países acordes con nuestras realidades presentes. Y que, para el caso de la educación, proponen la descolonización de la academia (Iseke-Barnes, 2003) y una pedagogía de interculturalidad para la paz. En el mismo sentido de descolonizar la paz, Victoria Fontan cuestiona la estructura epistemológica de la paz, su práctica y su enseñanza, así como las consecuencias que tiene en la vida diaria de la población.

En esta perspectiva, debemos de pensar y actuar en cultura y educación para la paz de manera integral y diferencial; es decir, de acuerdo con el contexto socio-cultural en que se requiere. Experiencias múltiples de educación para la libertad y para la paz hemos tenido en América Latina; sin embargo, aún quedan dos grandes tareas pendientes por realizar: la sistematización de las experiencias de educación para la paz o para la convivencia escolar, y el estado del arte que dé cuenta de la conceptualización, teorización, metodologías y pedagogías educativas desarrolladas en diferentes países.

Sin excepción todos los países tienen importantes experiencias de cultura de paz y de educación para la paz, así como pensadores sociales, literatos, políticos, líderes sociales y religiosos que han generado pensamiento y praxis propios latinoamericanos en ese campo que podemos enmarcar dentro de la perspectiva crítica y decolonial de los estudios de y para la paz. La teología de la liberación por ejemplo, tiene sus fundamentos en una visión crítica del mundo y

en realidades sobre la paz terrenal en América Latina. El mayor y más profundo cuestionamiento a la violencia de las estructuras socioeconómicas del Estado, así como a la violencia simbólica y cultural ha sido una de las fortalezas teóricas y analíticas de la teología de la liberación, acompañada de la concepción y el método de educación para la libertad creado por Paulo Freire, pedagogo brasileño que analizó la problemática educativa desde una visión integral.

En México son múltiples las experiencias sobre educación relacionada con valores, derechos humanos, con la interculturalidad, y de manera reciente con la paz. Estas experiencias educativas han sido promovidas, unas desde el Estado a través de la secretaría de Educación, otras en la educación continua, otras informales, y una gran variedad de esta praxis y pensamiento, tiene su origen en la cosmovisión y modo de vida de los pueblos originarios que fundamentan sus valores en el comunitarismo, colectivismo, comunalidad, respeto y amor a la naturaleza, impulso de la espiritualidad, libertad, dignidad, justicia y paz.

En todo este marco conceptual y contextual, la de-colonización del pensamiento y de la praxis de la paz demanda un enfoque integral, sistémico, que parta de los contextos históricos y actuales de cada país, incluso regionales; para que genere sus propias teorías, conceptos, categorías, análisis y reflexiones, que sirvan para construir procesos culturales, sociales y educativos integrales; con valores de paz, que ya existen de manera manifiesta y latente en nuestros sistemas y subsistemas¹ sociales, familiares, educativos, etcétera.

Hablamos de una paz integral, a partir de concebir que las personas, las comunidades, los pueblos, las sociedades, los sistemas o subsistemas se encuentran en situación de paz; cuando sus condiciones, objetivas y subjetivas, mantienen los equilibrios mínimos necesarios propios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, vivan en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad. Es una paz integral, sistémica, en sus dimensiones macro, meso o micro, que interactúan como un todo y se afectan mutuamente.

La construcción de paz en un país, inevitablemente, afecta positivamente al sistema "mundo"; tal como la violencia y la paz de un sistema social afecta de diferentes maneras y dimensiones a los subsistemas familiar y educativo; y las condiciones objetivas y subjetivas del subsistema familiar afectan al individuo.

De esta manera, podemos pensar la paz a manera de metáfora en relación al cuerpo humano que funciona como un sistema integral. Un cuerpo y una mente en armonía estarán en condiciones de paz, siempre y cuando sus entornos o

¹ Nuestro planteamiento tiene como base la compleja teoría de Von Bertalanffy (1989).

subsistemas también tengan mínimas condiciones de paz. Un cuerpo humano que sea golpeado en una mano, será indefectiblemente afectado en todo su ser físico y mental. La mano, o cualquier otra parte del cuerpo, no pueden estar en su funcionamiento normal si los demás sistemas y componentes no lo están. Por eso, se tiene que pensar y actuar en perspectiva integral, de manera que el sistema y sus subsistemas interactúen armoniosamente.

Una cultura de paz es una forma de vida, liberadora de violencias que se acompaña de utopías y realidades, de la creación y re-creación cotidiana de las múltiples pautas culturales de convivencia pacífica. En ese camino, y para ese propósito de paz integral, tendrá que participar el Estado con todas sus instituciones, la sociedad civil, todas las culturas y, en general, toda la población. Es decir, que la paz debe ser participativa y sistémica, en el sentido no de sistema político, sino del enfoque científico de sistemas, en el que todos somos miembros de uno o de varios sistemas o subsistemas como el familiar o el educativo, que interactúan entre sí con autorregulación a estímulos externos que sirven también de aprendizajes.

De ahí que, para llegar a la condición utópica y real de paz integral, sustentable y duradera, se requiere avanzar a pequeños pasos en ciertos procesos, mientras que en otros deberá ser a marchas forzadas. Ello implica revertir las condiciones estructurales de la violencia, al igual que las violencias subjetivas construidas, social y culturalmente, en la mente de las personas, así como la eliminación de la violencia armada directa; es decir, de la desmovilización y desintegración de todas las organizaciones armadas ilegales. Sin duda que, si a todas las violencias que sufre un pueblo le quitamos la violencia directa, mejoran las condiciones de vida material, social y psicológica de manera importante; por supuesto que en condiciones de paz aún sustentables pero, esto facilita con creces avanzar por los caminos de la paz integral duradera.

Esta lucha por la construcción de una paz integral —con justicia, libertad, dignidad y democracia—, se dirige a ser siempre un proceso en de-construcción, construcción y re-construcción de la paz en todas sus dimensiones; por lo que es en sí mismo, un proceso y una dinámica inacabados, en tiempos y espacios contextuales que se presentan con altibajos de tipos de paz y de conflictos, como todo constructo complejo de la convivencia humana.

La paz integral presupone así, la existencia de condiciones objetivas y subjetivas de una vida digna sustentada en el disfrute de los Derechos Humanos, económicos, políticos, sociales y culturales. Es el derecho a la vida en el sentido más amplio y profundo que podemos imaginar y concretar, para que

las personas y los colectivos vivan con libertad y felizmente en paz. Es decir, que la paz integral pugna por abatir y eliminar todas las violencias estructurales, directas, culturales, simbólicas y ambientales que impiden condiciones de vida armónicas a las personas, familias, colectivos y población en general. En otras palabras, la paz integral no es conformista, ni justifica, ni acepta condiciones que vulneren la libertad, la dignidad y el bien vivir de los seres humanos.

En este sentido, la paz integral induce a la acción participativa de los sistemas y subsistemas existentes en el país, haciendo de la paz un proceso interactivo y transformador. Es por ello que, el subsistema educativo es parte determinante del engranaje transformador, participativo y colectivo de la paz integral mediante la educación para la convivencia armónica, los Derechos Humanos y la interculturalidad, en la perspectiva de educación y cultura para la paz. A los otros subsistemas les corresponde, en sus contextos, coadyuvar desde sus objetivos, lógicas, dinámicas, planes, proyectos y programas a construir la paz integral.

A la escuela, como institución concreta del subsistema educativo, le concierne aportar a la construcción de la paz integral, sustentable y duradera desde las aulas, en esa convivencia cotidiana de estudiantes, profesores, autoridades y administrativos. Estamos hablando de escuelas incluyentes, libres de discriminación, exclusión y violencias donde no sólo se reciten, sino, principalmente, se practiquen los Derechos Humanos, la interculturalidad para la paz, la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la igualdad, la inclusión, la autonomía y democracia, la honestidad y respeto, los derechos y obligaciones, la legalidad y normatividad, la ética y moral; así como la justicia, libertad, transparencia, independencia, solidaridad, tolerancia, la no discriminación, la comprensión y el respeto a la diversidad religiosa, política, social, étnica, lingüística, regional, cultural y sexual; de manera general, el respeto al derecho a la vida. El desafío trascendental que tiene una educación para la paz, está en cómo hacer que todos sus principios trasciendan de la retórica a una política de Estado, independiente del gobierno de turno, que socialice la cultura y la educación para la paz.

Globalmente, una comunidad educativa que gestione la resolución y transformación de los conflictos de forma creativa y positiva, potencializando todo pensamiento y praxis que fortalezca la dignidad humana. Una escuela que respete la diversidad en su interior y fuera de ella, que haga comprensivo lo planteado por Illich, en el sentido de que, "la guerra tiende a volver semejantes las culturas, mientras que la paz brinda la condición para que cada cultura

florezca de manera propia e incomparable” (1980, p. 3).

La explicación, el estudio y las gestiones de los conflictos en la escuela desde el planteamiento de la paz integral, nos permite reconocer a la sociedad y a la cultura como las formadoras y gestoras de paz y de violencias, para que, a partir de esta comprensión, generemos soluciones y transformaciones profundas de las violencias a las paces. Es ir a la raíz, al origen de los problemas que se transforman en conflictos y que en muchos casos llegan a las violencias; es intervenir en el origen y no en las consecuencias, es actuar e incidir desde la paz y no desde la sanción, desde el autoritarismo, desde la violencia.

Retomando la metáfora del cuerpo humano, el subsistema escolar por sí mismo no otorga las condiciones de paz integral, éstos tienen que ser en conjunción con los demás subsistemas, en la necesaria construcción de paz de todos ellos. La mente y las manos pueden estar en relativo equilibrio, pero si los pies u otras partes del cuerpo se encuentran afectados, estamos frente a un cuerpo humano en desequilibrio, inestable, vulnerable y violentado.

Esto quiere decir que, para cimentar la paz de manera duradera, tenemos que trabajar obligatoriamente en todos los subsistemas. Pero también, tenemos que ocuparnos de forma integral en cada uno de ellos; y en el educativo, la integralidad de la paz se expande a todo su conjunto. Trabajar por la paz de manera aislada no deja de ser un buen ejercicio pero sin trascendencia en todo el subsistema y, menos aún, en el sistema general. La educación para la paz y la convivencia armónica tiene que ser fiel acompañante de todos los profesores, autoridades, administrativos y estudiantes. Tiene que estar en teoría y en práctica en todas las asignaturas en su horizontalidad y transversalidad con planes de estudio y curriculum de educación explícitos para la paz y la convivencia escolar armónica.

Esta visión de educación integral, cuestiona todas las dimensiones de las violencias, visibles o no, que impiden disfrutar la vida a plenitud. Trabajar en dirección de una integralidad a partir de sistemas y subsistemas, contiene también el principio de que la paz y su construcción es también compleja, y requiere ser cimentada desde arriba, desde el Estado, y desde abajo desde todos los estamentos sociales, incluyendo los excluidos, los que se colocan fuera, al margen del Estado. Si un principio de la cultura y de la educación para la paz es la no exclusión, entonces en esta gran tarea tendrán cabida y deberán ser respetadas todas concepciones y prácticas de educación no formal, informal, subalterna, o alternativa de paz. Es ni más ni menos, que el reconocimiento y el respeto real a las diferencias culturales en el terreno de las paces.

Se plantea una paz integral porque no tiene que ser una paz solamente reducida a ciertos aspectos y ámbitos de la vida, sino que tiene que ser completa, de un todo y en todos los aspectos, pues de lo contrario hablaremos y tendremos una paz frágil, vulnerable, negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos humanos, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a la autonomía, interculturalidad para la paz y democracias reales. Si alguno de estos aspectos no se hace presente, entonces no hay paz integral, y será una paz de baja intensidad, una paz excluyente sometida a constantes vaivenes, es decir una paz demasiado imperfecta con la potencialidad de generar situaciones de violencias de manera regular.

UNA RESPUESTA MEXICANA A GUISA DE EJEMPLO

Por las razones expuestas y muchas otras más, México y en particular el Estado de México, implementaron, a partir de enero de 2013, una Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, para contribuir a la construcción de un país más justo, democrático y pacífico, a través de la investigación, la docencia y la difusión de la cultura y la educación para la paz. Los alumnos de este posgrado son profesores en activo que implementan en sus aulas la convivencia armónica como aprendizaje para la escuela y para la vida.

El posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México lleva a cabo, a través de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), se inscribe en el Proyecto educativo de UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz del Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO, que venimos trabajando en México desde hace 2 años por medio del Seminario UNESCO.

La Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en el Estado de México, tiene como base una visión integral acerca de la calidad de la educación, que la UNESCO viene desarrollando activamente a través de las metas de *Educación para Todos*, y de una educación de calidad en los distintos niveles de los sistemas educacionales; promoviendo una educación para la convivencia y la paz, entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad.

Para la UNESCO (2008, p. 33):

Desde una visión de derechos, una educación es de calidad si los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y vivenciar dichos derechos, lo que significa aprender no sólo conocimientos y habilidades, sino sobre todo, desarrollar valores, actitudes y comportamientos acordes a ellos.

Conocer y encarnar valores como el respeto, la tolerancia y la amistad cívica, fundamentos de la paz social, es entonces parte fundamental de lo que la UNESCO entiende por una educación de “calidad para todos”. Es una nueva visión de la educación basada en el reconocimiento y respeto a la diversidad, en la resolución pacífica de los conflictos y en la construcción de Paz.

Es aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes en forma proactiva y concebir las diferencias individuales, no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2009).

En este tenor, y respondiendo al compromiso social del Gobierno del Estado de México, iniciamos este posgrado con la UAIM, para contribuir desde la academia a formar investigadores comprometidos con la realidad social de nuestra entidad, apegados a los postulados de la Cultura de Paz de la UNESCO, así como a todas las elaboraciones teóricas y experiencias prácticas existentes en América Latina y en México sobre educación para la convivencia pacífica.

La Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, tienen un carácter flexible y organizan sus actividades académicas a partir de tres ejes obligatorios: 1) teórico, 2) disciplinario y 3) investigación:

1. **Eje teórico:** cuyas unidades de aprendizaje tienen como propósito reflexionar sobre las teorías, los conceptos y las categorías propias de los estudios de la paz. Estas unidades de aprendizaje abordan los estudios de educación para la paz en general; conflictos, violencias y mediación escolar; así como la diversidad cultural y la educación para la paz.
2. **Eje disciplinario:** con estas unidades se pretenden otorgar los fundamentos y la comprensión de los temas considerados pilares en la educación para la paz y la convivencia pacífica. Estas unidades de

aprendizaje tratan sobre educación en derechos humanos y paz, educación para la paz en México, construcción de paz y convivencia armónica en la escuela.

3. **Eje de investigación aplicada:** a través de talleres proyecta una formación investigativa relacionada directamente con la praxis constructora de paz y de convivencia armónica en la escuela. Son talleres formativos en el mismo proceso de conocimiento de las realidades en la escuela, así como de incidencia en las condiciones adversas y de armonía existentes en el aula y en la escuela. El primer taller se aboca a la elaboración del proyecto de investigación aplicada; siguen métodos de investigación para la paz; también se capacitará en el manejo de software cuanti y cualitativo para facilitar las tareas de organización, análisis de información y generación e interpretación de diferentes tipos de resultados; se desarrollarán los proyectos aplicados y se concluirá con la tesis.

Se considera un plan de estudios flexible por la reducción de la carga académica presencial en el aula, otorgando prioridad al trabajo de investigación, a sus métodos y técnicas. Su flexibilidad, también permite al alumno acreditar unidades de aprendizaje, cursos, seminarios o talleres en otras instituciones nacionales y extranjeras, previa autorización del Comité Académico del Posgrado. El único eje con estructura seriada obligatoria, es el de investigación aplicada.

Con toda la formación teórica y práctica del posgrado, así como con la investigación, se propone formar profesionales con alto nivel académico para la investigación de conflictos y construcción de paz en el medio educativo desde la perspectiva de los Derechos Humanos, la interculturalidad y la educación para la paz; con capacidad para realizar aportaciones originales en lo teórico, metodológico y analítico, lo que les permitirá instrumentar programas de intervención educativa para la convivencia escolar armónica, a partir de competencias que integren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de educación para la paz.

Esta pequeña tarea la impulsamos y desarrollamos en este programa de posgrado, a través de teoría para la acción en el aula, en la escuela y, en general, en el ámbito educativo. Teorías que se acompañarán de prácticas, de metodologías y de paradigmas también muy latinoamericanos, como la

investigación acción participativa, el diálogo cultural y la etnografía para la paz y la diversidad cultural. Es decir, que estamos en un proyecto educativo de constructores de paz que integra las bases generales de la cultura y la educación para la paz, con los valores y principios para la convivencia escolar; concretando, de esta manera, la paz integral y participativa de comunidades educativas que comienza en el salón de clase, pero que se proyectan a la familia y a la sociedad en el Estado de México.

REFLEXIÓN FINAL

Las violencias son múltiples y multifactoriales, por lo que la paz tiene que ser integral, sustentable y duradera, y ésta será posible siempre y cuando haya justicia social, libertades políticas, religiosas, culturales y étnicas; así como democracia, igualdad de condiciones, de oportunidades y de género. Para ello, se requieren profundas transformaciones estructurales, sociales, culturales, políticas y económicas, donde la educación intercultural para la paz cumple una tarea determinante en esa construcción de sociedad y país con paz integral, sustentable y duradera.

Para el caso de México, que comparte de manera general realidades económicas, políticas, sociales, culturales, de violencias y de situaciones de paces con los países de América Latina y el Caribe, la paz integral tiene potencialidad teórica, analítica y aplicativa en las perspectivas del pensamiento crítico latinoamericano y en la de-colonización del pensar, del saber y del sentir de la paz etnocéntrica occidental. Una paz cimentada en el pensamiento crítico latinoamericano, propio de nuestras realidades, nos permitirá imaginar y decidir lo que necesitamos, lo que compartimos, lo que soñamos para construir otro mundo posibles donde quepan con respeto y reconocimiento todas las culturas, etnias, religiones, políticas, preferencias sexuales, modos de producción, idiomas, y todas las expresiones de la alteridad y las diferencias a partir de la igualdad en el derecho a la vida, a los derechos sociales, económicos, culturales, al derecho a la educación, a disfrutar todos y cada uno de los derechos humanos. Es decir a convivir de manera pacífica y armónica en nuestra familia, escuela, colonia, ciudad, campo, localidad, municipio, estado y país en condiciones integrales, sustentables y duraderas.

La educación para la paz y la convivencia escolar armónica que se impulsa en las escuelas y en la formación de maestros y doctores, es una aportación al

enorme engranaje desde el subsistema educativo; a esta gran tarea de construir un país por el sendero de la paz integral. Una educación que al tener como base la enseñanza vivencial de los Derechos Humanos, de los valores de la justicia, de la gestión pacífica de los conflictos, la igualdad y la interculturalidad para la paz, que reconoce y valora positivamente las diversidades de los estudiantes, de las familias y de la sociedad en general, conlleva a forjar ciudadanos constructores de paz. Esta Educación para la Paz, se constituye en un aporte fundamental para la construcción de mundos más justos, democráticos, pacíficos y libres.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2013). *Medición Multidimensional de la Pobreza 2013*. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), & Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012*. <http://www.conapred.org.mx/>
- Crónica, (2014). "México, primer lugar en casos de bullying en secundarias: OCDE"
- <http://www.cronica.com.mx/notas/2014/809578.html>
- Dei, G., (2000). Rethinking the role of indigenous knowledges in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 111-132.
- Fontan, Victoria, (2012). "Replanteando la epistemología de la Paz: El caso de la descolonización de paz". *Revista Perspectivas Internacionales. Ciencia política y relaciones internacionales*, Cali, Colombia, volumen 8 número 1 - enero - junio 2012. Pp. 41-71.
- Fontan, Victoria. (2013). *Descolonizando la Paz*. Pontificia Universidad Javeriana Cali: Edi. Sello Javeriano. Traducción Claret Cicneros. Cali.
- Graveline, F.J., (1998). *Circle works: Transforming Eurocentric consciousness*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing
- Instituto para la Economía y la Paz, (2013). *Índice de Paz Global 2013*. Institute for Economics and Peace. www.economicsandpeace.org
- Iseke-Barnes, J., (2003). Living and writing indigenous spiritual resistance. *Journal of Intercultural Studies*, 24, 211-238.
- Iván Illich (1980). "Por un desacoplamiento de la paz y del desarrollo". Discurso inaugural de la primera reunión de la *Asian Peace Research Association*. Yokohama, 1 de diciembre de 1980.
- Magnusson, J., (2004). Feminist martial arts: Embodying the politics of anti-vio-Lence. Paper presented at the American Educational Research Association, SIG on Applied Semiotics, San Diego, CA.
- Manzanos Bilbao, César, (1999). *El grito del otro: arqueología de la marginación social*, España: Tecnos.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés, (2013). *Educaciones interculturales en México*. Pp. 21-22. Argentina: Estudios Sociológicos Editora.
- Smith, L. T., (2001). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London, UK: Zed Books Ltd.
- Tortosa, José María, (2011). *Maldesarrollo y mal vivir. Pobreza y violencia a*

- escala mundial*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. 33ª reunión, París del 3 al 21 de octubre de 2005.
 - UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) OREALC/UNESCO*. Santiago de Chile.
 - UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2009). *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. España.
 - Von Bertalanffy, Luwing (1989). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Antropólogo, magister en estudios latinoamericanos y doctor en sociología (Universidad Nacional Autónoma de México). Estancia Pos-Doctoral: Diversidad cultural, Democracia y Paz, en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Investigador del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población (CIEAP) de la UAEM. Profesor invitado de universidades de Estados Unidos, América del Sur, España e Italia. Coordinador Académico del Posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar. Autor de varios libros sobre cultura, grupos étnicos, migración y paz.

Correo electrónico: forerosandoval@gmail.com



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL

135-152

UNA MIRADA SUBALTERNA Y DESDE ABAJO DE LA CULTURA DE PAZ

Juan Daniel Cruz

Victoria Fontan

Resumen

Históricamente, los estudios de paz han sido desarrollados por el Norte, el cual ha implementado en el Sur una colonización del pensamiento y de las prácticas de paz actuales, es decir, de arriba hacia abajo. Los poderes hegemónicos que imponen la paz desde arriba, han logrado implantar su discurso en campos de saberes, como en la academia, y en terrenos prácticos, como en las comunidades. Entonces, ¿qué sucede con las comunidades de abajo? En la práctica colonizadora del Norte, las voces, contextos e idiosincrasia desde abajo se invisibilizan, obviando que también existe un tipo de paz que surge de lo local. En esa medida, la paz de abajo se enfrenta a varios caminos; choca, dialoga o se resiste a la paz de arriba. En el campo teórico de los estudios de paz recientes, la paz que viene de arriba se denomina paz liberal: “paz,” donde lo internacional somete a lo local dentro de procesos culturales y políticos ajenos a su realidad. En esta perspectiva, surge desde abajo la paz subalterna como alternativa fundamental para promocionar una cultura de paz local y de largo plazo.

Palabras claves: cultura de paz, paz liberal, paz subalterna, paz desde abajo, descolonización de la paz.

Abstract

Since their inception as a discipline, Peace and Conflict Studies have been developed by the global North. For the global South, this has led not only to a colonization of thought but also one of peace building practice, expressed from

RECIBIDO: 4 DE MARZO DE 2014 / APROBADO: 31 DE ABRIL DE 2014

top to bottom. The hegemonic powers that impose peace from above have managed to permeate their discourse within fields of thought, for instance in academia, and also on the ground, within communities. Given this trend, one can ask what occurs within communities from below. In the colonizing practice of the global North, the voices, contexts and idiosyncrasies from below become invisible, omitting that there can be a type of peace that emerges from the local. From this perspective, peace from below can take many forms: it can confront, dialogue, or become resistant to peace from above. In the current theoretical debates within peace studies, the peace that comes from above is referred to as liberal peace: the 'peace' whereby the international imposes itself to the local within cultural and political processes oblivious to reality. From this perspective emerges a peace from below: a subaltern peace as a fundamental alternative to promote a culture of peace within sustainability.

Key words: Culture of Peace, liberal peace, subaltern peace, peace from below, decolonization of peace.

INTRODUCCIÓN

Desde hace un largo tiempo, se ha venido discutiendo sobre la importancia de incluir a las comunidades y a la población víctima en los procesos de construcción de paz. No obstante, esta propuesta sigue siendo una utopía que pasó de estar en los sueños de las comunidades a posarse en las reflexiones y los libros de los grandes autores e interventores de paz; es decir, la realidad es que sigue estando presente la intervención de actores externos internacionales del Norte hacia el Sur, quienes, en últimas, juegan un papel de "salvadores" que dan guía e imponen las prácticas de una paz de arriba hacia abajo. A estas prácticas de paz del Norte, se le unen los gobiernos quienes subordinan a los actores locales en los procesos de paz. Las dinámicas hegemónicas de la paz que viene de arriba en los estudios reciente de paz se le denomina paz liberal. En cambio la paz *desde abajo* corresponde a los grupos subalternos que muchas veces han sido silenciados y se les ha querido imponer una paz liberal.

En este contexto, lo local de la paz, sin duda, corresponde a la paz *desde abajo*; a esa que se configura en el día a día, en el reconocimiento del otro y en el tejido social propio de un país, de una región; a la paz que se crea en las mismas familias y personas, pero que no deja de lado el contexto, la cultura

y las tradiciones. Entonces, la paz subalterna no puede construirse en una plantilla, teniendo como maqueta los modelos del Norte que son reproducidos a gran escala, con una visión liberal de la paz o con una paz liberal.

La paz liberal espera que se adopten sus modelos de paz; y en ello las agencias de paz y ONGs han sido los brazos extendidos que, en ocasiones, se comportan como franquicias de los modelos externos, creando estereotipos de paz. En la construcción de estereotipos, a países como los latinoamericanos, por ejemplo, se les ha vendido la idea del Norte perfecto e ideal; por tanto, la paz *desde abajo* requiere una especie de limpieza mental que ponga límite a la ya muy avanzada idea de la *gobernanza terapéutica*¹.

Es así que la construcción de paz, desde la visión liberal, supone una relación médico-paciente, donde los modelos externos hacen el papel de receta; muchos gobiernos y políticas como las del Norte son los médicos; las agencias de paz podrían ser unos “buenos” enfermeros y las comunidades, los enfermos. Y estos enfermos, según los médicos, no saben por qué se han enfermado y tampoco conocen –ni deben atreverse a conocer– una receta diferente a la recomendada por el doctor.

En consecuencia, la construcción de paz está permeada de prácticas colonizantes que niegan la población local y su papel protagónico en la construcción de “su” paz. Promover la paz *desde abajo*, desde las comunidades, implica conocer la diversidad que habita dentro de la misma población local, donde los roles muchas veces están también impuestos y se encuentran en situaciones complejas. En estas realidades es donde emerge la voz del subalterno que construye y teje su propio camino. Los modelos *desde debajo* de paz, desde el subalterno –modelos comunitarios–, se deben hacer a partir de sus necesidades, tradiciones, descontentos, complejidades y fracturas internas.

La paz *desde abajo* supone al subalterno como protagonista de su realidad y enfoca a la comunidad como tejedora de sus procesos. Se requiere desaprender la idea de que la construcción de paz es un proceso complejo en el que se necesita ayuda de externos. La paz se realiza en la cotidianidad y la simpleza de lo que se es y se tiene. Si bien la imposición ahorra muchos pasos y acorta el camino, la sostenibilidad de la paz no dura mucho más allá de los informes cuantitativos que arrojan las mediciones de eficacia de los modelos del Norte.

¹ Ver el texto de profesor Donais (2011). “¿Empoderamiento o imposición? Dilemas sobre la apropiación local en los procesos de construcción de paz posconflictos.” Rev. *Relaciones Internacionales*, N. 16, febrero. GERI-UAM.

1. CULTURA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE ABAJO

Cuando el profesor jesuita Felipe MacGregor desarrollaba el concepto de Cultura de Paz², desde la Asociación Peruana de Estudios para la Paz -APEP- (1983), no se imaginaba el impacto que el término tendría en los estudios de paz contemporáneos. En la década de los ochenta, la APEP se convirtió en pionera al explorar los temas de paz y violencia en el Perú. No solo acuñó el concepto de “Cultura de paz,” ampliamente expuesto por la APEP, sino que también logró unir dos dimensiones importantes para lograr desarrollar la paz, la cultura y la educación, negando que existiera un esencialismo biológico para la violencia o para la paz:

La capacidad humana para la paz como la capacidad para la violencia no nacen de una disposición o combinación genética —no hay genes de paz como no hay genes de violencia—, la capacidad humana para la paz resulta de satisfacciones y experiencias positivas desde la más tierna infancia y de un proceso educativo construido sobre la afirmación personal y la reflexión vital sobre la necesidad del otro, para el mutuo desarrollo, para aprender a vivir en paz, es decir reconocer los conflictos y resolverlos por cualquier medio que no sea la violencia o el abuso del poder (MacGregor, 1991, p.51).

En sus esfuerzos por estudiar y acercarse por primera vez a la cultura y a la educación para la paz, el equipo de trabajo de la APEP, se enfocó en desarrollar un concepto de educación cultural, donde la persona ejerce el descubrimiento de su propia seguridad, mediante prácticas culturales y educativas propias que generan un conocimiento local de la paz. A este proceso de conocimiento de paz, creado por las comunidades, MacGregor lo llamó Seguridad Cultural. Es un concepto que define un tipo de Cultura y Educación, que emana del conocimiento de paz sin la imposición de instituciones y que rescata las miradas ancestrales de convivencia pacífica.

Por tanto, “Cultura de Paz significa fortalecer la capacidad y el derecho a la paz propios de cada persona humana con los componentes de toda cultura: conocimientos, valores y actitudes traducidas en comportamientos o conductas” (MacGregor, 1991, p.51). Es decir, en los procesos escolares o

² El mayor aporte al desarrollo de este concepto lo recoge MacGregor, en el libro *Cultura de Paz* que le hizo merecedor de la Medalla Gandhi, reconocimiento dado por la UNESCO en el 2000, por el desarrollo conceptual y práctico de la “Cultura de la Paz”. “El libro *Cultura de Paz* es considerado por Naciones Unidas como la primera obra mayor sobre el tema, y en ella se da una de las definiciones iniciales y más completas de cultura de paz” (Giesecke, 1999, p. 304).

comunitarios, el contexto local es imprescindible para favorecer la paz desde los grupos de base.

Esta concepción latinoamericana de la paz llevó al autor a rastrear el concepto de seguridad tradicionalmente utilizado por los estados modernos, y promovido por algunas instituciones internacionales como modelo para “hacer paz”. El resultado de la investigación de MacGregor fue descubrir una relación estrecha entre seguridad y paz; esto es, que sin una seguridad garantizada por el Estado no se puede garantizar la paz.

MacGregor en su estudio, cuestiona dichas construcciones y relaciones entre seguridad y paz, porque, parafraseando sus propias palabras, fueron impuestas por Estados Unidos a los países latinoamericanos y africanos (1996, p.6), después de la Guerra Fría; y como modelo importado causó crisis — entre ellas las dictaduras y el incremento en el costo e inversión militar en Latinoamérica. Por tanto, se hace necesario un tránsito entre el concepto de seguridad que brinda el Estado y la “búsqueda de la seguridad de la persona humana” (MacGregor, 1991, p. 7).

La propuesta de MacGregor, en este estado de cosas, se basó en que la educación y la cultura son los principios autodidactas de la seguridad.

El verdadero objetivo de la educación es dar al hombre seguridad cultural; la educación ha de esforzarse para que la visión del mundo ayude a cualquier hombre a ubicarse en la realidad física, social y económica en que vive. De la seguridad cultural fluye la económica, social, jurídica y política, formas de lo que APEP llama seguridad fundamental (MacGregor, 1991, p. 7).

Desde este concepto, la APEP también desmontó el mito que la seguridad se basa en las armas; y para hacerlo llevó a cabo estudios sobre las inversiones de los estados en armamento. De esta manera, pudo comprobar lo costoso de la inversión y lo poco que dicho gasto representaba en la seguridad del ciudadano.

En la actualidad, las investigaciones de la APEP y de MacGregor encuentran resonancia en lo que se conoce en los estudios contemporáneos de paz como “la paz liberal”. Oliver Richmond, uno de los principales teóricos que aborda este concepto, habla de ciertos enfoques que desde el campo de los estudios de paz han ido evolucionando y que presentan los modelos liberales de la paz:

Los enfoques de primera generación podrían denominarse “gestión de conflictos”, en los que un conflicto fue meramente suspendido en el limbo (como en el mantenimiento de la paz) con el fin de mantener el estado existente. Los enfoques

de segunda generación fueron destinados a hacer frente a las necesidades humanas o de construcción de paz desde la base hacia arriba, argumentando que los conflictos pueden ser resueltos. La tercera generación de enfoques intentaron lograr esto último a través de la construcción de un estado liberal. Y los enfoques de cuarta generación tienen que ver con la emancipación y la justicia social más allá del Estado (Richmond, 2011, p.7).

Richmond afirma, que nos encontramos en el desarrollo progresivo de una paz liberal, pero que al mismo tiempo se vive una crisis de la misma. La paz liberal es la que se centra en mantener una superficie, un cascarón de relaciones internacionales que favorecen “la paz soberana organizada en torno a los estados y sus territorios”, quitando la atención “de los contextos locales, las comunidades y la agencia” y favoreciendo “los proyectos más antiguos del internacionalismo, la construcción de la paz y la resolución de conflictos que han sido desviados de las condiciones individuales y comunitarias de la paz en el contexto de lo internacional y lo local” (Richmond, 2011). En palabras más concretas, el “enfoque de construcción de paz derivado de la promoción social y la acción del ciudadano, del sector informal y de los sectores más marginados, ha quedado arrinconado a favor del Estado, la élite burocrática y las clases política y empresarial” (Richmond, 2011).

Estas afirmaciones de Richmond, llevan a observar que la seguridad importada o impuesta por parte de Estados Unidos —la que refuta MacGregor— no se derrumbó, sino que mutó convirtiéndose en una fuerza colonizante del Norte hacia el Sur y que tiene como premisa “una paz hegemónica liberal dirigida por un núcleo occidental de estados y organizaciones internacionales” (Richmond, 2011). Por tanto, el papel de las comunidades ha quedado relegado y en una posición subalterna ante la dominación de poderes hegemónicos estatales y de organizaciones internacionales, que oprimen y silencian tanto las iniciativas de paz desde la base como sus mecanismos de redes comunitarias.

Para cambiar este panorama se tendría que reivindicar la paz *desde abajo*, es decir, es preciso escuchar las voces de la paz no oficial para crear una cultura de paz sólida y no como fachada internacional. También se tendrían que desconolonzar las prácticas de paz que son traídas de afuera y que no dejen espacio para reconocer lo propio de los territorios y grupos que promueven su propia paz.

2. DESCOLONIZAR LA PAZ

La descolonización de la paz es desarrollada por Victoria Fontan. Esta investigadora continúa con la reflexión de los principios absolutos y universales que se manejan en la paz liberal y pone de relieve que esto ocurre, porque estamos inmersos en un paradigma histórico. Este supuesto surge de la entronización de los principios ilustrados de la razón que pesan sobre los hombros de las nuevas generaciones modernas. Para referirse a este punto, la autora toma al físico austríaco Fritjof Capra y su teoría de la evolución del conocimiento europeo/occidental, la cual hace referencia a que antes de los modelos cartesianos y aristotélicos existía la “ética colectivista de las comunidades”³ (Fontan, 2013, p. 47). Sin embargo, con el tiempo se impuso una mentalidad cartesiana que favorece “una visión del mundo como una máquina que ha de ser domada, controlada y rígida” (Fontan, 2013).

El paradigma cartesiano, como lo denomina Fontan,⁴ es el causante de separar y encajar todo por medio de campos específicos y clasificados: los departamentos académicos de las asignaturas en las universidades, los planes y objetivos rígidos de algunas misiones de paz, etcétera. Esto debido a que “la Revolución Cartesiana, que separa la mente y la materia, transformó nuestra vida diaria en estructuras compartimentadas, donde debemos usar diferentes sombreros a diferentes horas del día, donde una visión fragmentada del mundo conspira en las acciones del otro” (Fontan, 2013).

La conciencia que busca en su análisis los pilares cartesianos y las divisiones, también es muy parecida a la de otros autores que tratan el tema del conocimiento, el saber y el poder⁵ como puntos focales de particiones u órdenes universales que controlan y disciplinan la vida diaria como mecanismo de producción de masas y sujeciones de unos contra otros:

Si bien el pensamiento cartesiano de “pienso, luego existo” emana de Europa, es el paradigma que éste ha creado el que ha permeado en todo el mundo, culminando en la globalización y el universalismo de los estudios sobre la paz [...]. Por lo tanto, cuando veo que un académico exitoso en una universidad africana tiene que ser educado en

³ Era una visión, según Capra, más orgánica donde no se analizaba el mundo por partes sino en conjunto.

⁴ Este paradigma comparte los postulados de teorías como las de Paulo Freire (1970), referentes a “*la educación bancaria*” y las de Claudio Naranjo (2002, 2010), sobre “*estructuras patriarcales*”. También se encuentra en diálogo con las teorías de Miguel Foucault acerca del origen de la educación tanto con la disciplina de las órdenes religiosas como con la de los militares (ejército prusiano).

⁵ Ver los estudios de Miguel Foucault (1991) sobre el asunto, particularmente *La historia de la sexualidad*. Traducción Ulises Guíñazu Bogotá: Siglo Veintiuno, Vol. 1. La voluntad del saber.

una institución con sede en el Norte y volver como el hijo o hija pródiga con estas credenciales inquebrantables, también deploramos la omnipresencia de este modelo neo-colonial. ¿Dónde está el espacio para la creatividad y la innovación académica, si sólo hay un paradigma que domina el pensamiento de las élites de todo el mundo? (Fontan, 2013, p. 48).

Ahora bien, el paradigma cartesiano tiene como característica su imposición ante otros paradigmas emergentes, a los cuales se les suele homogenizar y etiquetar como “indígena.” Esa supremacía, que también se ofrece en los estudios de paz, es excluyente y no permite nuevos modelos de saberes. Uno de los ejemplos recurrentes de este callejón sin salida, son las premisas divulgadas donde la paz es positiva o negativa. Según Fontan, ese es el más claro modelo del pensamiento dicotómico cartesiano que acompaña los estudios de paz, dado que al mismo tiempo es el más compatible con las visiones del mundo a las que hemos sido expuestos por generaciones.

A nosotros se nos ha dicho y, todavía se sigue enseñando, que la paz armónica es difícil de alcanzar; que mientras la paz negativa, la ausencia de guerra, puede ser desarrollada mecánicamente, la paz positiva, o el cuento de hadas de vivieron felices para siempre, permanece como algo complicado de alcanzar, pero realizable (Fontan 2013, p. 45).

La evidencia demuestra que los estudios de paz no se escapan de este paradigma cartesiano, porque “permite escondernos detrás de su seguridad cuando todo lo demás falla” (Fontan, 2013). Por tanto, este paradigma dominante, y en buena parte colonizante, involucra y utiliza el modelo de la paz liberal, formando a las élites en los temas de paz, desde una mirada administradora y universalista donde la paz es solo un “remedio mecánico para el conflicto” (Fontan, 2013).

Ante este paradigma dominante que articula la paz liberal con los estudios de paz, ¿qué se puede hacer? Descolonizar los supuestos *desde, para y sobre la paz*, que el Norte se ha encargado de imponer. “La descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento que no son propios de ese entorno” (Fontan, 2013, p. 49). Descolonizar la paz es también desmontar los universales cartesianos en un ejercicio fuera de la política, con el fin de proponer prácticas cotidianas de trasgresión de los métodos convencionales de producción de conocimiento en los estudios de paz y en las visiones liberales de los construccionistas de la paz, así como de la manera como se escribe y se

aprende. “La enseñanza en favor y por medio de la descolonización de la paz no puede tener límites entre el “sujeto” y el “objeto”. No pueden existir barreras que separen al investigador del investigado” (Fontan, 2013, p. 52).

Descolonizar es buscar nuevas formas de empatía con lo local, reconociendo no una ni dos posibles paces, sino diferentes, múltiples y heterogéneas paces que se nutran de lo local. En otras palabras, descolonizar es el proceso de mirar desde abajo, los campos y las paces que ya existen y que ya son posibles, gracias a las voces que no salen a la luz, gracias a las posibilidades que crean los subalternos de la paz. Descolonizar la paz se “deriva parcialmente de una descolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional donde el individuo no necesariamente necesita expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias, más aún, traerles la paz” (Fontan, 2013, p. 58).

3. LO LOCAL Y LOS SUBALTERNOS DE LA PAZ

Trayendo el proyecto descolonizador a la episteme Latinoamérica en Estudios de Paz, se puede preguntar ¿En los estudios de paz, la cultura de paz y la educación para la paz existen practicas colonizantes de Norte/Sur en grupos subalternos? Los estudios de paz han sido pensados desde los campos intelectuales de Norte/Sur; es decir, intentan homogenizar un estado de elementos internacionales y de intervención para lograr la “paz”, donde lo internacional y lo local son tomados dentro de los mismos procesos culturales y políticos, siendo las élites las únicas favorecidas.

Estos discursos de “paz” mantienen el núcleo de poder de los estados y condensan una posición de privilegiados, dejando lo local subordinado y, de alguna manera, silenciado. En este horizonte de comprensión de lo subalterno, la teórica india Gayatri Spivak tiene un texto titulado *¿Puede hablar el subalterno?* ([1998]-2003). La historiadora chilena Florencia Mallon también hace su aporte desde Latinoamérica con *Promesa y dilema de los estudios subalternos. Perspectivas desde la historiografía latinoamericana* (2001). Estas dos pensadoras abordan el desarrollo de las prácticas subalternas de diferentes grupos en la historia de India y en Latinoamérica, al tiempo que promueven un proyecto que rescata las voces de los grupos que han sido invisibles a lo largo de los discursos oficiales de los estados y de la misma academia. Ellas ponen en relieve las miradas y voces desde debajo de los grupos subalternos y las imposiciones hegemónicas, culturales, sociales y políticas desde arriba de los

gobiernos e instituciones.

Spivak en su escrito se pregunta, *¿puede hablar el subalterno?* No, como ella lo aclara; y no porque sea mudo, sino porque las estructuras de poder no han sido hechas para escuchar la voz de los subalternos. Ahora bien, esta pregunta por el subalterno surge, porque pensadores como Gramsci (1981), que había tomado como base a Marx⁶, venía desarrollando y proponiendo al subalterno como fuente crucial en la búsqueda de consensos entre los grupos dominantes y los grupos subalternos. Gramsci distingue tres divisiones sociales: la clase dominante, la clase intermedia y los grupos subalternos. En la primera clasificación es donde se ejerce todo el poder de dominio sobre los otros dos grupos (discursos de paz liberal en este caso), y es lo que él llamó hegemonía.

En estas clasificaciones, tanto en la de Marx como en la de Gramsci, se evidencia que el subalterno es una categoría clave para entender procesos culturales e históricos, en los cuales los subalternos no son tenidos en cuenta por las clases dominantes.⁷ Los estudios subalternos han tenido un desarrollo en diferentes disciplinas donde se ha reivindicado el recate de las voces, las narrativas, los conocimientos y las historias no oficiales de las comunidades que pueden ser reconocidas como subalternas. Desde esta perspectiva, los estudios de paz dialogan con estos postulados emergentes y buscan indagar en las posibilidades de la paz subalterna.

En ese dialogo con lo subalterno, tanto Richmond como Fontan muestran las tensiones entre la paz desde arriba y la paz *desde abajo*, develando que, en lo referente a la paz liberal, existe una dominación y colonización en los mismos procesos políticos y académicos de reproducción frente a los temas de paz, mientras que las voces subalternas entendidas como los “sectores más marginados, el individuo, la comunidad, el parentesco, la agencia y el contexto, han quedado relegados a un segundo plano. En el mejor de los casos, sólo se reconocen de forma retórica” (Fontan, 2013).

Esta brecha entre la paz liberal y lo que en este artículo denominamos la “paz subalterna”, denota un punto álgido de una paz que se viene construyendo en las élites y poco es lo que se ha podido rescatar de la base y de lo local. Por tanto, hay un discurso oficial sobre la paz, elaborado, compuesto y construido por el “núcleo occidental de estados y organizaciones internacionales” (Fontan,

⁶ Marx en el *Capital* (1867), recoge la preocupación por la explotación y opresión sobre la clase obrera, de este estudio (lucha) de clases, Gramsci profundiza en los postulados subalternos como oprimidos pero necesarios para transformar las realidades del poder hegemónico.

⁷ No queremos dejar de lado la idea de Gramsci de ver al subalterno como activo en los procesos de consensos, dentro de la hegemonía.

2013). Este discurso oficial silencia lo local y contextual de las comunidades, subordinándolo.

La invitación es a ser persistentes en la construcción de la paz desde lo no oficial, desde lo cotidiano, donde sean las comunidades las que creen los nuevos métodos para construir la cultura de paz y esto suba a la superficie para mantener el desarrollo constante de la paz. Por su parte, los intelectuales tendrían que recurrir al papel que Gramsci postula, en sus Cuadernos de la Cárcel ([1948-1951], 1981), de un “intelectual orgánico”, y que Spivak ([1998]-2003) retoma en algunos puntos, afirmando que le apuesta al papel del intelectual como alguien que debe unir los campos de silencio para activar la voz del subalterno, sin ejercer violencia epistémica. Con todo lo anterior, descolonizar la paz (y los discursos de paz liberal) se tiene que hacer desde el reposicionamiento de lo local, construyendo modelos de paz de abajo hacia arriba.

4. LAS VOCES SUBALTERNAS DE LA PAZ: GRUPO JUVENIL COLOMBIANO

La manifestación contemporánea del conflicto con las fuerzas guerrilleras de izquierda surgió en Colombia a partir de La Violencia de la década de los cincuenta. A mediados de los sesenta, los grupos guerrilleros ya estaban establecidos, siendo el principal las FARC⁸. El conflicto ha durado hasta la actualidad. Existe hoy en día un proceso de negociación de la paz entre los principales grupos guerrilleros y el gobierno colombiano en la Habana, Cuba. El tráfico de drogas ha avivado las llamas del conflicto. El sur de Colombia ha sido una región histórica para el cultivo de plantas de coca y el procesamiento de cocaína, cuyo control ha sido fuertemente disputado por grupos guerrilleros, paramilitares y el Estado⁹. La zona limítrofe con Ecuador es la más violenta

⁸ Ver los estudios de González, F. (2003). *Un Estado en construcción, una mirada de largo plazo sobre la crisis colombiana*. Bogotá.

⁹ En esta zona habitan todos los grupos armados legales e ilegales: militares, paramilitares, guerrillas, grupos emergentes y narcotraficantes. La presencia de grupos ilegales hace que la zona fronteriza sea una región altamente violenta –con una tasa de homicidios del 34.79% en el año 2013, mientras que la tasa nacional es del 31.45% – en la que la población civil sobrevive en medio de las disputas de estos grupos por el control de las rutas del narcotráfico y el contrabando, y de estos grupos con el Ejército, cuya presencia aumentó a raíz del Plan Colombia, lo que recrudeció con la crisis política vivida entre Colombia y Ecuador en el año 2009, (bombardeo al campamento del líder guerrillero Raúl Reyes por las FFMM), ver el informe del PNUD, 2010, p. 20.

del país¹⁰ en los actuales momentos, y el punto de exportación principal se encuentra río abajo con la costa del Océano Pacífico. Grupos de jóvenes son particularmente importantes para la construcción de la paz, pues ellos son los principales candidatos a ser reclutados por los grupos armados¹¹.

El 3 de marzo de 2013, un grupo de 14 jóvenes activistas del sur de Colombia, la Mesa Juvenil 14 (MJ14), les escribió una misiva abierta¹² a los que consideran su “cadena alimentaria superior” (Entrevista, Hubert, Ipiales, Colombia): las instituciones locales e internacionales que, a su criterio, se benefician en su nombre, bajo el manto de la construcción de paz. En los años anteriores, se habían estado reuniendo en mesas redondas juveniles organizadas por ONGs nacionales e internacionales. Desde las diferentes comunidades del sur de Colombia habían creado una relación de trabajo sólida que condujo al establecimiento de la organización.

En su misiva, denuncian lo que consideran una práctica de apropiación de sus nombres y posicionamiento en sus comunidades por parte de la “de la paz liberal”, con el fin de legitimar decisiones que no se toman localmente. Según ellos, los diálogos establecidos entre las instituciones de la paz y los grupos juveniles se organizan tanto para garantizarles a los donantes que sus fondos están llegando a sus destinatarios como para hacer que las comunidades les compren sus proyectos. Desde su perspectiva, los talleres se vuelven rápidamente diálogos de sordos en los que los intercambios “no se respetan como principio [para que] se consoliden como un proceso de jóvenes independientes guiados por los hombres y mujeres de su región” (Entrevista, Hubert, Ipiales, Colombia). Además, sostienen que su “autonomía se convierte en una excusa la cual es, en definitiva, disminuida por las acciones institucionales” (MJ14, 2013, p. 3).

El proceso que llevó a esta concientización tuvo lugar hace ya varios años. Hubert Córdoba Moreno, de Ipiales, Nariño, explica cómo fue su experiencia:

Soy de un grupo LGBT que básicamente atiende a la juventud. Puesto que esos asuntos no son del agrado de nuestra sociedad, decidimos enfocarnos en asuntos juveniles y, al poco tiempo, comenzamos a ser invitados a talleres y mesas redondas sobre temas relacionados con la paz y el empoderamiento. Asistimos año tras año. Siempre nos reunimos con las mismas personas en actividades organizadas por varias

¹⁰ Ver ACNUR. (2012). *Informe Situación Colombia*. En Línea.

¹¹ En el informe del PNUD. (2010). *Nariño: análisis de la conflictividad*. Impreso. En línea, en la página 47 se relata como la guerrilla utiliza a niños y jóvenes para alimentar el conflicto en esta zona del país.

¹² Se analizarán algunos apartes de esta carta para analizar las resistencias de los grupos subalternos de paz.

instituciones diferentes y, luego de un tiempo, dejamos de expresar nuestras ideas en las actividades, pues eran repetitivas y porque nunca nos llevaron a ningún lado ni como individuos ni como comunidad. Personalmente, me di cuenta que estaba siendo utilizado como joven cuya participación en el taller sería justificada por el organizador ante su donante. No podía pensar por mí mismo, [...] En varias ocasiones, nuestra organización le presentó un proyecto a una de estas instituciones. Cada vez, terminaban robándonoslo para su propio beneficio (Entrevista, Hubert, Ipiales, Colombia).

La reflexión de Hubert resalta dos puntos principales en cuanto a los temas que se han de abordar y los procedimientos que llevaron a la resistencia colectiva de la construcción de la paz. En lo que respecta a los temas que han de abordarse como parte del escenario de construcción de paz, es aparente que los temas vinculados a la homosexualidad, la bisexualidad y la transexualidad fueron aceptados tanto por organizaciones nacionales e internacionales, que organizaban y financiaban actividades, como por la sociedad misma, según las reflexiones de Hubert.

Para que la organización de Hubert se abra un espacio para sí misma como parte del escenario de construcción de paz, él tiene que existir como una versión “no desviada” de él mismo y como una representación de su comunidad. Sólo así podrá, por consiguiente, existir en la esfera pública. Una dimensión definitiva del poder reside en el establecimiento de la agenda y en el mantenimiento de un discurso común. La imposición de la agenda por parte de las instituciones que patrocinan los talleres es una demostración del poder sobre el subalterno, imponiendo temas y modelos externos de paz, a la comunidad juvenil. Desde esta perspectiva, las voces subalternas quedan silenciadas, ya sea de forma abierta o como resultado de la dependencia que generan los fondos, por lo que esto constituye la manera de colonizar procesos comunitarios de paz por parte de la paz liberal.

En relación con los procedimientos que llevan a la resistencia manifestada por el MJ14, Hubert la asocia con un procedimiento de concientización colectiva. Sostiene que ellos fueron utilizados como carne de cañón por organizaciones que necesitan cierto número de jóvenes para justificar sus gastos. Desde que se mantuvieron reuniéndose varios años, se trataron los mismos temas; se dieron las mismas respuestas y, lo que más cuenta para muchos, se percataron de que la agenda fue establecida por otros. Elberth Quiñones, de Tumaco, Nariño, Colombia, también explica que:

Durante todos estos años, nadie se detuvo a preguntarnos qué queríamos. Teníamos que recibir adiestramiento en asuntos de la paz, derechos humanos, empoderamiento,

pero ni siquiera una vez participamos en el establecimiento de la agenda de esas reuniones ni nadie nos preguntó si estábamos siendo formados en lo que era realmente relevante para nosotros (Entrevista, Hubert, Grupo Juvenil, Ipiales Colombia).

Desde la perspectiva de Elberth, la resistencia manifestada en la misiva del MJ14 estuvo inicialmente caracterizada por sentimientos de falta del poder que conducen a la concientización colectiva. Desde que se estableció una red, el grupo decidió retomar su propio proceso, aunque al mismo tiempo siguió siendo parte de las actividades institucionales. Juan Pablo Buesaco, también explica que:

En vez de detenernos para asistir a esos talleres, decidimos hacer que funcionaran para nosotros. Puesto que la mayoría de nosotros no tenemos Internet en casa, decidimos utilizar nuestro tiempo de taller productivamente al establecer nuestra propia plataforma virtual en Twitter y Facebook. Al corto tiempo, estaban realizándose simultáneamente dos tipos de diálogos dentro del MJ14. Dado que en esos talleres había Internet, nos ayudaron a organizar y a formular nuestras ideas (Entrevista, Ipiales Colombia).

La organización del MJ14, tuvo su origen en el entendimiento colectivo de que la ayuda de la cual se debían beneficiar de parte de la “paz liberal” era la apropiación de sus propios procedimientos y comunidades y hasta generación de fondos, pero también como grupo podían ser los actores de su propia construcción de paz. Desde esta perspectiva, la realización de su propia agencia les permite nivelar la dinámica del poder entre su grupo y los organizadores de eventos (o taller, foro, etcétera). Sus demandas son directas: después de cuatro años de diálogo, y quieren sistematizar integralmente sus experiencias y asumir las responsabilidades que se generan tras varios años de diálogo. De igual forma, quieren establecer las agendas locales en sus propios ambientes y ser un punto focal directo con los donantes internacionales. Por último, también quieren traer a la mesa a otros, a quienes consideran comparten su posición como subalternos de la paz.

Durante años, ni el gobierno colombiano ni ninguna ONG ha llegado a las comunidades de Jardines de Sucumbíos; situada en la frontera entre Colombia y Ecuador, en una región montañosa acorralada por varios grupos armados (FARC, ELN, bandas de narcotráfico, entre otros), la comunidad era demasiado peligrosa para que las instituciones la abordaran, inclusive las locales. Lo que el MJ14 decidió fue abrir un diálogo con las instituciones en busca de una inclusión en todos los niveles de comunidades juveniles en la frontera. Desde

la perspectiva del MJ14, mientras más espacio geográfico ocupen, ganarán más legitimidad y poder.

Voces subalternas de la construcción de paz buscan existir como actores vitales de la paz en la región. No obstante, están enfrentando un dilema importante: si mantener un diálogo con instituciones, incluyendo las locales, o actuar de forma independiente. El testimonio refleja una encrucijada a la que se enfrenta el grupo juvenil: puede rechazar las instituciones que imponen la paz liberal e ir a la “clandestinidad”, como voces colectivas subalternas, o utilizar la institución de la paz liberal como mecanismo local para crecer como una red de iguales. Puede ser que la última sea la opción preferible, aunque Hubert ha perdido la fe en lo que pueden lograr las instituciones en el nombre de la paz. De importancia para este dilema es el entendimiento de que la paz se encuentra en el centro de sus exigencias.

5. MIRADAS CONCLUSIVAS

Si bien los organismos internacionales y los estados han sido los que han propiciado espacios de construcción de paz desde arriba, los modelos que se puedan encajar y desarrollar con las comunidades deben ser mucho más locales y propios de las zonas. Es decir, dado que con toda probabilidad existen movimientos sociales y/o pequeñas iniciativas que pueden ser útiles en la promoción de la cultura de paz, y que ya están en marcha, es importante que las instituciones no se adueñen de estas iniciativas.

Una manera de adueñarse suele ser la inversión o el respaldo económico de la institucionalidad, que llega imponiendo su propia concepción de la paz y programando agendas para cumplir de manera rígida con las proyecciones, los objetivos y los resultados que, frecuentemente, los donantes y la cooperación internacional exigen. De esta manera, se propician las prácticas de la paz liberal y se ahogan las iniciativas locales.

Otra forma de abordar este trabajo entre las comunidades y las instituciones, es comenzar por un diálogo horizontal, que permita el reconocimiento de las iniciativas locales como parte de los procesos de Cultura de Paz, en lugar de imponer agendas o tomar el liderazgo basándose en los conceptos de paz que trae consigo la organización. Esta labor tampoco se puede hacer manipulando la orientación de las iniciativas locales de paz, acondicionándolas de esta manera al respaldo económico que ofrezca la institución.

Casos como la voz de Hubert (que a la vez representa muchas más voces), como subalterno de la paz, devela la dinámica del poder en términos de la formación y la construcción de la paz. La agencia subalterna manifiesta en su interacción con el poder una forma híbrida de formación de paz en el grupo juvenil, la cual pone de manifiesto su resistencia. Están enfrentándose con la posibilidad, tanto de organizar su lugar en la plataforma juvenil, como de establecer su propia narrativa como subalternos de la paz, porque antes no eran parte de la escena de construcción de paz en su región, dado que se encontraban silenciados por las prácticas de la paz liberal.

Este acto de re-apropiación de sus propias narrativas como organización juvenil, puede verse como una expresión potencial de “hibridez” subalterna, que revela la cuestión fundamental en cuanto a quién tiene derecho a la paz y a la resistencia a la paz. También hace referencia a la forma como la marginalización de voces locales, en el nombre de una paz impuesta pueden provocar más conflicto. Nuevamente, la construcción de paz desde el punto de vista liberal se convierte en fuente de perversa y dañina ilusión que crea el espejismo que la paz obedece a fórmulas o réplicas de modelos internacionales, desconociendo el contexto de las comunidades locales.

Escuchar lo subalterno tiene mucho que ver con las luchas de las comunidades subalternas para desplazar el poder de narrativas dominantes y nociones eurocéntricas de globalidad. Los actos de agencia, voz y producción de abajo hacia arriba, son indicadores de nuevos conocimientos y prácticas emancipadoras, los cuales también ofrecen una visión de las propias prácticas culturales que ayudan a las comunidades a centralizar los procesos comunitarios de su propia paz.

Paralelamente, la pedagogía crítica y la construcción de la paz de base constituyen una práctica representativa: la noción de que creamos nuestro mundo cuando actuamos en él. La construcción de la paz fundamentada en comunidades de base, es una práctica representativa y localizada dentro de relaciones históricas y políticas concretas. En resumen, la paz subalterna en términos de una pedagogía crítica descolonizadora, es el enfoque de la desconstrucción crítica del colonialismo y de la creación de conocimientos descolonizadores de la paz que deben posicionarse desde el Sur global, y repensar —por lo menos desde Latinoamérica— qué tipos, prácticas y modelos propios y de paz desde debajo se vienen creando ancestralmente. En un proyecto mayor, los estudios latinoamericanos de paz, tienen una larga tarea de sacar a la luz la heterogeneidad de la paz que existe en la región, y que guarda una circulación del propio conocimiento de grupos subalternos que en este mismo momento están silenciados por las prácticas de paz desde arriba.

REFERENCIAS

- Donais, T. (2011). “¿Empoderamiento o imposición? Dilemas sobre la apropiación local en los procesos de construcción de paz posconflictos.” *Rev. Relaciones Internacionales*, N. 16, febrero. GERI-UAM.
- Fontan, V. (2013). *Descolonizando la Paz*. Pontificia Universidad Javeriana Cali: Edi. Sello Javeriano. Traducción Claret Cicneros. Cali.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad*. Traducción Ulises Guiñazu, Vol. 1. La voluntad del saber. Bogotá: Siglo Veintiuno.
- Giesecke, M. (1999) “Cultura de paz y enseñanza de la historia”. En *Ecuador-Perú Horizontes de la negociación y el conflicto*. Ecuador: Ed: Rispergraf.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la Cárcel*, Edición crítica del Instituto Gramsci. Tomo 1. Traducción de Ana María Palos. México: Edi Era.
- Hubert, C. (2013) Entrevista Coordinador de la Plataforma Juvenil Departamental, Ipiales, Colombia, 30 de mayo.
- MacGregor, F. (1989). *Cultura de paz*. Comisión Permanente de Educación para La Paz. Lima: Ministerio de Educación; PNUD.
- _____ . (1991). “Estudios sobre la violencia en el Perú” en: *Revista de Neuro-psiquiatría*, marzo-junio. No 1-2. Lima.
- _____ . (1996). *La Paz como derecho humano fundamental*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- Mallon, F. (2001). “Promesa y dilemas de los estudios subalternos. Convergencia de Tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad.” Ámsterdam: Rodopi. En Línea: http://www.unc.edu/~restrepo/intro-eeccs/mallon_promesa%20y%20dilema%20de%20los%20estudios%20subalternos.pdf
- MJ14 (2013). “Nuestra Voz” carta abierta, 3 de mayo de 2013, Ipiales, Colombia.
- PNUD. (2010). *Nariño: análisis de la conflictividad*. Impreso. En línea: <http://www.undp.org/content/dam/undp/documents/projects/COL/00058220/Analisis%20conflictividad%20Nari%C3%B1o%20PDF.pdf>
- Richmond, O. (2011). “Resistencias y Paz Postliberal.” *Rev. Relaciones Internacionales*, No.16, febrero. GERI-UAM.
- Spivak, G. (2003). “¿Puede el Subalterno hablar?”. *Rev. Colombiana de Antropología*. V. 39. Enero-diciembre. Bogotá. En línea: http://bilboquet.es/B8/DOC/spivak_puede_hablar_lo_subalterno.pdf

Juan Daniel Cruz (Colombia)

Profesor e investigador de la Universidad Javeriana Bogotá en temas de paz y desarrollo comunitario. Experiencias de diez años en acompañamiento a comunidades en zonas de conflicto y procesos locales de paz. Ha sido consultor de varias organizaciones sociales e iniciativas de cultura de paz, no violencia e interculturalidad con la Javeriana Cali, la Universidad Católica del Tachira y la UNESCO Quito. Tiene estudios de pregrado en Literatura, teología y filosofía de la Javeriana Bogotá. Cuenta con cursos de posgrados en estudios culturales, latinoamericanos y de paz y es candidato a Magister en Derechos Humanos y Cultura de Paz, de la Javeriana Cali.

Correo electrónico: cruz.juan@javeriana.edu.co

Victoria Fontan (Francia)

Ha sido Directora de Desarrollo Académico, y Jefa del Departamento de Estudios de Paz y Conflicto de la Universidad Para la Paz de Costa Rica (ONU). PhD, MA, Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Limerick, Irlanda; Doctora en Educación, Universidad de la Salle, Costa Rica; Licenciada en Política, Universidad de Sussex, Reino Unido. Disciplinas y publicaciones en: paz descolonizadora, estudios de terrorismo e insurgencia, estudios de paz post-liberal, pedagogía crítica. Actualmente es Profesora de Estudios de Paz y Conflicto, Universidad de Duhok, Region Kurdistan de Irak.

Correo electrónico: victoria.fontan@kcl.ac.uk



EL CONFLICTO SOCIAL, UN CONCEPTO NECESARIO EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ¹

Andrés Felipe Lopera Becerra

"El conflicto social, siempre denota una interacción social, en tanto que las actitudes o sentimientos son predisposiciones a entrar en acción" (Coser, 1961, p. 41).

Resumen

Este capítulo presenta los rasgos analíticos principales de la o las teorías del conflicto social contemporáneas, con el ánimo de construir modelaciones teóricas que permitan leer en el interior de las nociones, teorías y prácticas de la Educación para la Paz este componente. Por tanto, para este propósito se realiza una genealogía de tal concepto partiendo de la macrosociología contemporánea como referente de conceptualización. Metodológicamente se diseña este capítulo desde la semiótica, con lo cual se plantean de forma clara los marcos de significación del concepto conflicto social y sus múltiples variaciones.

Palabras clave: Conflicto social, semiótica, Educación para la Paz.

Abstract

This chapter presents the main features of the analytical or contemporary theories of social conflict, with the aim of building theoretical modelings that

*Este capítulo es producto de la tesis "Conflicto social y desarrollo local. Una lectura del caso de Medellín a través de su Plan de Desarrollo Municipal 2004-2007". Presentada para optar al título de magister en Ciencias en Desarrollo Local de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México. Esta tesis es galardonada con Tesis Laureada por dicha institución

allow reading within the concepts, theories and practices of Education for Peace this component. Therefore, for this purpose a genealogy of this concept based on the contemporary conceptualization with the macrosociology as reference is made. Methodologically, this chapter is designed from semiotics, which clearly arise frames significance of the concept social conflict and its many variations.

Key words: Social conflict, semiotic, Education for Peace

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se encuentra pensado para los docentes, los cuales desde su función son gestores y a la misma vez educadores de paz en las aulas. Por tanto, al ser constructores de valores, reglas y hábitos, precisarían —idealmente— reconocer no solo qué es educar para la paz, sino también cuáles son las múltiples caras y variaciones del conflicto, el cual consideramos como postura de entrada, *una emergencia natural de las relaciones sociales, en marcos culturales, históricos y emocionales de una sociedad y sus grupos*; es decir, consideramos que es conveniente y necesario hablar y educar sobre paz y conflicto al unísono. En primer lugar para alejar el prejuicio del conflicto como sinónimo de violencia; y en segundo lugar, educar para el conflicto como estimulante de la utilización de formas de resolución no violenta de estos.

Por lo tanto, nos enfocaremos en presentar los rasgos analíticos principales de la o las teorías del conflicto contemporáneas² con el ánimo de reconocer las diferenciaciones teóricas que permitan leer en el interior de las nociones, teorías y prácticas de la Educación para la Paz estas configuraciones conflictuales y, que sumado a esto, no se cometa el error de homologar el conflicto a la violencia, o mantener una perspectiva del primero sólo como una distinción retórica en los discursos sobre la paz.

Orbitar en la dimensión de la violencia como ejercicio fáctico de la fuerza, no ha permitido que se reconozcan las especificidades del conflicto social, sus tipologías, formas de acción y tratamiento; pero, principalmente mantener el análisis en términos de “violencia o violencias”, no ha permitido que se hagan visibles analíticamente los conflictos y antagonismos sociales propios de las

¹ Se entenderán aquí por teorías contemporáneas del conflicto las posteriores a 1945, según el criterio de Ritzer. Véase: Ritzer, Georges (1993). *Teorías sociológicas contemporáneas*. Madrid: Mc Graw-Hill.

sociedades contemporáneas. En otras palabras, se desea presentar un análisis del concepto conflicto social como guía y referente crítico para leer espacios locales donde confluyen actores políticos, sociales y económicos en la trama de la educación.

Por otra parte, este artículo se encuentra construido en dos fases, siendo la primera de éstas un acercamiento al conflicto social desde su etimología y su conceptualización desde la sociología, lo cual nos permite dar una delimitación teórica del concepto y sus autores. Mientras que, la segunda fase hace referencia a los resultados hallados en la primera, por medio de la reconstrucción semiótica del concepto conflicto social a partir de Lewis Coser y Ralf Dahrendorf.

Una aclaración pertinente es que, aunque este capítulo se encuentra construido en dos fases procesuales, cuentan con un andamiaje transversal que es la mirada semiótica, la cual vale la pena presentar al inicio por dos aspectos: a) por emplearse ésta como motor de búsqueda del concepto conflicto, y b) como un aporte metodológico novedoso para los estudios del conflicto, pues nos permite entrar con mayor agudeza en los análisis sociales propios de esta rama del conocimiento y, de la misma forma, permite direccionar el hacer de forma más lógica.

1. LA PERSPECTIVA SEMIÓTICA. UNA APROXIMACIÓN A LA CONSISTENCIA LÓGICA DE LOS CONCEPTOS

Como lo mencionamos anteriormente, este apartado es necesario, pues es aquí donde se configura la estructura del presente texto y a partir de donde generamos nuestros aportes teóricos y metodológicos, teniéndose en cuenta que la perspectiva semiótica nos permite internarnos en la construcción lógica de los signos por medio de diversos elementos (marco teórico de enunciación, relación con otros conceptos en contextos específicos, etcétera). Por lo que esta mirada se constituye como una metateoría por medio de la cual analizamos la lógica de construcción del concepto conflicto.

A continuación presentaremos un recorrido de la perspectiva semiótica, a partir de la reconstrucción y modelación del pensamiento de Charles Sanders Peirce, que sugiere Carlos E. Vidales G (2010), para, posteriormente, presentar los resultados hallados empleando este lente metateórico.

En su trabajo "*Logic as semiotic: the theory of signs*" (1931-1935), Peirce

considera que un signo o representamen es algo que para alguien representa o está en lugar de algo bajo algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o tal vez un signo más desarrollado. Este signo creado es lo que se llama el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de este objeto, no en todos los aspectos, sino sólo con referencia a una suerte de idea que se ha llamado el fundamento del representamen.

Por medio de esta primera definición, se muestra entonces el carácter triádico en su construcción teórica, donde la primera triada propuesta es la conformada por *el signo, el interpretante y el objeto*, de donde la *significación* es el resultado de la interacción de los tres elementos. Esto nos muestra entonces que un signo o representamen, fuera de ser una relación entre pares, es aquello que está Primero en relación con un Segundo, su objeto, el cual tiene la capacidad de determinar un Tercero, el interpretante, que de hecho asume la misma relación triádica con el objeto (Peirce en Vidales, 2010, p. 93).

Ahora bien, en la construcción del signo planteada por Peirce (1931-1935), un objeto se pone en relación con un representamen de acuerdo con alguna correspondencia, que es el fundamento; pero este fundamento no pone en evidencia todo el objeto dinámico, sino que selecciona alguna parte de él que considere pertinente, es decir, el objeto inmediato. La posibilidad de reunir o poner en relación al objeto inmediato y al representamen se da gracias al interpretante. Por tanto, el signo es en sí mismo un concepto, los cuales son las unidades de pensamiento y a la vez signos. Pensamos en signos.

Por parte de la ciencia, esta genera sus propias formas de pensamiento, es decir, sus propios conceptos, los cuales habrán de relacionarse con algunos otros para formar sistemas conceptuales con una característica específica: estas construcciones lógicas no existen ni pueden funcionar fuera del marco de referencia establecido. El marco teórico tiene entonces una función circular con respecto a los conceptos, puesto que son los conceptos los que forman un marco específico y es el mismo marco el que provee de carga significativa a los conceptos, al tiempo que funciona como medio que permite su interrelación sistémica.

Por esto, “aislar a los conceptos de sus contextos teóricos de enunciación o marcos teóricos, conduce a lo que Goode y Hatt (1952) han denominado la falacia de objetivación, la cual consiste en que las abstracciones se traten como si fuesen fenómenos. Aquí, el punto clave es entender que, tanto los fenómenos como los “hechos” en sí, no son otra cosa que una construcción

lógica de conceptos. Pensamos conceptualmente (o en signos), como afirmaba Peirce” (Vidales, 2010, p. 96).

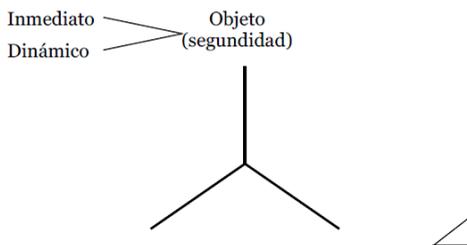
Otra problemática derivada de este aislamiento, es que algunos conceptos o representaciones pueden llegar a poseer diferentes significados dependiendo del contexto de enunciación; así, un mismo concepto puede significar diferentes cosas dependiendo del marco conceptual en el que se inscriba. Más aún, el concepto puede tener alguna referencia al sentido común, más que a contextos científicos.

Hasta este punto se han establecido entonces tres características fundamentales de los conceptos, las cuales son:

- a) Los conceptos no pueden funcionar fuera de sus contextos o marcos teóricos de enunciación, fuera de ellos no tienen existencia alguna no sólo porque no hay significación posible atribuible, sino porque no son pensables en un contexto científico. Las construcciones del sentido común no son consideradas en este contexto.
- b) La construcción de los conceptos implica su relación con otros conceptos en contextos específicos construidos a partir de un lenguaje especial, el lenguaje artificial producido por cada ciencia en particular.
- c) No hay un único concepto, sino que existe una clasificación y construcción lógica de varios tipos, los cuales implican una relación de autoimplicación (Vidales, 2010, p. 97).

Lo que aquí se sostiene, es que los conceptos son los núcleos teóricos, son las bases de toda construcción teórica y, así como son construidos y tratados desde el punto de vista de la filosofía de la ciencia, la semiótica propuesta por Peirce, plantea también un marco lógico de construcción posible, pues asume en ésta no una herramienta metodológica de análisis, sino una forma específica de pensar. Es la posibilidad de hablar de sistemas conceptuales, de sistemas semióticos; es decir, de la indispensable interrelación de signos significantes. Un sistema conceptual será precisamente eso, un conjunto de signos cuya definición los implica a todos y cuyo referente se encuentra en la base de todos ellos de forma compartida. Un signo aislado no es un sistema conceptual y, probablemente, tampoco sea un signo o un concepto, sino tan sólo un término o un objeto de referencia.

Esquema 2. El signo peirceano y sus relaciones



Fuente: Carlos E. Vidales González (2010, p. 100)

Por último, lo que este recorrido desea plantear es la forma en que se realiza la búsqueda del concepto conflicto, sin equipararlo al de violencia; con lo cual, por una parte, allanamos el camino de tratar las abstracciones como si fueran fenómenos, entendiendo que tanto los fenómenos como los “hechos” en sí, no son otra cosa que una construcción lógica de conceptos y, por otra, mostrar el concepto conflicto de forma relacionada, denotando las diversas representaciones que de éste se han dado en un sistema conceptual y su contexto de enunciación. Es decir, esta lente semiótica nos permite observar cómo algunos conceptos o representaciones pueden llegar a poseer diferentes significados dependiendo del contexto de enunciación; donde un mismo concepto puede significar diferentes cosas dependiendo del marco conceptual en el que se inscriba. Por estas razones, a continuación nos sumergiremos en la conceptualización del conflicto social dentro de la sociología de carácter macro.

2. ACERCAMIENTO AL CONFLICTO SOCIAL DESDE SU ETIMOLOGÍA Y SU CONCEPTUALIZACIÓN DESDE LA SOCIOLOGÍA

Este apartado pretende realizar un recorrido sintético sobre la conceptualización del conflicto social desde la sociología por medio de una mirada semiótica. Esta requiere, en un primer momento, que se dé una reconstrucción del origen de este concepto, no sólo para ubicarlo en un espectro temporal determinado, sino también para presentar a este concepto en el sistema conceptual donde fue desarrollado. Es decir, por medio de esta ruta lo que se pretende es no aislar este concepto de su marco de producción.

Iniciaremos con un acercamiento etimológico sobre el concepto conflicto, para posteriormente internarnos en el de conflicto social.

La etimología nos muestra que la voz latina *conflictus*, significa simplemente “colisión”, “choque”; luego fue extendida a la de “batalla”, “confrontación” y “combate”. Actualmente, con “conflicto” se designa cualquier tipo de encuentro entre fuerzas opuestas, sea que estén marcadas por la violencia o no; es decir, alude no sólo a la consumación de la lucha entre opuestos, sino a la tensión entre ellos.

Este concepto lo emparenta con otros como los de “oposición”, “antagonismo”, “disputa”, “competencia”, “antinomía”; los mismos que deben distinguirse claramente si se quiere hacer un estudio sistemático de la conflictividad, pues muchos autores ven en ellos diversas expresiones, intensidades y niveles del fenómeno que explicarían igualmente tipos diferentes de conflictos (Maliandri, 1984, p. 8). Por tanto, a continuación presentaremos las distinciones básicas sobre este concepto.

Para algunos autores, el conflicto no puede ser reducido al concepto de “competencia”. En este punto, Guerrero realiza una importante distinción conceptual:

La competencia hace referencia a una lucha esencialmente pacífica, en la que los rivales buscan alcanzar el mismo fin empleando los mismos medios y ajustándose a las mismas normas; en el conflicto, los objetivos, los medios y los fines son diferentes. Otros van más allá y plantean que se puede diferenciar competición y conflicto en relación a la noción de poder; si la búsqueda de control sobre el otro, ya sea de su conducta o sus recursos, es la meta aspirada, el eje crucial y el único medio de conseguir esa meta, es un conflicto (Guerrero, 1999, p. 37).

Mientras que la competencia motivada por el deseo de ganar, no llega a ser conflicto, salvo en el caso de que la meta que se busque implique la necesidad imperativa del control del comportamiento del adversario y conduzca a la negación del otro.

Un segundo punto, es la diferencia cualitativa en relación al conflicto y la “contradicción”. Se afirma que una característica del conflicto es que éste siempre será observable empíricamente; mientras que la contradicción no es observable, sino inferible de una oposición lógica o ideológica entre las partes.

Para Firth, el conflicto —que puede estar basado en percepciones erróneas, en intereses y fines diferentes, que provoquen una temporal falta de ajuste entre las partes en pugna— puede resolverse; pero en la contradicción, no es posible tal resolución.

Gluckman sostiene que la contradicción se refiere a aquellas relaciones de principios y procesos contrapuestos dentro de la estructura social, que inevitablemente conducirán al cambio radical del modelo (Guerrero, 1999, p. 37).

En tercer lugar, el conflicto cuenta con una condición relacional, pues se entiende por conflicto a un proceso de interacción social básica, un peculiar modo de relación entre dos o más partes, que consiste en acciones y reacciones mutuamente opuestas, que pueden implicar incompatibilidad, o la tendencia a su mutua exclusión. El conflicto implica entonces un mínimo de contacto y visibilidad —no necesariamente cara a cara, es una relación e interacción social en la que las partes relacionadas no se “unen”, sino más bien se “des-unen”; una relación que establece la ruptura o separación de una forma de relación; la relación conflictiva se verifica dentro de un contexto social, e incluye un componente de poder—. Consecuentemente, se podría decir que los elementos de todo conflicto son la existencia de partes y motivos y las relaciones de poder.

Después de esta distinción básica, nos internaremos en nuestra delimitación teórica sobre el conflicto, donde nos enfocaremos en la macrosociología y sus estudios sobre el conflicto social en los desarrollos de la teoría sociológica. Los aportes realizados desde las perspectivas macrosociológica, han trabajado el conflicto, en tanto dimensión, esfera, proceso o condición de la realidad social. Así, la perspectiva macrosociológica objetiva el conflicto como proceso social, acompañado de otros procesos como el cambio, la tensión, la estructuración y la dinámica, entre otros. De esta forma, en la macroteoría sociológica se encuentran posturas que pretenden aprehender el conflicto ya sea desde la estabilidad y el conservadurismo (estructural-funcionalismo) o desde la dinámica social (marxismo-teoría crítica).

Posterior a esta delimitación, nos internaremos brevemente en las dos corrientes más fuertes de la macrosociología en lo referente al estudio del conflicto social, las cuales son la estructural-funcionalista y la marxista en sus versiones contemporáneas. Veremos entonces los aportes a la macrosociología del conflicto desde la posguerra, donde las posturas clásicas encuentran versiones actualizadas y, por ende, resignificadas o reconstruidas. Aquí, la teoría del conflicto reaparece en el debate como un desafío a la teoría parsoniana, en el nivel de la generalidad abstracta —como una alternativa sistemática ante la “teoría del orden” de Parsons—, que apareció primeramente en 1956, en el libro *Las funciones del conflicto social* de Lewis Coser. Poco después, Ralf Dahrendorf lo usó nuevamente en *Clase y conflicto de clases en la sociedad industrial*, al igual que John Rex en su libro *Problemas fundamentales de la*

teoría sociológica. Estos utilizaron argumentos influyentes³.

El libro de Coser constituye una crítica de la teoría parsoniana “desde dentro”, aduciendo que aun desde una perspectiva que enfatice los requisitos de los sistemas funcionales, el conflicto social se puede considerar positivo y valioso. Tomaremos inicialmente a estos dos autores⁴ (Coser y Dahrendorf), los cuales consideramos que han generado las síntesis más amplias de la teoría del conflicto en los debates sociológicos contemporáneos.

En el caso de Lewis Coser, este actualiza la versión clásica del estructural funcionalismo del conflicto, principalmente el propuesto por Parsons (aunque también retoma conceptos de Marx⁵), en cuanto acepta su existencia y con ello una mirada dinámica de lo social, que ve en los conflictos de diferente índole o matiz oportunidades para el aprendizaje social; es decir, la posibilidad desde los conflictos de que los sistemas sociales consigan su sostenibilidad. Además, al igual que Parsons, hablaba de cambio *en* el sistema y cambio *de* sistema.

Para Coser, la distribución de las riquezas, del poder y del status pueden ser puestas en duda por algunos individuos o grupos sociales, lo que socava las bases de legitimidad de determinada sociedad. En otras palabras, todo sistema social implica una distribución del poder, así como de la riqueza y de posiciones de status entre los actores individuales y los subgrupos componentes, donde nunca hay una completa concordancia entre lo que los individuos y los grupos dentro de un sistema, consideran su justo derecho y el sistema de distribución.

³ Aunque el argumento de Coser se inspiraba explícitamente en Simmel y Freud [...] aun los críticos de Parsons retomaron su teoría en alguna parte significativa. La teoría del conflicto de Coser está expuesta desde una perspectiva más o menos funcionalista. El trabajo de Dahrendorf presenta otros problemas, su justificación de la teoría del conflicto deriva de Marx y Weber, y dedica buena parte del trabajo a argumentos de exégesis e interpretación que clasifican y demuestran la relevancia de estos dos autores clásicos en cuanto al conflicto. Buena parte del resto del trabajo sostiene que las condiciones de la sociedad de posguerra sólo vuelven sostenible una teoría del conflicto no marxista. El espacio que Dahrendorf dedica a la “teoría del conflicto” en sí misma es pues reducido” (Alexander, 1990, p. 79).

⁴ Por supuesto se reconoce que el avance de las discusiones sobre conflicto trae consigo una multiplicidad de estudiosos como Giddens (1997), Giner (1974) o Ritzer (1993), entre muchos otros.

⁵ Nos interesa resaltar lo que dice Coser acerca de Marx y en qué nos puede ser útil su lineamiento teórico. Marx nos sirve para comprender las relaciones entre grupos de intereses comunes y los conflictos entre los mismos, de acuerdo con las posiciones que ocupan en la estructura social: “la teoría social de Marx enfoca la atención en tres conceptualizaciones interrelacionadas. Acentúa la importancia de los intereses comunes y analiza las condiciones estructurales que llevan a la emergencia de esos intereses comunes; analiza los modos en que posiciones particulares dentro de una estructura social predisponen al desarrollo de tendencias alienativas y analiza las relaciones unilaterales de poder, en cuanto surgen del acceso desigual a los recursos escasos y a las posiciones, también escasas, de poder” (Coser, 1970, p. 142). Según Coser, Marx “continúa siendo el mejor analista de las relaciones asimétricas. En oposición a los teóricos sociales que se aferran a un modelo armónico de la sociedad y acentúan la simetría de la orientación mutua de los actores, Marx se interesa en los hechos de la dependencia unilateral y, por lo tanto, de la explotación y la negación de la reciprocidad” (Coser, 1970, p. 141).

El conflicto social sobreviene cuando diversos grupos e individuos frustrados, se esfuerzan por aumentar su parte de gratificación. Los intereses creados, necesariamente, ven en el ataque a su posición, un ataque al orden social.

Dado el hecho de que está hablando de relaciones sociales para la explicación del conflicto social, resulta interesante mencionar, en segundo lugar, el concepto de *privación relativa*. Esta noción indica la privación que surge, tanto del monto absoluto de frustración, como de la discrepancia experimentada entre la suerte de cada uno y la de otras personas o grupos que sirven como marco de referencia. “Que grupos o individuos subordinados lleguen o no a considerar como estándares de referencia a grupos o personas superordinados depende, al menos en parte, del hecho de que consideren ilegítima la desigual distribución de derechos y privilegios” (Coser, 1961, p. 61).

Cuando los individuos o distintos grupos que componen la sociedad, por ejemplo los desocupados, enfrentan al poder, mediante protestas o acciones violentas, debe tenerse en cuenta que una de las razones por las cuales lo hacen tiene que ver con el hecho de que consideran que ellos no merecen estar en esa situación, y que merecen, desde su punto de vista, otro tipo de reconocimiento por parte de la sociedad en cuanto a status, poder y riqueza. Ante esta situación de conflicto, los que tienen poder, status y/o riqueza, pueden reaccionar defendiendo sus *intereses creados* (de una forma organizada o no). En síntesis, Coser a partir de esta definición del conflicto social, confirma que un conflicto será “social” cuando trascienda lo individual y proceda de la propia estructura de la sociedad.

Por su lado, Lewis Coser ha intentado elaborar una teoría general de las funciones integradoras del conflicto social, en la que afirma que ciertas formas de conflicto son necesarias para el mantenimiento de la identidad, de la cohesión y de la delimitación de un grupo social, hasta tal punto que en ocasiones un determinado grupo social no existiría si no viviera en conflicto o en preparación para un conflicto inminente. El intento de integración a partir de una situación de desigualdad social provoca conflicto, pero dicho conflicto es, precisamente, el factor del cambio social.

Por otra parte, uno de los sociólogos que se ha ocupado de reformular la teoría de los conflictos sociales es Ralf Dahrendorf, considerado como su principal representante. Aunque no existe hasta el presente una teoría general del conflicto social totalmente satisfactoria, Dahrendorf ha intentado elaborar un modelo teórico capaz de explicar la formación de grupos de conflicto y su acción social para lograr la integración mediante los necesarios cambios de

estructura en la sociedad. El modelo teórico de Dahrendorf aporta gran riqueza conceptual y teórica. Se inspira en Marx, los socialistas utópicos, Weber y la Escuela de Frankfurt.

Así, parte de un análisis de la obra de Karl Marx viendo las contribuciones a la teoría de los conflictos sociales y señalando las críticas. Marx ha puesto de relieve la permanencia de conflicto en toda sociedad, siendo éste inherente a la propia sociedad y a su funcionamiento. Los conflictos oponen siempre a dos únicos grupos con intereses totalmente contrarios: el que defiende los intereses establecidos y el que no los acepta y propugna el cambio de estructuras sociales. El conflicto es el principal motor de la historia porque produce forzosamente cambios en las estructuras sociales a corto o a largo plazo.

En este sentido, Marx señala que los factores estructurales del cambio social son de dos tipos diferentes: los exógenos que actúan sobre el sistema desde fuera (difusión de técnicas y de conocimientos, situación geográfica, etcétera), y los endógenos, que surgen del propio sistema por su peculiar estructura y su funcionamiento. Afirma que el propio sistema social origina fuerzas endógenas que lo transforman, como la lucha de clases, producto de las contradicciones internas de la sociedad capitalista.

Por último, en esta teoría el orden social se edifica en las arenas movedizas de las diferentes tensiones sociales que nunca desaparecen, por ello permite entender el cambio y el conflicto no ya como desviación de un sistema "normal" y equilibrado, sino como características normales y universales de toda sociedad, lo cual aporta a la trilogía cambio/conflicto/dominio, para la comprensión de la desviación social.

Según este enfoque sociológico para el estudio del conflicto, la integración social basada en consensos universales es una reificación que opera como sofisma y por tanto, torna incomprendible la dinámica social existente, en este aspecto ayuda a la complementación o complejización de la propuesta estructural funcionalista, al relativizar el deber ser devenido del consensualismo y amplía la mirada clásica del conflicto social del marxismo (García et al. 2006, p. 29).

3. RECONSTRUCCIÓN SEMIÓTICA DEL CONCEPTO CONFLICTO SOCIAL A PARTIR DE LEWIS COSER Y RALF DAHRENDORF

En este último apartado nos abocaremos a presentar los resultados encontrados de la búsqueda del concepto conflicto social y sus variaciones,

por medio del empleo de la metodología semiótica en la macro-sociología contemporánea la cual, como observamos anteriormente, se erige en el debate de la teoría parsoniana en el nivel de la generalidad abstracta; es decir, se presenta como una alternativa sistemática ante la “teoría del orden” de Parsons.

Para este propósito, se construyeron síntesis (a partir de la reconstrucción conceptual del conflicto social) de los textos de Lewis Coser “*Las funciones del conflicto social*” (1961), de Ralf Dahrendorf “*Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*” (1959) y, por último, de John Rex “*Problemas fundamentales de la teoría sociológica*” (1961). De las cuales se generan graficaciones en forma de triadas, las cuales muestran la lógica de construcción y reconstrucción del concepto en cada uno de los autores y más importante aún, cómo se plantean los sistemas conceptuales y el signo conflicto⁶.

CASO DE ESTUDIO 1. LEWIS COSER, “*LAS FUNCIONES DEL CONFLICTO SOCIAL*”

Síntesis de las ideas principales: el objetivo principal del autor es presentar las funciones más que las disfunciones del conflicto social; es decir, aquellas consecuencias del conflicto social que incrementan la adaptación o ajuste de determinadas relaciones o grupos sociales. Para este fin Coser estructurará su libro a partir de 8 bloques analíticos compuestos por proposiciones, 16 para ser exactos, con las cuales realizará un recorrido sobre las principales funciones del

⁶ Deben presentarse algunas aclaraciones antes de iniciar la presentación de resultados:

1. La elección de estos textos no se da de forma aleatoria, sino que éstos cumplen con tres criterios de selección: a) encontrarse ubicados en la rama macro de la sociología contemporánea, b) generar reconstrucciones conceptuales del concepto conflicto social y c) no emplear la equiparación o par analítico conflicto-violencia.

2. Este proceso obedece a la necesidad de construir una semiosis histórica y la emergencia de sistemas conceptuales, lo cual implica el reconocimiento de los principales sistemas conceptuales a través de la reconstrucción que se hace de su historia, lo que puede ser considerado como las rutas genealógicas de cada sistema. Esto permite construir mapas de los sistemas conceptuales lo suficientemente amplios como para usarlos de base para el estudio de realidades particulares.

3. proceso de graficación de las triadas:

a) Establecer el elemento de la triada, Representamen (R), Objeto (O) e Interpretante (I) que funcionará como eje de organización de la construcción de las triadas. Un criterio que se encuentra de forma común en todos los textos antes citados es que cada uno de ellos mantiene el Objeto (O) de la triada sin cambios, el cual va a ser representado de diversas maneras (R) lo que a su vez producirá Interpretantes (I) diferentes.

b) Comenzar la revisión del texto identificando los Representámenes (R) cuando sean explícitamente la noción de conflicto o cuando sean otras nociones, esto indica que el Objeto Dinámico está siendo Representado (R) de maneras distintas, lo que generará Interpretantes (I) distintos.

c) Relacionar las triadas de acuerdo con lo que comparten, ya sea el Representamen (R), el Objeto (O) o el Interpretante (I). Para este estudio, en particular todas las triadas compartirán el mismo Objeto (Objeto Dinámico) pero lo que se representará será algo diferente de él.

conflicto.

El autor iniciará su texto con una definición del conflicto social, la cual empleará como punto de partida analítico:

[...] se ha definido de diversas maneras el conflicto social. Para los fines de este estudio en particular, se supondrá provisionalmente que significa una lucha con respecto a valores y derechos sobre estados, poderes y recursos escasos, lucha en la cual el propósito es neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales (Coser, 1961, p. 8).

A partir de esta definición se abre el análisis sobre *El conflicto y las fronteras del grupo* (bloque analítico 1 – capítulo II), donde hallamos la proposición 1: “Funciones conectivas del grupo, desarrolladas por el conflicto” (Coser, 1961, p. 35); aquí observamos que el conflicto sirve para *establecer y conservar la identidad y las líneas fronterizas de la sociedad y los grupos, pues el conflicto con otros grupos contribuye a establecer y reafirmar la identidad del grupo propio, y mantiene sus fronteras con relación al mundo social que lo rodea*. Las enemistades consagradas y los antagonismos recíprocos conservan las divisiones sociales y los sistemas de estratificación.

Estos antagonismos tradicionales impiden la desaparición gradual de las fronteras entre los subgrupos de un sistema social, y determinan la posición de los diversos subsistemas dentro de un sistema total (Coser, 1961, p. 41). Por tanto, *el conflicto social, siempre denota una interacción social*, en tanto que las actitudes o sentimientos son predisposiciones a entrar en acción. Esas predisposiciones no conducen necesariamente al conflicto. El grado y el género de legitimidad que posean el poder y los sistemas establecidos son variables decisivas que afectan al acrecimiento del conflicto.

Ahora continuamos con *La hostilidad y las tensiones en las relaciones de conflicto* (bloque analítico 2 – capítulo III), y ahí llegamos a la proposición 2: “Funciones del conflicto en la protección del grupo, y significado de las instituciones que actúan como válvulas de seguridad” (Coser, 1961, p. 43). El conflicto no es siempre disfuncional para las relaciones dentro de las cuales acontece; con frecuencia el conflicto es necesario para mantener esas relaciones. “Si no cuentan con medios para evacuar la hostilidad de unos a otros, y para expresar su disentimiento, los miembros del grupo pueden sentirse completamente abrumados y reaccionar con la separación o apartamiento” (Coser, 1961, p. 53). El conflicto sirve para mantener las relaciones, al *dejar libres los sentimientos de hostilidad aprisionados*.

En este punto Coser realiza una pertinente aclaración sobre dos tipos de

conflictos, los cuales son transversales a todo su análisis, esta aclaración está en la proposición 3: “El conflicto real y el irreal” (Coser, 1961, p. 54). En la diferenciación entre el conflicto como medio y el conflicto como un fin en sí mismo, se halla implícito un criterio que permite distinguir el conflicto real del irreal.

Los conflictos que surgen de la frustración de demandas específicas dentro del marco de relaciones, y de la estimación sobre las ganancias que los participantes pueden lograr, y que benefician al presunto objeto frustrador, pueden llamarse *conflictos reales*, en cuanto son medios para lograr un resultado específico. Por otra parte, los *conflictos irreales*, aunque también implican la interacción entre dos o más personas, no son ocasionados por los fines rivales de los antagonistas, sino por la necesidad de liberar cuando menos la tensión de uno de ellos (Coser, 1961, p. 55).

Los *conflictos reales*, surgen cuando los hombres chocan con ocasión del reclamo de derechos basados en la frustración de sus pretensiones y expectativas de ganancias. Los *conflictos ficticios*, proceden de la privación y de la frustración derivadas del proceso socializante y de las obligaciones que corresponden al adulto que, como hemos visto en la proposición anterior, son el resultado de la transformación de un antagonismo real en sus orígenes, que no encontró forma de expresarse.

Considerando que el primer tipo de conflicto se suscita con referencia a agentes frustradores, en espera de lograr resultados específicos, el segundo tipo representa el relajamiento de la tensión mediante una acción agresiva dirigida hacia objetivos cambiantes. El primer tipo de conflicto, es considerado por los participantes como un medio para el logro de fines reales, medio que podría ser abandonado si surgieran otros aparentemente más efectivos para alcanzar el fin perseguido. El segundo tipo no deja tal alternativa, porque la satisfacción deriva del acto agresivo en sí mismo.

Esta división se ve completada por la proposición 4: “El conflicto y los impulsos hostiles” (Coser, 1961, p. 62), pues los “impulsos” agresivos u hostiles no bastan para explicar el conflicto social. El odio, lo mismo que el amor, requiere un objeto. “El conflicto sólo puede surgir en la acción recíproca entre objeto y sujeto: siempre supone una relación” (Coser, 1961, p. 68).

Para cerrar este bloque analítico se formula en la proposición 5: “la hostilidad en las relaciones sociales de carácter íntimo” (Coser, 1961, p. 69), que el antagonismo generalmente está considerado como un elemento de las relaciones íntimas. Las motivaciones convergentes y divergentes pueden estar tan entremezcladas en las relaciones reales y, por tanto:

[...] puede afirmarse que las relaciones sociales de naturaleza íntima, caracterizadas por una frecuente acción recíproca y por la plena participación de los participantes, incluyen en su estructura de motivaciones una ambivalencia esencial por el hecho de que contienen aspectos positivos y negativos inextricablemente entremezclados (Coser, 1961, p. 74).

Posterior a esto, llegamos a *Los conflictos internos y la estructura de grupo* (bloque analítico 3 – capítulo IV), bloque compuesto por tres proposiciones. En la proposición 6: “a mayor intimidad de la relación, mayor intensidad del conflicto” (Coser, 1961, p. 75), se puede evidenciar cómo éste continúa una línea argumental con el punto anterior. Aquí, indica que:

[...] un conflicto es más apasionado y radical cuando surge de relaciones íntimas. La coexistencia de unión y oposición en tales relaciones contribuye a la acrimonia peculiar del conflicto. La enemistad pone de manifiesto reacciones más hondas y violentas, a medida que es mayor la participación de los socios entre quienes se suscita [...]. Una mayor participación en la vida del grupo y una contribución más completa de la personalidad de los miembros proporcionarán una mayor oportunidad para comprometerse en una conducta intensamente contradictoria y, por tanto, provocarán reacciones más violentas en contra la deslealtad. En ese sentido la intensidad del conflicto y la lealtad de grupo son dos facetas de la misma relación (Coser, 1961, p. 80).

Ya entrando en lo concerniente a los grupos, la proposición 7: “impacto y función del conflicto en las estructuras de grupo” (Coser, 1961, p. 81), muestra que en la medida en que *el conflicto significa el relajamiento de la tensión entre los antagonistas, llena funciones estabilizadoras y se convierte en un componente integrador de la relación* (Coser, 1961, p. 91). Mas no todos los conflictos son positivamente funcionales para la relación, sino solamente aquellos que conciernen a las metas, valores o intereses que no contradicen los supuestos básicos sobre los cuales se establece la relación. Los grupos con una estructura no muy coherente y las sociedades abiertas, al permitir los conflictos, establecen salvaguardas contra el tipo de conflicto susceptible de poner en peligro el consenso fundamental y, por tanto, disminuirá el peligro de divergencias que afecten los valores esenciales. De esta manera, la interdependencia de los grupos antagónicos y la inextricabilidad de los conflictos en tales sociedades, que contribuyen a “dar cohesión al sistema social”, por eliminación recíproca de los conflictos, impedirán la desintegración a lo largo de una línea primordial de ruptura.

Para la formación de las relaciones y su mantenimiento, llega la proposición

8: “el conflicto como índice de la estabilidad de una relación” (Coser, 1961, p. 92). La ausencia de conflictos no debe tomarse como índice de la firmeza y estabilidad de las relaciones. Las relaciones estables pueden estar caracterizadas por una conducta conflictiva. La intimidad da origen a frecuentes ocasiones de conflicto, pero siempre que esas relaciones sean tenues, los participantes lo evitarán, temerosos de poner en peligro la continuidad de las relaciones. Cuando las relaciones íntimas están caracterizadas por frecuentes conflictos, más bien que por acumulación de sentidos hostiles y ambivalentes, podemos hallar una justificación con tal de que dichos conflictos no afecten al consenso básico, considerando estos frecuentes conflictos como índice de la estabilidad de las relaciones (Coser, 1961, p. 97)

Los conflictos con grupos extraños y la estructura de grupo (bloque analítico 4 – capítulo V), cuentan con tres proposiciones fundamentales. Proposición 9: “los conflictos con grupos extraños aumentan la cohesión interna” (Coser, 1961, p. 98). En este punto comenzaremos a observar las relaciones externas y sus resultados, pues *el conflicto con otros grupos conduce a la movilización de energías, entre los miembros del grupo propio, y por tanto al robustecimiento de la cohesión del mismo* (Coser, 1961, p. 108). Así, que la tendencia a la centralización acompañe a un robustecimiento de la cohesión, depende tanto del carácter del conflicto como del tipo de grupo. La centralización aparecerá como mayor probabilidad en el caso de un conflicto bélico y en estructuras diferenciadas que requieren una marcada división de trabajo. Pero en este punto sólo hemos observado la faceta externa del conflicto con grupos extraños y se hace necesario abordar el conflicto interno de los grupos, para así observar con mayor claridad la dinámica conflictual.

En la proposición 10 se aborda específicamente este punto, “el conflicto con otros grupos define la estructura del grupo y la reacción consecuente al conflicto interno” (Coser, 1961, p. 109). En esta óptica, los grupos consagrados a una lucha continua con el exterior tienden a ser intolerantes en el interior. No permiten sino desviaciones limitadas de sus miembros.

Tales grupos tienden a adquirir un carácter sectario, se selecciona a sus miembros en razón de características especiales, tienden a ser muy limitados en número y reclaman la participación total de sus miembros. Su cohesión social depende de la participación íntegra de los afiliados, en todos los aspectos de la vida del grupo, y se ve reforzada por la afirmación de la unidad de éste en su lucha contra el disidente (Coser, 1961, p. 118).

La forma única de resolver los problemas que crea la disensión es la

exclusión voluntaria o forzada del disidente.

Para concluir este bloque analítico, a partir de la proposición 11: “la búsqueda de enemigos” (Coser, 1961, p. 119), nos muestra cómo, los grupos militantes rígidamente estructurados, pueden buscar enemigos reales con el propósito deliberado o el resultado inconsciente de mantener la unidad y la cohesión interna del grupo. En ciertas condiciones, que todavía necesitan ser explotadas, las amenazas imaginarias cumplen la misma función integradora del grupo que las reales. La evocación de un enemigo externo, o la invención de un tal enemigo, fortalece la cohesión social que se ve amenazada desde dentro del grupo. De igual manera, la búsqueda o la invención de un disidente interno puede servir para mantener una estructura que se ve amenazada desde el exterior. “Tales mecanismos del tipo “Chivo Expiatorio” aparecerán particularmente en aquellos grupos cuya estructura impide el brote del conflicto real dentro del grupo. Existen matices cambiantes entre la exageración de un peligro real, la atracción de un enemigo real y la completa invención de un agente amenazador” (Coser, 1961, p. 127).

Continuamos con *Ideología y conflicto* (bloque analítico 5 – capítulo VI), y su proposición 12: “ideología y conflicto” (Coser, 1961, p. 128).

Los conflictos en los cuales los contendientes sienten que sólo participan como representantes de colectividades y grupos, que no luchan para sí, sino únicamente por las ideas del grupo que representan, probablemente serán más radicales y despiadados que otros cuya animadversión se mueve por razones personales (Coser, 1961, p. 137).

Es decir, la eliminación del elemento personal, tiende a agudizar el conflicto por la ausencia de elementos modificadores que los factores personales introducen normalmente. Debemos tener en cuenta que, esta conceptualización sobre la ideología abre la puerta hacia las condiciones unificadoras del conflicto, la cual pasaremos a ver en *Conflicto – el unificador* (bloque analítico 6 – capítulo VII); compuesto por tres proposiciones complementarias, siendo la primera de éstas la proposición 13: “el conflicto liga a los contendientes” (Coser, 1961, p. 138), donde el conflicto puede iniciar otros tipos de interacción entre las partes antagónicas, aunque no hayan existido previamente relaciones entre ellas. También ocurre dentro de un conjunto de normas que prescribe las formas en el que el conflicto suele solucionarse.

El conflicto actúa como un estímulo para el establecimiento de nuevas reglas, normas e instituciones, convirtiéndose en un agente de socialización entre ambos partidos contendientes. Además el conflicto reafirma las normas latentes, y de esta

manera intensifica la participación en la vida social (Coser, 1961, p. 146).

Seguido, en la proposición 14: “Interés en la unificación del enemigo” (Coser, 1961, p. 147), observamos cómo, paradójicamente si se tiene en cuenta las ventajas de una organización unificada, con vistas a triunfar en el conflicto, debería suponerse que cada partido desea vehementemente la falta de unidad de su antagonista; sin embargo, esto no es siempre verdad. Si existe un equilibrio relativo de fuerzas entre contendientes, el partido unificado preferirá un adversario unificado, pues

[...] la continua participación en conflictos tiende a propiciar la aceptación, por ambos contendientes, de reglas comunes que regulen su desarrollo. Ahora podemos agregar que, bajo las condiciones descritas, el conflicto también exige una estructura orgánica común, para facilitar la aceptación y la observación de reglas comunes (Coser, 1961, p. 153).

Continuando con este análisis, este autor propone, ya en la preposición 15: “el conflicto establece y mantiene el equilibrio del poder” (Coser, 1961, p. 153), pues el conflicto consiste en una prueba de potencialidad entre partidos antagónicos. El arreglo sólo es posible si cada uno de los contendientes tiene la conciencia de su fuerza relativa. Sin embargo, por paradójico que parezca, tal conocimiento muy frecuentemente puede sólo ser logrado a través del conflicto, cuando resultan inexistentes, al parecer, otros mecanismos para probar la fuerza respectiva de los contendientes.

En consecuencia, la lucha puede ser una forma importante para evitar condiciones de desequilibrio, modificando las bases de la relación de fuerzas [...] el conflicto, lejos de ser destructor y desorganizador, puede, de hecho, constituirse en un medio de equilibrar, y por tanto, de mantener a una sociedad, como empresa en marcha (Coser, 1961, p. 157).

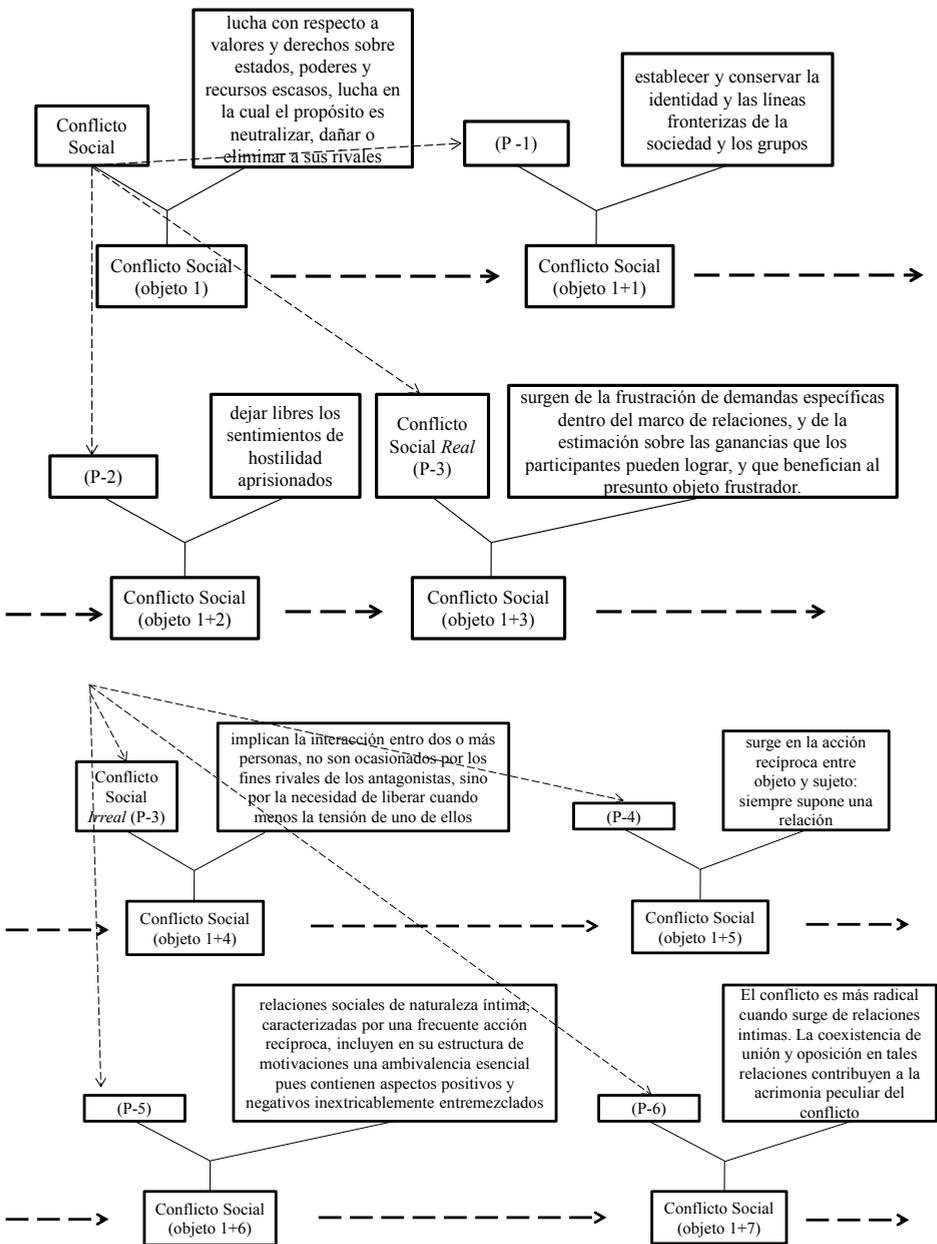
Además, permite establecer más precisamente la fuerza relativa y, de esta manera, sirve como un mecanismo equilibrador que ayuda a mantener y a consolidar las sociedades.

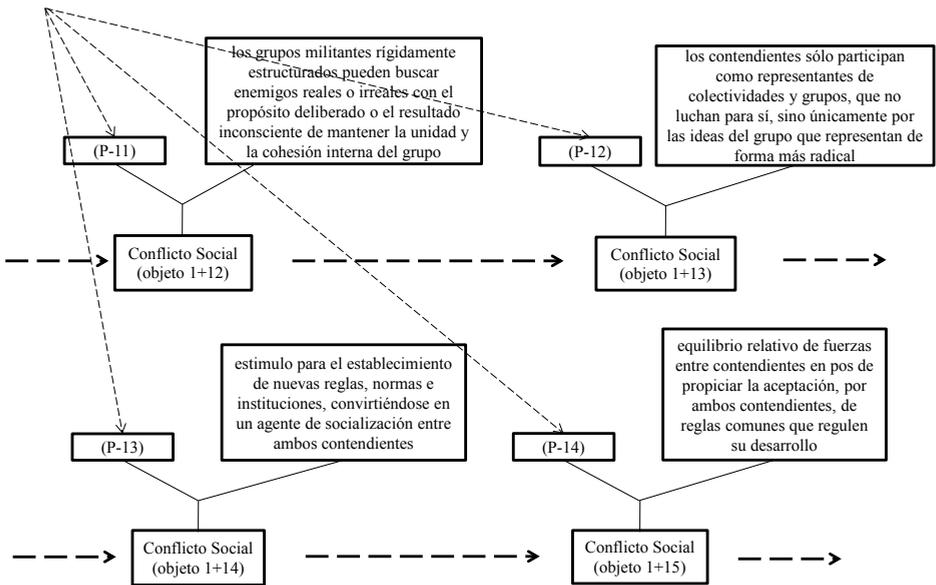
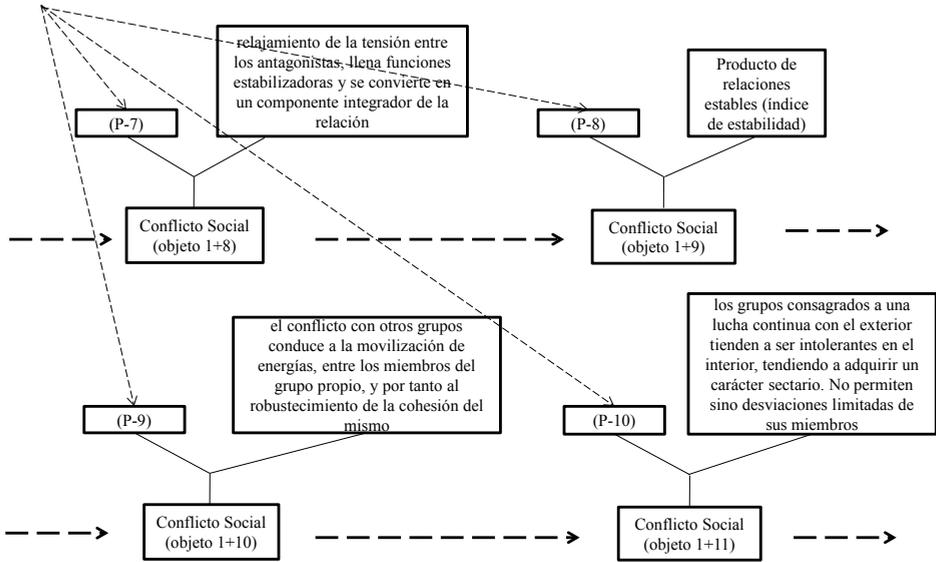
Por último, *El conflicto reclama la formación de alianzas* (bloque analítico 7 –capítulo VIII). Aquí, para finalizar su análisis formula, a partir de la preposición, que 16: “el conflicto crea asociaciones y coaliciones” (Coser, 1961, p. 159), que la lucha puede tener como resultado la unión de personas o grupos que, de otra manera, permanecerían desligados.

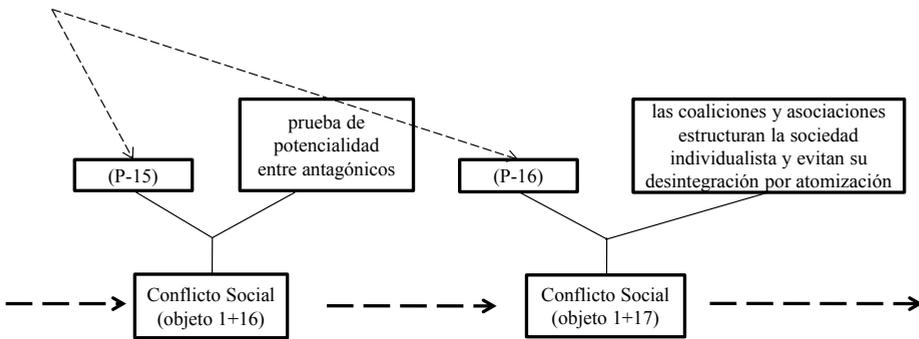
De los conflictos en los que desempeñan un papel principal los intereses pragmáticos de los participantes, resultan asociaciones y coaliciones temporales, y no agrupaciones más permanentes y de mayor cohesión. Es mayor la probabilidad de que tal ocurra en estructuras flexibles que en sociedades rígidas, porque en éstas los conflictos reprimidos estallan, tienden a asumir un carácter más intenso y, en consecuencia, más ideológico. Las coaliciones y asociaciones estructuran la sociedad individualista y evitan su desintegración por atomización (Coser, 1961, p. 172).

El carácter unificador del conflicto puede apreciarse en forma más dramática cuando las coaliciones y las asociaciones instrumentales producen un acuerdo como resultado de relaciones de competencia u hostilidad. La unificación está en un nivel mínimo cuando las coaliciones se forman con fines defensivos. La alianza, en este caso refleja, para cada grupo particular, la mínima expresión del deseo de conservación de sí mismo.

Graficación:







CASO DE ESTUDIO 2. RALF DAHRENDORF, "LAS CLASES SOCIALES Y SU CONFLICTO EN LAS SOCIEDADES INDUSTRIALES"

Síntesis de las ideas principales: el recorrido propuesto por Dahrendorf en este texto, consiste en el análisis minucioso del concepto de clases sociales y sus conflictos en las sociedades industriales; éste se dará por medio de categorías clave como clases, estructura de clases, intereses de clase, asociaciones de dominación, cuasi-grupos y grupos de intereses, para así dar una perspectiva amplia sobre las manifestaciones de los conflictos de clase.

Dahrendorf, inicia su análisis arguyendo que la teoría de las clases parte del supuesto de que en toda sociedad, concebida como asociación de dominación, así como en cualquier otra unidad menor de la misma naturaleza, existen dos conjuntos, mayores o menores, de posiciones (funciones). Uno de ellos, no necesariamente el menor, se caracteriza por la posesión de poder legítimo; esto es, por la posibilidad, merced de la definición social de las posiciones, de esperar de los otros una actitud de obediencia.

Dentro de la estructura, en el sentido de la teoría de la dominación, estas posiciones constituyen el elemento de coacción y control. Este posicionamiento, dentro de la teoría de la dominación, le permite adentrarse al autor en la conceptualización del conflicto de clases, de forma primaria, como basado "en la distribución diferencial de los puestos de autoridad en las sociedades y en sus ámbitos institucionales" (Dahrendorf, 1957, p. 180). Es decir, de la dicotomía de las posiciones de autoridad en todo ámbito jerarquizado, se deriva el modelo de las dos clases como fundamento típico de los conflictos de clase.

Por tanto, nuestro autor parte del supuesto de una *oposición* estructural entre posiciones, según su participación o exclusión de poder legítimo. “Esta oposición se exterioriza como una oposición entre valores e intereses, esto es, entre autoridad y sometimiento, y divide toda asociación de dominación en dos conjuntos de posiciones claramente diferenciados en principio” (Dahrendorf, 1957, p. 211). Desde el punto de vista del contenido de los intereses condicionados por la posición, puede precisarse el postulado del autor, en el sentido de que todas las posiciones, dentro de toda asociación de dominación, pueden considerarse divididas en dos grupos; caracterizado uno por la posesión de autoridad y por el interés de la conservación de la estructura, que crea aquella y, el otro, por la carencia de autoridad y por el interés de modificar la estructura que la establece. Ambos intereses se hallan en *pugna*.

Ahora, continuando con la estructura planteada por el propio autor, nos internaremos en la conceptualización del conflicto por medio de las categorías “cuasi-grupos” y “grupos de intereses”; categorías éstas, movilizadoras de los “intereses”. La teoría de las clases nada afirma, sobre el contenido empírico de determinados grupos de intereses, sino que se refiere a uno de sus aspectos: a su función en determinados conflictos sociales, como unidades de intereses manifiestos, que pueden ser explicados a través del supuesto de los intereses latentes y de los cuasi-grupos que estos intereses originan. Por tanto “de los cuasi-grupos se reclutan los grupos de intereses, cuyos programas articulados defienden o impugnan la legitimidad de las estructuras de dominación existente. Dos de estos grupos aparecen en conflicto en toda asociación de dominación” (Dahrendorf, 1957, p. 226).

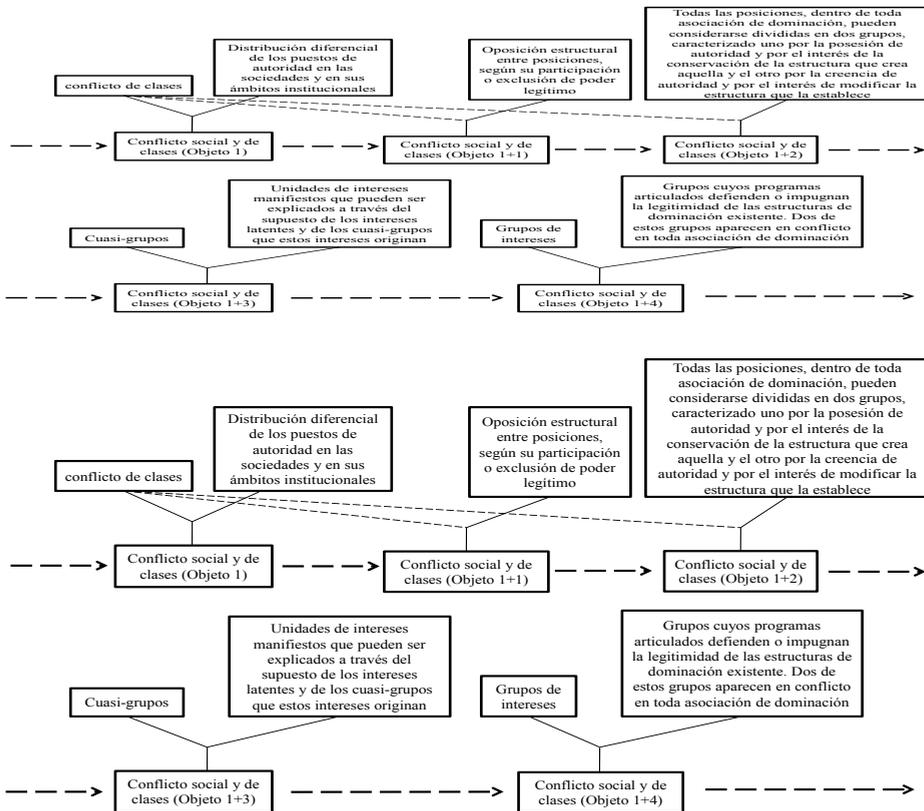
En este punto del análisis, propone nuevamente una definición sobre el conflicto: “los conflictos de clase tienen su primer fundamento en un criterio de participación o exclusión de autoridad en determinadas asociaciones de dominación” (Dahrendorf, 1957, p. 253); con lo cual da por hecho que los dos grupos de intereses, derivados de la distribución de la autoridad en las asociaciones de dominación, se hallan entre sí en conflicto.

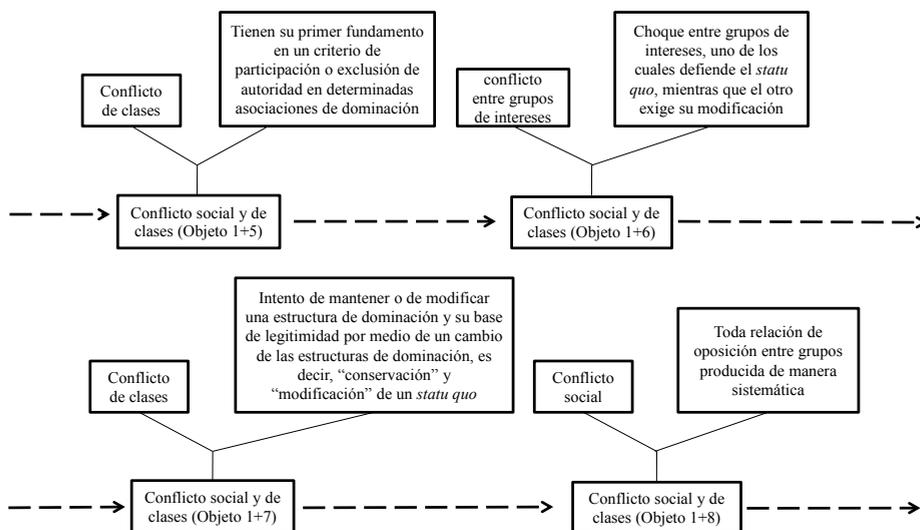
Por tanto, cuando aquí hablamos, dice Dahrendorf, de un conflicto entre grupos de intereses, “debe entenderse en su instancia última y formal un choque entre grupos de intereses, uno de los cuales defiende el *statu quo*, mientras que el otro exige su modificación” (Dahrendorf, 1957, p. 254). Esto es, que los objetos del conflicto entre grupos de intereses surgen de situaciones determinadas; sin embargo, su característica formal, en el caso del conflicto de clases, es siempre el intento de mantener o de modificar una estructura de

dominación y su base de legitimidad, la cual, en tanto “aceptemos la distribución de la autoridad en las asociaciones de dominación como punto de partida y objeto formal del conflicto de clases, el cambio que éste provoca es siempre, formalmente, un cambio de las estructuras de dominación” (Dahrendorf, 1957, p. 257).

Es decir, “Conservación” y “modificación” de un *statu quo*, son para la teoría de las clases intereses “parciales” del mismo rango, cuyo conflicto puede considerarse como causa determinante de la dinámica de las estructuras sociales. Para finalizar, Dahrendorf proporciona una definición genérica de conflicto social: “Debe entenderse por tal toda relación de oposición entre grupos producida, según comprobación posible, de manera sistemática (esto es, que no se produzca de manera caprichosa, como las motivadas, por ejemplo, por razones psicológico-individuales)” (Dahrendorf, 1957, p. 260).

Graficación:





ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

Al abocarnos en el proceso de rastreo del concepto conflicto social en la sociología, se hacen presentes varias reflexiones. La primera, es la relación que tiene el conflicto social con las nociones de la Educación para la Paz, pues como lo observamos en los análisis presentados, siempre se encuentran de forma latente nociones compartidas en torno a la capacidad relacional de ambas categorías. Por un lado, "*el conflicto social, siempre denota una interacción social, en tanto que las actitudes o sentimientos son predisposiciones a entrar en acción*" (Coser, 1961, p. 41), al igual que en las nociones de la Educación para la Paz es el fundamento básico la interacción interpersonal e intergrupala como una ruta para generar proyectos conjuntos.

Pero es aquí que se encuentra su complemento, son estas mismas cargas relacionales uno de los principales motivos de conflicto y acrimonia, ya sean por status, recursos escasos, legitimidad, valores, etcétera. Es decir, esta cercanía que encontramos entre la Educación para la Paz y conflicto social se da por medio de fases relacionales y objetos frustradores de determinadas pretensiones, que intentan recomodar dinámicas de intereses establecidos o el *statu quo* de algún sector determinado (grupo, clase).

Una segunda reflexión, es la posibilidad analítica que se da gracias a las cadenas de triadas propuestas. Por una parte, se pudo hacer evidente, que no siempre que se hace referencia al conflicto social se está dando la misma interpretación de éste. Aquí pudimos encontrar una amplia gama de acepciones, evoluciones y complejizaciones del concepto en un mismo marco de origen (cada autor); con lo cual se nos da la posibilidad de realizar, en las construcciones teóricas sobre paz una multiplicidad de rutas analíticas conexas y, por tanto, diferentes formas de acción y proposición, pues cada triada encierra en sí misma esta capacidad, al ser los signos marcos conceptuales en sí mismos. Por otra parte, este rastreo permite superar la diada conflicto-violencia de forma no retórica, al mostrarnos que esta última es sólo una forma de acción.

Además de lo planteado, debemos aclarar que no asumiremos un *a priori del concepto conflicto social*, esto por tres razones básicas: primero, al postular una definición unívoca sobre el conflicto social se genera una tendencia conceptual de súper-agregación, donde todo podría ser conflicto, quedándose así vaciada de contenido analítico, o como opuesto de especialización donde tal concepción sería únicamente aplicable a un caso específico.

En segundo lugar, si reconocemos estas tendencias y nos asumiéramos en una u otra, perderíamos de vista la vastedad y riqueza del conflicto social como matriz analítica proveniente de diversas conceptualizaciones, es decir, dejaríamos relegados múltiples marcos teóricos de acepción y sus posibilidades explicativas. En tercer lugar, al acercarnos al conflicto nos enfrentamos a situaciones sociales multicausales que no pueden ser abarcadas por una sólo definición; o mejor aún, creemos que no es posible mantener una relación causalista del mundo social, sus interacciones y entramados. Por tanto, como lo planteamos en las reconstrucciones semióticas, queremos proponer una ruta analítica diversa, donde podamos hallar múltiples formas de analizar al conflicto social por medio de las tríadas presentadas.

Por último, el sumergirnos en el conflicto social como concepto, posibilita hacer que en las lecturas en clave de Educación para la Paz, se ponga de manifiesto una categoría opacada por la de violencia, que no permite que otras lógicas, las subalternas, surjan con mayor potencia, pues son éstas las que dinamizan el conflicto social y urbano. Es entonces que el conflicto social como concepto y categoría analítica, abre la puerta no sólo a debatir las concepciones sobre el desarrollo, sino que de la misma forma hace visibles a las y los invisibilizados de estas lógicas económicas, políticas y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, Jeffrey C (1990). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Coser, Lewis (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Coser, Lewis (1970). *Nuevos aportes a la teoría del conflicto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dahrendorf, Ralf (1957). *Las clases sociales y su conflicto en las sociedades industriales*. Madrid: Rialp.
- Franco, Vilma Liliana (2001). Sobre los estudios frente al conflicto urbano en Medellín; algunas consideraciones generales. En: Balbín, Jesús William (comp.). *Movimiento social por la paz y hermanamientos. Pueblos hermanos lazos visibles*. Medellín: IPC.
- Franco, Vilma Liliana (2003). Medellín: conflicto, violencia y ciudadanía en los noventa: un balance sobre las hipótesis interpretativas. En: Colombia. 2003.
- García, Luis Alfredo et al. (2006). Aportes teóricos al concepto de conflicto social: una lectura desde las macro y microsociologías hasta los modelos integradores emergentes. *Revista Virajes*. No 8, Enero - Diciembre 2006, págs. 17-47.
- Giddens, Anthony (1952). *Sociología*. España: Alianza Editorial
-
- Giner, Jesús (1998). *Teorías del conflicto social*. Universidad de Valencia.
- Giner, Salvador (1974). *El progreso de la conciencia sociológica*. Barcelona: Homo Sociologicus Ediciones Península.
- Goode, William Josiah y Paul K. Hatt (1952). *Methods in social research*. New York: McGraw-Hill.
- Guerrero, Patricio (1999). Aproximaciones conceptuales y metodológicas al conflicto social. En Ortiz, Pablo. (Comp.), *Comunidades y conflictos socioambientales: experiencias y desafíos en América Latina*. Quito: UPS, ABYA -YALA - Programa FTTP/ FAO – COMUNIDEC.
- Maliandri, Ricardo (1984). *Cultura y conflicto. Investigaciones éticas y antropológicas*. Buenos Aires: Biblos.
- Parsons, Talcott (1968). *La estructura de la acción social*. Madrid: Guadarrama.
- Peirce, Charles Sanders (1931-1935). *Collected Papers of Charles Sanders*

- Peirce*. Editado por C. Harsthone y P. Weiss. Cambridge Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ritzer, Georges (1993). *Teorías sociológicas contemporáneas*. Madrid: Mc Graw–Hill.
 - Rex, John (1961). *Problemas fundamentales de la sociología contemporánea*. Buenos Aires: Amorrortu.
 - Vidales, Carlos E. (2010). *Semiótica y Teoría de la Comunicación*. Tomo I. México: CAEIP.
 - Vidales, Carlos (2011). El relativismo teórico en comunicación. Entre la comunicación como principio explicativo y la comunicación como disciplina práctica. En: *Comunicación y Sociedad*. Nueva Época, Núm. 16. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, pp. 11-45.

Andrés Felipe Lopera Becerra

Politólogo de la Universidad de Antioquia. Magister en Ciencias en Desarrollo Local de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente e investigador del área de metodología e investigación del pregrado de Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Investigador tiempo completo del Centro de Estudios Políticos –CAP– de la Universidad EAFIT. Correo electrónico: felipeloperacp@gmail.com



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL

181-201

FORMACIÓN EN CIUDADANÍA Y CULTURA DEMOCRÁTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Felipe Piedrahita Ramírez

Resulta cada vez más evidente que para construir la paz o la democracia, no basta con firmar tratados, desmovilizar ejércitos, convocar elecciones multipartidistas o modificar las instituciones. Es preciso, sobre todo, cambiar la imagen que tenemos de los demás y la actitud que hacia ellos mantenemos, transformar el modo de dirimir los conflictos, tanto individuales como colectivos. Por otra parte, estas innovaciones han de ocurrir en un tiempo histórico específico, en contextos concretos y con seres humanos de carne y hueso.

Pierre Calame, citado en Mayor Zaragoza (1995).

Resumen

Este trabajo pretende reconstruir las posibles relaciones existentes entre paz y democracia abordando la problemática sobre qué forma de democracia se corresponde idóneamente a la formación de una cultura de paz. Para tal efecto, se reconstruyen las visiones generales de paz y democracia para descartar las visiones minimalistas o negativas de ambas, planteando una correspondencia normativa entre paz positiva y democracia sustancial. Posteriormente, se argumentará a favor del modelo democrático deliberativo, como aquél que mejor se adapta a las exigencias de formación en ciudadanía y cultura de paz en los ordenamientos internos. Finalmente, se esbozarán algunos elementos clave a tener en cuenta en lo relativo a la formación de una ciudadanía democrática anclada en los valores de una cultura de paz global.

Palabras clave: cultura de paz, democracia, deliberación, educación democrática.

RECIBIDO: 13 DE MARZO DE 2014 / APROBADO: 27 DE ABRIL DE 2014

Abstract

This paper aims to reconstruct the possible relationships between peace and democracy by addressing the issue of what model of democracy better corresponds to the formation of a culture of peace. To this end, the broadly views of peace and democracy are reconstructed to criticize either minimalist or negative visions, suggesting a normative relationship between positive peace and substantive democracy. Later we will argue in favor of the deliberative democratic model as the one that best fits the requirements of citizen education and culture of peace in the internal systems. Finally, some key elements to consider in relation to the formation of democratic citizenship rooted in the values of a global culture of peace will be outlined.

Key words: peace culture, democracy, deliberation, democratic education.

INTRODUCCIÓN

Se ha convertido en lugar común, el afirmar que nuestras sociedades atraviesan profundas crisis: económicas, sociales, políticas, ambientales, morales o educativas; todas ellas relacionadas con los complejos cambios suscitados con las dinámicas de la globalización contemporánea. Estas crisis se producen tanto en los contextos locales y nacionales, como en el ámbito internacional, especialmente el producido en el contexto de la posguerra fría, coincidente con los impulsos de liberalización y democratización a escala global (Iglesias, 2006). Hemos asistido en las últimas dos décadas a un continuo debate sobre la interpretación de estas crisis, sus causas, sus dinámicas y sus tendencias, así como a las discusiones sobre las posibles salidas o alternativas a dichas crisis.

La cultura de paz se inscribe dentro de las posibles respuestas a esta situación, y abarca una serie de componentes que se relacionan entre sí y que contienen, a su vez, agendas propias que enriquecen la idea básica de cultura de paz formulada y promovida desde las Naciones Unidas y la UNESCO. Este trabajo pretende identificar el contexto y la importancia que la cultura de paz tiene en las dinámicas más amplias y complejas de resolución de conflictos y construcción de paz, concentrándose en un elemento central dentro de su agenda programática: la promoción de la participación democrática. Sin embargo, se problematiza el desacuerdo existente entre las versiones

minimalistas de la paz, la democracia y el desarrollo que predominan en las agendas públicas y, que han generado proyectos políticos y educativos contrapuestos que dan un contenido y significado distinto a los componentes fundamentales del programa de cultura de paz.

DESARROLLO, PAZ Y DEMOCRACIA: EL CONTEXTO DE LA CULTURA DE PAZ

El concepto de cultura de paz se insertó en la agenda internacional a finales de la década del 80, en el marco del *Congreso Internacional sobre la paz en las mentes de los hombres*, convocado por iniciativa de la UNESCO, en Yamasukro (Costa de Marfil). En la declaración allí firmada (julio de 1989) se insta a construir y promover una nueva concepción de la paz, que trata de conjugar dos elementos centrales para la formulación de una cultura de paz. De un lado, se plantea la urgencia de retomar las misiones fundacionales de las Naciones Unidas y de la UNESCO, especialmente la necesidad de evitar los horrores de la guerra (Carta de la ONU), y resaltar el papel de la educación en la construcción de una cultura de paz: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben elevarse los baluartes de la paz” (Fisas, 1998, pp. 348ss; Mayor Zaragoza, 1995; 2011, pp. 18-21).

Por otro lado, se encuentra el diagnóstico sobre las nuevas amenazas a la paz y la seguridad, especialmente aquellas que no son militares: la pobreza, la falta de desarrollo, el desempleo, las drogas, los problemas ambientales y la persistencia de lógicas de discriminación hacia diversas minorías. El giro teórico que permite identificar estas amenazas a la paz, ofrece un nuevo marco de interpretación sobre la paz y las violencias, y un ambicioso programa institucional a nivel internacional, que anticipa la formulación básica del programa de acción sobre una cultura de paz.

Son cuatro los elementos que cabe mencionar. En primer lugar tenemos la conocida *Agenda de Paz*, formulada en 1992 por el entonces Secretario General de las Naciones Unidas, Boutros Boutros-Ghali. En ella se identifican los elementos clave en el contexto de una transición del mundo bipolar a un escenario marcado por las crecientes exigencias y demandas a las instituciones internacionales, para que den respuesta a los problemas globales. Los acuerdos políticos y normativos sobre una serie de valores e instituciones hacían posible revivir la esperanza en las Naciones Unidas, como garante de la paz y

la seguridad internacionales, con capacidad de ofrecer alternativas rápidas y eficaces a las crisis humanitarias de la década de los 90 (Boutros-Ghali, 1992).

Su planteamiento hacía referencia a la mentalidad institucional de Naciones Unidas, respecto a las operaciones de paz que se daban en la posguerra fría, con el programa de desarrollo de una diplomacia preventiva que se configurase como esquema de seguridad colectiva para las nuevas amenazas a la paz. Las concepciones actuales de construcción de paz, entendida como el proceso más amplio (temporalmente y en número de actores involucrados), deben mucho al aporte de esta agenda, además de recoger algunas ideas avanzadas sobre una concepción más amplia de la paz que aquella centrada en la ausencia de violencia física (Bejarano, 1995).

En segunda instancia, tenemos el ascenso de una concepción más amplia del desarrollo, que fue prontamente aunada a una concepción novedosa de la seguridad: el *desarrollo humano* y la *seguridad humana*. El término fue utilizado por primera vez en el *Informe sobre Desarrollo Humano*, realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en 1994; donde se planteó las “Nuevas dimensiones de la seguridad humana” (Beebe & Kaldor, 2010, pp. 6ss).

El informe sostenía, que el concepto de seguridad que se estaba manejando hasta el momento, era demasiado estrecho, limitando su ámbito de aplicación a la “seguridad del territorio contra la agresión externa, como protección de los intereses nacionales en la política exterior, o como seguridad mundial frente a la amenaza de un holocausto nuclear. La seguridad se ha relacionado más con el Estado-nación que con la gente” (PNUD, 1994, p. 25), dejando de lado preocupaciones relacionadas con la seguridad en la vida cotidiana de las personas. En contraste con el concepto tradicional de seguridad, anclado en las fronteras nacionales, la noción de ‘seguridad humana’ se concentra en la cotidianidad de individuos y comunidades, en la protección de su vida y dignidad.

Se planteaba entonces una definición de la seguridad que implicaba la posibilidad que tienen las personas de optar por distintas formas de vida y bienestar, sin temor de que las condiciones que permiten la pluralidad desaparezcan en el futuro (Hampson, 2008). El enfoque del Informe del PNUD, con su pretendido alcance universal, planteaba que existen distintas dimensiones humanas interdependientes que configuran la libertad de los individuos para “ejercer diversas opciones”, obtener acceso a bienes de mercado y a las “oportunidades sociales” sin interferencias ni amenazas

provenientes de dentro o fuera de las fronteras territoriales de la comunidad política. El elemento clave es que estas posibles amenazas no se limitan a lo estrictamente militar.

En su formulación inicial plasmada en el Informe del PNUD, el concepto de seguridad humana se plantea de manera amplia, distinguiendo una serie de amenazas que se agrupaban en siete dimensiones o categorías integradoras de la seguridad: la *seguridad económica*, que abarca problemas como la pobreza, el desempleo, el trabajo precario, las crisis económicas, y los bajos ingresos; la *seguridad alimentaria*, que se preocupa por la mala distribución de alimentos; la *seguridad sanitaria*, relacionada con temas como la escasez y disponibilidad de recursos vitales como el agua potable, así como de los accidentes de tráfico, o las enfermedades crónicas como el cáncer o de contagio y propagación como el SIDA; la *seguridad ambiental*, que se ocupa de la situación actual de crisis de los ecosistemas, la contaminación del aire, del agua, la deforestación y desastres naturales; la *seguridad personal*, enfocada en la protección del individuo respecto a la violencia física (tortura, desaparición genocidio, violación a las mujeres, maltrato infantil, etc.); la *seguridad de la comunidad*, relacionada con las identidades y tradiciones colectivas y la amenaza de conflictos y limpieza étnica; y finalmente la *seguridad política*, que se refiere a la protección a los derechos humanos y a las libertades individuales frente a la represión política por parte del Estado (PNUD, 1994: 27-37; Kaldor, 2010: 280).

Al hacer énfasis en estas dimensiones, las ideas de seguridad humana y desarrollo humano insistían en concepciones mucho más amplias y fuertes sobre la materialización de los Derechos Humanos, dejando atrás la visión minimalista que los restringía a un catálogo de libertades civiles y políticas, y que hacía corresponder el desarrollo con el fortalecimiento de los indicadores macroeconómicos de las comunidades. A estos elementos viene a sumarse la matriz normativa e institucional de la democracia, sobre la cual parece cada vez más definido un acuerdo universal sobre su deseabilidad como forma de organización del poder. Tenemos pues, en tercer lugar, el ascenso de la democracia y la cultura ciudadana como fundamento de la construcción de una cultura de paz. En 1996, con una intención y estructura similar a la de la Agenda para la Paz, Boutros Boutros-Ghali formuló una *Agenda para la Democratización*, en la que ofrecía los lineamientos que las Naciones Unidas venía construyendo para rebatir las críticas normativas a la democracia, así como para identificar el papel que la Organización debía jugar en la promoción y consolidación de las instituciones democráticas allí donde había primado el autoritarismo (Boutros-

Ghali, 1996). No obstante, como se observará más adelante, esta propuesta se centra en una lectura minimalista de la democracia, anclada en demostrar la forma en que ésta puede articularse al entramado institucional internacional desarrollado desde 1945, y apuntando a una visión puramente instrumental y liberal de las dinámicas de transición, consolidación y profundización de la democracia en ciertas latitudes.

Si bien la propuesta de Boutros-Ghali ya menciona la importancia de desarrollar una cultura democrática, esta queda en buena medida reducida a la promoción de la asistencia electoral y a que la ciudadanía se ajuste a los límites institucionales de la participación en unas elecciones libres, abiertas, periódicas y competitivas (1996: 17-19), descartando otras formas de participación y movilización ciudadana auténticamente democráticas. Para este momento ya se había avanzado en una idea de cultura democrática más ambiciosa, que cuestionaba la equiparación reduccionista entre democracia y libertad; incluso Federico Mayor Zaragoza, entonces Director General de la UNESCO, afirmaba:

Democracia es sinónimo de generosidad, de participación; equivale, en suma, a contar como ciudadano activo y a no ser una simple estadística, un súbdito al que se cuenta [...]

La democracia no puede instaurarse por decreto ni como recurso para obtener préstamos o conseguir ventajas en una negociación; es una mentalidad social que ha de fraguarse día a día, desde la más tierna infancia hasta la vejez. El aprendizaje de la democracia es la pedagogía de la paz. Es un proceso que cuenta con muchos maestros y diferentes escuelas: padres y parientes, amigos y educadores, medios de comunicación, libros de texto, publicidad y gestión de los dirigentes (1995, pp. 108-109).

Este énfasis en la educación nos conduce al cuarto elemento clave en la formulación de la idea de cultura de paz. Se trata de la conjunción de múltiples agendas institucionales que en la década del 90 se centraron en promover la educación para el desarrollo, la educación en derechos humanos, la educación democrática y la educación para la paz (Tuvilla, 1998; Pérez Serrano, 1997; Grasa, 1990). Resultaba claro que estas agendas se complementaban entre sí, al punto de quedar incompletas si se dejare alguno de los elementos centrales ya mencionados por fuera de cada una de ellas.

A partir de 1995, comienzan a definirse estrategias concretas para fomentar unas líneas mínimas de la educación a adoptar para la consolidación de dichos objetivos; la *Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, de 1995, recoge algunas de las apuestas previas y establece parámetros básicos sobre

las finalidades y estrategias a adoptar en la materia: “La finalidad principal de una educación para la paz, los derechos humanos y la democracia ha de ser el fomento, en todos los individuos, del sentido de los valores universales y los tipos de comportamiento en que se basa una cultura de paz. Incluso en contextos socioculturales diferentes es posible identificar valores que puedan ser reconocidos universalmente” (UNESCO, 1995, p. 4).

Luego de haber declarado que, entre 2001 y 2010, sería el “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No violencia”, la Asamblea General de las Naciones Unidas, reunida en sesión plenaria de septiembre de 1999, establece el contenido y los alcances de la Cultura de paz mediante la adopción de la *Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. En este texto (AG/ONU, 1999), se explica lo que tienen que hacer los países, los gobiernos y las personas para crear una cultura de paz. Allí se resalta la importancia de asumir una visión amplia y positiva de la paz, estrechamente relacionada con la democracia, los derechos humanos y el desarrollo, que involucran a múltiples actores a diversas escalas, y cuyo eje fundamental de implementación se mueve alrededor de la importancia dada a la educación, donde la UNESCO juega un papel relevante. Si bien la declaración de principios y fundamentos de la cultura de paz redundante en aspectos ya mencionados en documentos y declaraciones previas, lo que resulta novedoso en la propuesta del programa de acción para implementarla. Las medidas para una efectiva puesta en práctica son:

- Medidas para promover una cultura de paz por medio de la *educación*.
- Medidas para promover el *desarrollo económico y social* sostenible.
- Medidas para promover el respeto de todos los *derechos humanos*.
- Medidas para garantizar la *igualdad entre mujeres y hombres*.
- Medidas para promover la *participación democrática*.
- Medidas encaminadas a promover la *comprensión, la tolerancia y la solidaridad*.
- Medidas destinadas a apoyar la *comunicación participativa* y la *li-*

bre circulación de información y conocimientos.

- Medidas para promover la *paz y la seguridad* internacionales.

Este texto se concentra en dos aspectos centrales de este programa de acción sobre la cultura de paz: la educación y la democracia. Para ello se mantiene una hipótesis básica, y es que el enfoque institucional no ofrece una definición completa y apropiada de la democracia, lo cual dificulta la materialización de una formación en ciudadanía democrática, que contribuya a la consolidación de una cultura de paz. Al final se dejarán algunas preguntas abiertas sobre la posible relación armónica entre la agenda de una educación para la cultura de paz y la educación democrática.

CONCEPTUALIZANDO Y PROBLEMATIZANDO LA CULTURA DE PAZ: ¿QUÉ PAZ? ¿QUÉ DEMOCRACIA?

Como ya se ha advertido, la cultura de paz supone una distinción fundamental entre distintas concepciones o significados de la paz. La más conocida proviene de la contribución de Johan Galtung, quien en sus trabajos pioneros en la investigación para la paz había discriminado entre diferentes formas de violencia (estructural, cultural y directa) que permitían identificar dos visiones de la paz: negativa y positiva (Pérez Serrano, 1997, pp. 102-110).

La paz negativa, que es la visión predominante en el pensamiento occidental, significa la ausencia de violencia directa; esto es, la no existencia de confrontación bélica (paz como ausencia de guerra), asumiendo una postura minimalista sobre los conflictos y la posibilidad de su resolución (Cf. Grasa, 1990, pp. 99-100; Sandoval, 2012, pp. 26-28; Pérez Serrano, 1997, pp. 104). En este caso, el papel de construir la paz se limita a poner fin a las hostilidades entre ciertos actores y no se cuestionan las estructuras políticas existentes, asumiendo la natural necesidad del estado y su aparato militar para garantizar la estabilidad pacífica.

En contraste, la paz positiva va más allá, y se plantea como la ausencia de lo que Galtung denomina violencia estructural, esto es, el conjunto de desigualdades entre individuos, grupos y sociedades que impide satisfacer sus necesidades fundamentales. Ello implica una connotación más ambiciosa en la paz positiva, relativa a la necesidad no sólo de un nivel reducido de violencia física directa, sino además de un grado considerable de justicia e igualdad.

Al ser mayor el grado de dificultad para conseguir esta paz, el proceso de su construcción es más largo, e implica adoptar una visión transformadora de los conflictos, en los que la educación juega nuevamente un papel crucial (Fisas, 1998, p. 18-21).

Es claro que la investigación para la paz y las propuestas de educación para la paz asumen el carácter preferente de la paz positiva sobre la paz negativa, si bien existen en la literatura especializada más reciente distintas formas de superar esta dicotomía básica. No obstante, esta distinción nos permite avanzar en la identificación de distintas formas de democracia en cuya matriz diferenciadora existen varias similitudes. Al igual que la paz, la democracia cuenta con una variedad de significados, que hace difícil establecer consensos sobre su contenido normativo y sobre las pautas institucionales que definirían un gobierno democrático. Ello dificulta la consolidación de las agendas de promoción de la participación democrática y de educación ciudadana, en tanto carecen de contenido concreto, o bien asumen visiones restringidas de lo que puede significar la democracia.

Existen múltiples formas de aproximarse al ideal democrático y a su realidad institucional, más aún cuando en su larga historia ha sufrido distintos cambios, reformas e interpretaciones, así como valoraciones encontradas sobre su deseabilidad. Sólo hasta bien entrado el siglo XX ha logrado consolidarse una idea más o menos generalizada sobre la democracia, como la mejor forma de organizar el poder y las instituciones políticas, o al menos como la menos perversa. Sin embargo, este consenso se ha logrado mediante un vaciamiento del contenido sustancial de la democracia o sobre el establecimiento de unas formas mínimas que permiten definir cuando un gobierno es democrático. “Los veinticinco siglos a lo largo de los cuales la democracia ha sido discutida, debatida, defendida, atacada, ignorada, establecida, practicada, destruida, y después reinstaurada, no han conseguido, o así parece, generar un acuerdo sobre algunas de sus cuestiones fundamentales” (Dahl, 1999, p. 9).

Si bien encontramos que el discurso institucional internacional sobre la democracia hace énfasis en la participación ciudadana, la evolución de la misma ha apuntado a una minimización del papel que juegan los individuos en la toma de decisiones colectivas (Shapiro, 2011; Sánchez-Cuenca, 2010). Esto se debe en gran medida, al ascenso y consolidación de una forma específica de democracia en la modernidad, la liberal-representativa, que hasta la primera mitad del siglo XX fue considerada como la forma ideal de conjugar los valores de libertad e igualdad en el marco de las sociedades capitalistas basadas en los

Estados nacionales. Existen así, dos grandes modelos teóricos de democracia liberal que denominaremos visiones minimalistas, formalistas o reduccionistas de la democracia: el elitismo democrático y el pluralismo poliárquico.

El elitismo democrático se funda en una idea avanzada desde finales del siglo XVIII: que en toda sociedad siempre gobierna una minoría. En este sentido, para estos teóricos la democracia representativa sólo se diferencia de la autocracia en el hecho de que permite la circulación de gobernantes a través de medios pacíficos; esto es, a través de elecciones frecuentes. Además, gracias al mismo sistema de elecciones, la democracia facilita que los gobiernos reflejen las fuerzas cambiantes de la sociedad, asegurando así una mayor estabilidad social (Hernández, 2006).

Esta visión de la democracia se funda en una concepción individualista de la política y en una visión pesimista de la naturaleza humana: en tanto la mayoría de seres humanos son egoístas, ambiciosos y sujetos a sus pasiones, no es posible que sepan o identifiquen qué es el bien público. En tal medida, es preferible delegar el ejercicio del poder público a una élite bien formada, que se encuentre en capacidad de dar respuesta clara al conjunto de demandas políticas que emanan de la sociedad, siempre en el marco de unas instituciones fuertes, separadas en sus funciones y debidamente reguladas entre sí.

La deriva economicista, que el elitismo democrático asume en las primeras décadas del siglo XX, evidencia su incapacidad para dar respuesta a demandas políticas más complejas y a que el proceso de participación ciudadana se reduzca a un simple juego de mercado; según la visión de Schumpeter, el teórico más connotado del elitismo del siglo XX, la democracia no puede significar que el pueblo gobierne como en el ideal clásico: a lo sumo le compete a la ciudadanía aceptar o rechazar las personas que deben gobernarle, profesionales de la política preparados específicamente para cumplir la función pública, y quienes hacen parte de pequeñas burocracias que se disputan el favor de los individuos, mediante el ofrecimiento de plataformas políticas y programáticas que resulten atractivas para el electorado (Held, 2007, p. 195ss; Requejo, 2008). En este modelo, se da importancia a la forma de la competencia democrática y desaparece todo contenido moral o sustancial.

Nada de tonterías de que la democracia es un vehículo para mejorar a la humanidad. La participación no es un valor en sí misma, ni siquiera un valor instrumental para lograr que los seres humanos, como un todo, sean más elevados y tengan más conciencia social. El objetivo de la democracia es tomar nota de los deseos de la gente como es, no contribuir a lo que podría ser o quizá deseara ser. La democracia es sencillamente

un mecanismo de mercado: los votantes son los consumidores; los políticos son los empresarios (Macpherson, 2003, p. 104).

Por su parte, el pluralismo poliárquico, defendido por el politólogo Robert Dahl, mantiene la matriz individualista de la democracia liberal, pero revaloriza el contenido normativo que la hace deseable; además de establecer las condiciones institucionales mínimas para la existencia de esta forma de gobierno. Conjugando el ideal protector con la impronta desarrollista de la democracia liberal moderna (Macpherson, 2003), Dahl recupera críticamente algunas ideas del elitismo para definir qué es la democracia, por qué es mejor que cualquier alternativa democrática y cuáles son las instituciones políticas que requiere una democracia a gran escala. La democracia consiste en un conjunto de reglas y principios, que determinan la forma en que se adoptan las decisiones de una comunidad,

Y su constitución se ajusta a un principio elemental: que todos los miembros deben ser tratados (bajo la constitución) como si estuvieran igualmente cualificados para participar en el proceso de toma de decisiones sobre las políticas que vaya a seguir la asociación. Con independencia de lo que se decida para otras cuestiones, en el gobierno de esta asociación todos los miembros deben considerarse como *políticamente iguales* (Dahl, 1999, p. 47).

Para la tradición liberal, esta igualdad política, meramente formal, es uno de los grandes logros del ideal democrático (Sánchez-Cuenca, 2010, pp. 190ss). Para garantizarla y consolidarla, se hace necesaria la defensa de ciertas instituciones: la existencia de *cargos públicos electos*, esto es, que los encargados de tomar las decisiones político-administrativas sean elegidos por los ciudadanos. *Elecciones libres, limpias y periódicas*; los ciudadanos tienen capacidad de imponer la agenda y ejercer control sobre los representantes. *Libertad de expresión*; los ciudadanos pueden expresarse en público sobre una amplia gama de temas políticamente relevantes sin temor al castigo. *Fuentes de información independientes*; existen fuentes que no están bajo el control del gobierno ni de grupos políticos, y que están protegidas por la ley. *Libertad de asociación*; los ciudadanos tienen el derecho de formar organizaciones políticas independientes y participar en ellas, incluidos los partidos y los grupos de interés. *Ciudadanía inclusiva y derechos fundamentales*; a ningún adulto miembro de la comunidad política puede excluirse de su derecho a la participación, así como las autoridades públicas están en la obligación de proteger y garantizar un conjunto de derechos básicos a los ciudadanos (Cf.

Dahl, 1999, pp. 97ss; 2004, pp. 45-46).

Aún así, la postura de Dahl es susceptible de ser criticada por replicar el minimalismo dominante de la tradición liberal, funcional al capitalismo y dependiente de una fundamentación individualista (moral y metodológica), y una antropología política pesimista. En la segunda mitad del siglo XX encontramos diversas críticas a esta visión minimalista de la democracia, no sólo porque al concentrarse en las formas y procedimientos deja de lado cualquier aspiración sustantiva de justicia a través del gobierno democrático, sino porque plantea una relación con otros valores políticos igualmente reduccionista y minimalista. No en vano Dahl, Schumpeter y los defensores de los modelos económicos de democracia, argumentan que el modelo liberal-democrático es el que promueve de manera óptima el desarrollo, la paz, la protección de los Derechos Humanos y niveles elevados de prosperidad económica. Sin embargo, nos topamos aquí de nuevo con las versiones negativas de estas aspiraciones: desarrollo económico a costa del desarrollo humano, paz negativa sin preocupación por una paz más positiva o integral, y un contenido mínimo de derechos, generalmente referidos a los derechos y libertades básicos de la tradición de liberalismo.

Entre las múltiples críticas al modelo hegemónico del liberalismo democrático, encontramos una variable de fortalecimiento de la participación ciudadana y el involucramiento de los movimientos sociales en una profundización de la democracia popular, en contravía de la concepción dominante del elitismo. Estos modelos fuertes o participativos, tuvieron un impacto significativo en la década de los 60, a propósito de las revueltas estudiantiles y del cuestionamiento del Estado de Bienestar en las sociedades de Europa occidental y Norteamérica.

De otro lado, encontramos unas variables radicales de la democracia, en cuya matriz política de izquierda encontramos una particular visión del conflicto político y una recuperación del papel que juegan las pasiones en política, más allá de la razón instrumental y economicista del liberalismo (Mouffe, 2003). También encontramos modelos que pretenden extender la institucionalidad democrática más allá de las fronteras de los Estados nacionales, mediante la creación de autoridades públicas globales o mediante la progresiva democratización de cada uno de los miembros de la comunidad internacional (Held, 2007; Iglesias, 2006).

Pero, el modelo que mayor debate ha suscitado por su profundidad teórica, su solidez normativa y la importancia dada a la educación ciudadana

en la cultura democrática es la denominada democracia deliberativa; allí se le da mayor importancia a la construcción de consensos intersubjetivos en la toma de decisiones públicas, donde el diálogo y el reconocimiento del otro se plantean como exigencias de legitimación de toda institución democrática (Guttman & Thompson, 2004).

Modelos de democracia contemporánea

Enfoque	Autores	Énfasis
Elitismo - pluralismo	Weber, Schumpeter, Dahl	Competencia entre élites
Teorías económicas	Downs, Arrow, Buchanan	Individualismo, cálculo racional
Democracia fuerte	Macpherson, Pateman, Barber	Autogobierno extensivo
Democracia deliberativa	Habermas, Cohen, Bohman	Consensos comunicativos
Democracia radical	Mouffe, Laclau, Zizek	Conflicto, pluralidad
Democracia cosmopolita	Held, Giddens, Nussbaum	Ampliación a la esfera global
Democracia multicultural	Taylor, Kymlicka, Walzer	Reconocimiento del otro
Democracia creativa	Arendt, Castoriadis, Lefort	Creatividad, imaginación

Fuente: adaptación de Berlanga Santos (2010)

En contraste con las visiones reduccionistas de la democracia, el modelo deliberativo se construye como una variable sustancial y positiva dentro del espectro de las posibilidades de la democracia. Parte de una crítica radical de la racionalidad instrumental y económica, para plantear, mediante una particular recuperación de la racionalidad moral, que si bien los procedimientos formales de agregación de las preferencias son necesarios para legitimar la toma de decisiones colectivas, estos deben complementarse con la apertura de espacios y momentos de deliberación pública, en los cuales los sujetos directamente afectados por las decisiones tomadas tienen la posibilidad de ofrecer sus puntos de vista sobre lo que consideran justo, bueno o conveniente.

A diferencia de los modelos minimalistas, la variable deliberativa considera que el proceso democrático puede y debe conducir a acuerdos sustanciales sobre los bienes públicos; más allá de buscar sólo designar los representantes que van a tomar las decisiones vinculantes, lo que se busca es que la ciudadanía se involucre plenamente en la construcción democrática del destino propio y

el de su comunidad.

La deliberación obliga a las personas que en ella participan a esforzarse para que las posturas que presentan sean realmente convincentes y sólidas, al presentar argumentos que no estén basados en el interés de una persona o un grupo particular, sino que encuentren un fundamento más sólido al anclarse en el interés y bienestar de toda la sociedad (Lo cual implica tácitamente que es necesario que las personas que participan en la política lo hagan de manera desinteresada y altruista). Como consecuencia, si como resultado de la deliberación se toma una decisión que es aceptable por todos los que en ella participaron, eso implica que dicha decisión es correcta e imparcial (Palacios, 2011, p. 121).

No obstante, para que los ciudadanos puedan llegar en condiciones óptimas para la deliberación pública, se requiere una reforma estructural en las políticas de educación. Tal como plantease Amy Gutmann —conspicua defensora del modelo deliberativo—, la educación democrática da los fundamentos sobre los cuales se erige la sociedad democrática; es decir, la democracia deliberativa depende de la educación democrática (2001). ¿Cómo debemos concebir esta educación democrática? ¿Qué relación puede guardar con la cultura de paz?

EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA Y FORMACIÓN PARA LA PAZ: UNA RESPUESTA GLOBAL A LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Como se mencionó al inicio de este trabajo, asistimos a una crisis multidimensional que afecta gravemente la manera en que concebimos la educación y que cuestiona la posibilidad de alcanzar una cultura de paz exitosa a nivel global. En las últimas dos décadas, se ha evidenciado una tendencia a reformar los currículos educativos para reforzar las competencias de los individuos, bajo los imperativos de eficiencia y competitividad; de modo tal que en las distintas etapas de formación (primaria, secundaria y universitaria), se incentivan las áreas que privilegian ciertas actitudes y competencias, mientras que otras se desestimulan por su aparente ineficacia o inutilidad.

Esto ha generado una problemática dicotomía entre la formación científico-técnica, y la formación humanista, considerando que sólo la primera es funcional para la productividad económica y social, mientras que la segunda puede resultar un gasto público innecesario y difícil de sostener (Cf. Nussbaum, 2010, p. 26ss; Tuvilla, 2003; Gutmann, 2001). Así, el argumento —por lo demás cierto— de la tremenda crisis económica que atraviesan la mayoría de los

países, sirve para justificar —de manera falaz— los ajustes estructurales en las políticas educativas, asumiendo que algunos resultados indeseados (mayor desigualdad social y despolitización de la ciudadanía) no son consecuencia directa de estos ajustes.

Esta situación ha promovido el ascenso del discurso de promoción del minimalismo cívico, según el cual deben disminuirse las capacidades del Estado para determinar el contenido de la educación mediante sus políticas de ajustes y evaluación curricular. “Desde este punto de vista, la exigencia de algo más que el mínimo de civismo constituye un ejercicio ilegítimo de autoridad política sobre una parte de la ciudadanía y, en consecuencia, debería estar prohibido por la Constitución” (Gutmann, 2001, p. 358). Suponiendo que la democracia debe promover el pluralismo, no debe ser competencia de las instituciones del Estado determinar el contenido de los valores a inculcar en los estudiantes, a lo sumo los padres son quienes deberían cumplir esta tarea, para evitar caer en una llamada “tiranía educativa”.

Si se mira cuidadosamente, el minimalismo cívico piensa la democracia en términos exclusivamente negativos o reduccionistas, pues considera que la formación moral de niños y ciudadanos se da en el ámbito de lo privado, y que el espacio público se reduce a un ámbito de participación restringida a las votaciones y a la exigencia de protección de derechos frente a la autoridad estatal. Si vamos más lejos, esta postura replicaría también las versiones negativas o minimalistas de la paz y el desarrollo: lo único que interesa es promover el desarrollo económico, entendido como prosperidad, y la eliminación de la violencia física o directa a nivel interno y global. La solución a la violencia estructural y cultural no es competencia del Estado y por ende se desplaza de la agenda de debate público.

La educación democrática y la formación en cultura de paz se alejan radicalmente de la postura del minimalismo cívico. No obstante, han sido instrumentalizadas en dicho modelo debido a su vaguedad a la hora de definir los contenidos y valores sustantivos que deben regirlas. Al ser acogidas y aceptadas desde los parámetros mínimos establecidos por la institucionalidad internacional, estas definiciones resultan problemáticas al desconocer la necesidad de una justificación argumentada, haciendo depender la validez de tales conceptos de la regulación normativa que tales instituciones o las mayorías nacionales produzcan en el uso dado a tales términos. Como resultado de esto, se tiene un efecto normalizador en el que las personas participan de estos conceptos y definiciones sólo a través de la repetición de los criterios definidos

para su uso, aunque ello no suponga que logren hacer un uso efectivo de su significado (Roth, 2009).

Surgen aquí dos preocupaciones que deben revisarse minuciosamente, para evaluar el estado actual y las perspectivas futuras de la educación democrática y la formación en una cultura de paz global. De un lado, deben promoverse debates públicos y deliberativos donde se someta a discusión abierta, inclusiva y bien informada, no sólo las concepciones que los individuos y grupos tienen sobre los valores políticos fundamentales; sino además, sobre la forma en que estos deben ser promovidos a través de la educación desde el nivel básico hasta la formación cívica de los adultos.

El entendimiento deliberativo permite visibilizar los acuerdos y los disensos sobre los temas que afectan a la comunidad política, y los espacios de justificación de las distintas preferencias hacen posible establecer consensos sobre lo que puede resultar mejor para cada comunidad. Ello significa incuso, deliberar sobre la manera en que deberían adoptarse las políticas institucionales internacionales en lo referido a la formación democrática y la cultura de paz: no se trata de mirar estas recomendaciones de la ONU y UNESCO como imposiciones arbitrarias, sino más bien de identificar cómo pueden adaptarse de la mejor manera a los contextos locales sin abandonar su intención original.

En segunda instancia, debe revisarse el contenido mismo de la educación que brindamos y revisar qué tipo de competencias es preciso inculcar en los ciudadanos democráticos. En contraste con la visión dominante, que recomienda formar individuos preocupados por la obtención de renta, por el crecimiento económico y por el éxito personal, podría recuperarse una formación humanista que atienda a otros elementos igualmente importantes a nivel individual y colectivo, que contribuya primordialmente a la formación de personas dotadas de imaginación y pensamiento crítico, sin las cuales la misma comunidad democrática estaría en riesgo (Nussbaum, 2010; Martínez & Hoyos, 2006). Es posible —aunque aquí debería abrirse otra discusión—, que una educación democrática con fuertes elementos deliberativos contribuya a una mejor cultura de paz; esta no descarta algunos elementos básicos ya presentes en los modelos de minimalismo cívico, sino que los presupone para complementarlos con el objetivo de formar ciudadanos más activos y dispuestos a contribuir a tal cultura de paz.

La deliberación no implica sólo una habilidad. Requiere la capacidad de leer y escribir, calcular y desarrollar un pensamiento crítico, así como también tener noción de contexto, entender y apreciar los puntos de vista de otras personas. Los valores que

la deliberación implica concluyen veracidad, no violencia, criterio práctico, integridad cívica y magnanimidad. Promoviendo estos y otros valores y capacidades deliberativas, una sociedad democrática puede asegurar las oportunidades básicas a los ciudadanos, así como su capacidad colectiva de obtener justicia [...] La predisposición a deliberar acerca de asuntos de interés mutuo distingue a los ciudadanos democráticos de los individualistas, quienes argumentarán sólo en defensa de sus propios intereses, y de los ciudadanos indiferentes, sujetos pasivos que evitarán enfrentarse a la autoridad política (Gutmann, 2001, p. 15).

Los maestros deben concentrarse en brindar a los estudiantes los conocimientos y habilidades necesarios para el sostenimiento de la paz. Quienes se han ocupado del tema en Estados Unidos, proponen siete competencias centrales que debe brindar la educación para la paz: *knowledge*, que incluye historia inclusiva, fuentes de conflicto, Derechos Humanos, historia de la paz y estrategias de paz; *pluralistic acceptance*, entendido como participación y cooperación multicultural; *ethno relativism*, capacidad de acomodarse y adaptarse a normas de cultural diferentes; *self-management*, conciencia y control de las reacciones propios ante el conflicto; *peaceful discourse*, análisis del lenguaje que ponga de manifiesto sus características violentas o compasivas; *proactive involvement*, participación en la transformación de los conflictos desde los locales hasta los globales; *restoration*, inclinación por asumir interacciones humanas que restauren el tejido social; *environmental stewardship*, la responsabilidad en torno a la conservación y reparación del ambiente; *envisioning*, la capacidad de imaginar una sociedad pacífica en el presente y el futuro (Carter, 2010, pp. 191ss). Estos elementos requieren, a la vez que tienen cabida, en sociedades democráticas que se toman en serio la deliberación pública.

REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. 6 de octubre de 1999 (A/RES/53/243).
- Beebe, Shannon & Mary Kaldor (2010). *The Ultimate Weapon is No Weapon: Human Security and the New Rules of War and Peace*. New York: Public Affairs.
- Bejarano, Jesús Antonio (1995). *Una agenda para la paz. Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer mundo.
- Berlanga Santos, José Luis (2010). Democracia. En: Villareal Cantú, Eduardo & Victor Martínez (coords.) *(Pre) textos para el análisis político: disciplinas, reglas y procesos* (pp. 125-158). México: FLACSO.
- Boutros-Ghali, Boutros (1992). *Un Programa de Paz. Diplomacia preventiva, establecimiento de la paz y mantenimiento de la paz*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Boutros-Ghali, Boutros (1996). *An Agenda for Democratization*. New York: United Nations.
- Cabezudo, Alicia & Magnus Haavelsrud (2007). Rethinking peace education, En: Charles Webel & Johan Galtung (Eds.) *Handbook of Peace and Conflict Studies* (pp. 279-296). London – New York: Routledge.
- Calame, Pierre (2009). *Hacia una revolución de la gobernanza: Reinventar la democracia*. Santiago: LOM.
- Carter, Candice (2010), Teacher Preparation for Peace Education. En: C. Carter (Ed) *Conflict Resolution and Peace Education. Transformations across Disciplines* (pp. 187-205). New York: Palgrave Macmillan.
- Ceballos Rendón, Pedro (2013). Educación para la paz y para la democracia. *Revista Ra Ximhai*, Vol. 9, 1, pp. 35-48.
- Dahl, Robert (1999). *La democracia. Una guía para los ciudadanos*. Madrid: Taurus.
- Dahl, Robert (2004). La democracia. *Postdata*, 10, pp. 11-55.
- Fernández, Alfonso (1997). (ed.) *Educando para la Paz: nuevas propuestas* (2ª ed.). Granada: Universidad de Granada.
- Fisas, Vicenç (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria – Ediciones UNESCO.
- García Jaramillo, Leonardo (Coord.) (2011). *La democracia deliberativa a debate*. Medellín: Cuadernos de Investigación – EAFIT.
- Grasa, Rafael (1990). Educación para la Paz: ¿divulgación de los resultados

de la investigación para la paz? *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 5, pp. 96-165.

- Grasa, Rafael (2010). *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz. Tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar* (Recerca x Pau, 4). Barcelona: Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Generalitat de Catalunya.
- Gutmann, Amy & Dennis Thompson (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Gutmann, Amy (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hampson, Fen Osler (2008). Human Security. En: Paul D. Williams (ed.) *Security Studies: An Introduction*. (pp. 229-243). London / New York: Routledge.
- Held, David (2007). *Modelos de democracia* (3ª ed.). Madrid: Alianza.
- Hernandez Q., Andrés (2006). Modelos de democracia liberal representativa: limitaciones y promesas incumplidas, *Co-herencia*, Vol. 3, 4, pp. 37-75.
- Iglesias, Fernando A. (2006). *Globalizar la democracia. Por un Parlamento Mundial*. Buenos Aires: Manantial.
- Kaldor, Mary (2010). *El poder y la fuerza. La seguridad de la población civil en un mundo global*. Barcelona: Tusquets.
- Macpherson, C. B. (2003). *La democracia liberal y su época*. Madrid: Alianza.
- Martínez, Miquel & Guillermo Hoyos (2006). Educación para la ciudadanía en tiempos de globalización. En: Miquel Martínez & Guillermo Hoyos (coords.) *La formación en valores en sociedades democráticas* (pp. 15-48). Barcelona: Octaedro - OEI.
- Mayor Zaragoza, Federico (1995). *La nueva página*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2011). Balance de una década de Cultura de Paz: retos y desafíos para el futuro, en: Manuela Mesa (coord.) *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional. Anuario 2010-2011*. Madrid: Ceipaz.
- Mouffe, Chantal (2003). *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- Muñoz, Francisco A.; Beatriz Molina Rueda & Francisco Jiménez Bautista (eds.) (2003). *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada.
- Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.

- Palacios, Andrés (2011). Las paradojas de la democracia deliberativa. En: Leonardo García Jaramillo (Coord.) *La democracia deliberativa a debate*. Medellín: Cuadernos de Investigación – EAFIT.
- Pérez Serrano, Gloria (1997). *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1994). *Informe sobre Desarrollo Humano 1994*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos* (2a ed.) Buenos Aires: Alfaguara - PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Secretaria General de la Organización de los Estados Americanos (2010). *Nuestra democracia*. México: FCE, PNUD, OEA.
- Requejo Coll, Ferrán (2008). *Las democracias. Democracia antigua, democracia liberal y Estado de Bienestar*. Barcelona: Ariel.
- Roth, Klas (2009). Peace Education as Cosmopolitan and Deliberative Democratic Pedagogy. En: J. Zajda, & H. Daun (Eds.) *Global Values Education. Teaching Democracy and Peace* (pp. 49-63). New York: Springer.
- Sánchez-Cuenca, Ignacio (2010). *Más democracia, menos liberalismo*. Madrid: Katz.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2012). Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia. *Revista Ra Ximhai*, Vol. 8, 2, pp. 17-37.
- Shapiro, Ian (2003). *El estado de la teoría democrática*. Barcelona: Bellaterra.
- Shapiro, Ian (2011). *La teoría de la democracia en el mundo real*. Madrid: Marcial Pons.
- Trifonas, Peter Pericles & Bryan L. Wright (Eds.) (2013). *Critical Peace Education: Difficult Dialogues*. Dordrecht: Springer.
- Tuvilla Rayo, José (1998). *Educación en derechos humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tuvilla Rayo, José (2003). Programas internacionales de educación para la paz. En: Muñoz, Francisco A.; Beatriz Molina Rueda & Francisco Jiménez Bautista (eds.) (pp. 305-335) *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Granada: Universidad de Granada.
- UNESCO (1995). Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Ginebra: UNESCO.
- Velasco, Juan Carlos (2003). Acerca de la democracia deliberativa.

Fundamentos teóricos y propuestas prácticas, *Asamblea: Revista Parlamentaria de la Asamblea de Madrid*, nº 9, pp. 3-21.

L. Felipe Piedrahita Ramírez

Filósofo y Magíster en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia (Colombia). Docente del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Desempeña labores de docencia en los pregrados de Ciencia Política de la Universidad de Antioquia y la Universidad EAFIT. Coordinador del *Grupo de Investigación de Filosofía Política* (GIFP) y de la línea en seguridad y conflictos del Semillero de Estudios Internacionales. Actualmente Titular de la *Cátedra UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz* que se coordina desde la Universidad de Antioquia.

Correo electrónico: catedraunesco@udea.edu.co



PEDAGOGÍA
PARA LA PAZ



DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD: CONSTRUYENDO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA PAZ

Susana Sacavino
Vera Maria Candau

Resumen

El presente trabajo, se basa en una investigación institucional que venimos desarrollando en grupo desde 2013, y que tiene, entre sus focos principales, la elaboración de orientaciones básicas para la puesta en marcha de prácticas pedagógicas interculturales promotoras de paz para “reinventar la escuela”. El texto se encuentra estructurado en tres partes: la primera, que consta de un acercamiento al referencial teórico trabajado, el cual se centró en tres puntos fundamentales, que son la relación entre diversidad cultural y derechos humanos; la relación entre multiculturalismo e interculturalidad y la necesidad de “reinventar la escuela” para que pueda darse respuesta a los desafíos que nos presenta la contemporaneidad. La segunda parte, da a conocer nuestra definición de educación intercultural, y destaca algunas prácticas pedagógicas que consideramos importantes para “reinventar la escuela” a partir de dicho enfoque. Para terminar, en la tercera parte, exponemos algunas consideraciones sobre el tema abordado, haciendo hincapié en el derecho a la producción y al reconocimiento de los saberes propios, así como en la articulación entre los derechos de la igualdad y los derechos de la diferencia.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, reinventar la escuela, interculturalidad y derechos humanos, diversidad cultural, derechos de igualdad y derechos de la diferencia.

Abstract

This work is based on the institutional research we have been developing

in group since 2013. One of its main focus is preparing basic guidelines to develop intercultural pedagogical practices that promote peace to “reinvent the school”. The text is structured in three parts. The first one presents an approach to the theoretical framework focused in three fundamental issues: the relation between cultural diversity and human rights, the relation between multiculturalism and interculturality, as well as the need of “reinventing the school”. The second part presents our definition of intercultural education and highlights some pedagogical practices that we consider important to “reinvent the school” from this approach. To conclude, we set some considerations about the thematic broached, prioritizing the right to the production and the recognition of own knowledge, and connection between right to equality and right to difference.

Key words: pedagogical practices; reinventing the school; interculturality and human rights; cultural diversity; right to equality and right to difference.

INTRODUCCIÓN

La problemática de las diferencias culturales se extiende de los medios de comunicación a las redes sociales, de los movimientos sociales al salón de clases. Relaciones étnico-raciales, diversidad sexual, cuestiones de género, pluralismo religioso, relaciones generacionales, culturas infantiles y juveniles, entre otros, son temas que provocan tensiones, reacciones de intolerancia y discriminación. Suscitan, además, diversas iniciativas para trabajar dichos temas desde una perspectiva que no sólo promueva la afirmación democrática, el respeto mutuo, la aceptación de la diferencia y la construcción de la paz, sino que también promueva una sociedad en que todos y todas puedan ser plenamente ciudadanos y ciudadanas.

Los sujetos de la educación, niños y adolescentes, presentan configuraciones identitarias y subjetividades fluidas que escapan a la comprensión de los/las educadores/as. En una investigación que realizamos recientemente, un profesor entrevistado afirmó: “las diferencias en la escuela están en ebullición y no sabemos qué hacer” (Candau, 2012, p. 3). Ante este cuadro, muchos/as se evaden de la profesión y buscan caminos más tranquilos y seguros de ejercicio profesional. Otros/as enfrentan el desafío y desean mejorar o reinventar prácticas pedagógicas que promuevan la creación de una cultura de paz.

El presente trabajo, parte de este universo de preocupaciones y forma parte de la investigación que estamos llevando a cabo con el equipo del Grupo de Estudios sobre Cotidianidad, Educación y Cultura/s (GECEC)¹, desde febrero de 2013, con el apoyo del CNPq², intitulada *Derechos Humanos, Educación, Interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas*.

La investigación tiene, entre sus focos principales, el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales que promuevan la paz —entendida esta como un derecho humano fundamental—, para “reinventar la escuela”. El texto se encuentra estructurado en tres partes: la primera presenta una aproximación al referencial teórico trabajado, centrado en tres afirmaciones básicas y los principales autores con los que dialogamos en cada una de ellas. La segunda parte, presenta nuestra definición de educación intercultural, y destaca algunas prácticas pedagógicas que consideramos importantes para “reinventar la escuela” a partir de dicho enfoque. Para terminar, exponemos algunas consideraciones sobre el tema abordado.

1. CONSTRUYENDO NUESTRO ENFOQUE TEÓRICO: TRES AFIRMACIONES BÁSICAS

En el trabajo que venimos realizando, tres afirmaciones fueron adquiriendo cada vez más un papel central en la perspectiva de profundizar en esta problemática en los contextos educativos.

La primera afirmación se refiere a la relación entre diversidad cultural y Derechos Humanos. El discurso sobre los Derechos Humanos cuenta con una larga trayectoria histórica y está íntimamente vinculado a las luchas sociales. Sin embargo, la configuración que fue tomando se encuentra fuertemente marcada por referentes de la modernidad, en cuyo centro encontramos temas como la igualdad, la libertad y la universalidad. Hoy, varios grupos cuestionan la pertinencia de esa construcción, y se preguntan si la misma puede servir de referencia para que sean reconocidas las diferencias culturales, los diversos modos de situarse ante la vida, ante los valores, o las varias lógicas de producción de conocimiento, prácticas y visiones de mundo.

Partimos del punto de vista de que la relación entre cuestiones que se

¹ El GECEC se encuentra vinculado al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (PUC-Río).

² Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, agencia de apoyo a la investigación de ámbito nacional.

refieren a la justicia, a la superación de las desigualdades y a la democratización de oportunidades, y aquellas que tienen que ver con el reconocimiento de diferentes grupos socioculturales, es cada vez más estrecha. En este sentido, la problemática de los Derechos Humanos, muchas veces entendidos como derechos referidos a la igualdad, —fundamentalmente individuales, civiles y políticos—, se amplía y cada vez más se afirma la importancia de los derechos colectivos, culturales y ambientales. Dentro de esta perspectiva, igualdad y diferencia no pueden ser vistas como polos opuestos, sino como polos que se exigen mutuamente. Esta articulación entre igualdad y diferencia, redistribución y reconocimiento (Fraser, 2001), ha sido uno de los principales ejes de las investigaciones que venimos realizando.

Un interlocutor especialmente privilegiado, con el que ya hemos trabajado en investigaciones anteriores, y que ilumina la relación entre diversidad cultural y derechos humanos, es el sociólogo portugués Boaventura Sousa Santos. Dentro de su amplia producción académica, seleccionamos aquellos textos que contribuyen de forma más directa con nuestro tema de investigación, y que ayudan a profundizar en aspectos tales como los diferentes tipos de globalización y el cosmopolitismo insurgente y subalterno; la relación entre Derechos Humanos y multiculturalismo; la articulación entre igualdad y diferencia y la perspectiva intercultural; la sociología de las ausencias y de las emergencias y la ecología de saberes.

Para Santos (2006), la construcción de los Derechos Humanos se realizó dentro de la perspectiva del “localismo globalizado”. Esta era la matriz hegemónica propia de la modernidad, claramente presente en el expansionismo europeo, el cual era portador de la “civilización” y de las “luces”. Esta es la óptica que ha predominado hasta los días de hoy, en sus diferentes versiones.

Sin embargo, aquello que él llama *cosmopolitismo insurgente y subalterno*, es uno de los procesos que caracteriza a la globalización que nace de abajo hacia arriba. Esta globalización surge de los grupos locales, de las organizaciones de la sociedad civil, de los temas que nacen verdaderamente de las inquietudes de los diferentes actores sociales.

De esta manera, según el autor (Santos, 2006, p. 445-447), para que hoy los Derechos Humanos puedan ser verdaderamente resignificados dentro de una perspectiva que no niegue sus raíces ni su historia, sino que las acerque a las problemáticas actuales, tendrán que pasar por un proceso de reconceptualización, desde una visión multicultural, que parte de la afirmación de que todas las culturas son incompletas y problemáticas en sus concepciones

de dignidad humana. Afirmar que ninguna cultura es completa, que ninguna consigue abarcar toda la riqueza humana, es ir más allá de la idea de una cultura única y verdadera que tiene que ser universalizada. Lo anterior, supone desarrollar la sensibilidad en relación con la incompletud de todas las culturas y, por lo tanto, afirmar la necesidad de interacción entre ellas. Ninguna cultura consigue abarcar lo humano. *“Aumentar la conciencia de incompletud cultural es una de las tareas previas a la construcción de una concepción emancipadora y multicultural de los derechos humanos”* (Santos, 2006, p. 446).

Por otro lado, el autor afirma que todas las culturas tienden a distribuir a las personas y a los grupos sociales entre dos principios competitivos de pertenencia jerárquica: el principio de la igualdad y el principio de la diferencia. Esta última premisa nos ubica en el centro de la resignificación de los Derechos Humanos hoy; es decir, en el paso de una afirmación de la igualdad o de la diferencia para la afirmación de la igualdad en la diferencia. Para afirmar la igualdad, no es necesario negar la diferencia ni tampoco tener una visión diferencialista absoluta que relativice a la igualdad. El tema es cómo trabajar la igualdad en la diferencia.

La segunda afirmación que estructura nuestro trabajo tiene que ver con la relación entre multiculturalismo e interculturalidad. Partimos del reconocimiento de que estas son expresiones polisémicas. En América Latina muchos autores las consideran opuestas, pues entienden que el multiculturalismo es la afirmación de las diferencias en sus especificidades y que la interculturalidad pone el énfasis en la interrelación.

Sin embargo, nosotras creemos que el multiculturalismo admite diferentes posiciones que pueden sintetizarse en: asimilacionista, diferencialista e interactiva (Candau, 2009). El abordaje asimilacionista, parte de la afirmación de que vivimos en una sociedad multicultural, en el sentido descriptivo. Una política asimilacionista —perspectiva prescriptiva—, va a favorecer que todos se integren en la sociedad y que incorporen la cultura hegemónica. En el ámbito de la educación, se promueve una política de universalización de la escolarización. Todos y todas son llamados a participar del sistema escolar, pero sin que sea cuestionado el carácter monocultural que se encuentra presente en su dinámica, no sólo en los contenidos del currículo, sino también en las relaciones entre los diferentes actores, en las estrategias utilizadas en el aula, en los valores que se privilegian, etcétera.

En relación con el multiculturalismo diferencialista —o según Amartya Sen (2006), la *monocultura plural*—, este enfoque parte de la afirmación de que

cuando se enfatiza la asimilación, se acaba negando la diferencia o silenciándola. Propone entonces, poner el énfasis en el reconocimiento de la diferencia y, para promover la expresión de las diferentes identidades culturales presentes en un determinado contexto, es necesario garantizar espacios en que dichas culturas puedan manifestarse. Se afirma que solamente de esa manera, los diferentes grupos socioculturales podrán mantener sus matrices culturales de base. Algunas de estas visiones acaban asumiendo una visión esencialista de la formación de las identidades culturales. Y así, se pone el énfasis en el acceso a los derechos sociales y económicos mientras que, al mismo tiempo, se privilegia la formación de comunidades culturales consideradas “homogéneas” con sus propias organizaciones —barrios, escuelas, iglesias, clubes, asociaciones, etcétera. Aunque, en la práctica, en muchas sociedades actuales se acaba favoreciendo la creación de verdaderos *apartheids* socioculturales.

Estas dos visiones, sobre todo la primera, son las más frecuentes en las sociedades latinoamericanas. Algunas veces conviven de manera tensa y conflictiva. Son ellas las que, en general, se encuentran en el centro de las polémicas sobre la problemática multicultural.

Nosotras nos situamos en una tercera perspectiva, que propone un multiculturalismo abierto e interactivo, que acentúa la interculturalidad por considerarla la más adecuada para la construcción de sociedades democráticas e inclusivas que articulen políticas de igualdad con políticas de identidad.

Desde esta perspectiva, privilegamos la interlocución con el grupo “modernidad/colonialidad” formado predominantemente por intelectuales de América Latina. Son autores que presentan un carácter heterogéneo y multidisciplinar. Y creemos que también poseen varios puntos de confluencia con el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos. La perspectiva que asumen puede caracterizarse como una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica, tanto en su proyecto de civilización como en sus propuestas epistémicas. Algunos de sus principales integrantes son el argentino Enrique Dussel, el peruano Aníbal Quijano, el argentino-norteamericano Walter Mignolo, los puertorriqueños Ramón Grosfoguel y Nelson Maldonado Torres, la norteamericana radicada en Ecuador, Catherine Walsh y el colombiano Arturo Escobar.

El postulado principal del grupo, es que “la colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no su derivado” (Mignolo, 2005, p. 75). O sea, modernidad y colonialidad son las dos fases de una misma moneda. Gracias a la colonialidad, Europa pudo producir el paradigma científico como modelo único, universal

y objetivo en la producción del conocimiento y negar e invisibilizar todas las epistemologías de la periferia de occidente.

Nelson Maldonado Torres diferencia el colonialismo y la colonialidad de una manera particularmente clara:

El colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo está en poder de otro pueblo o nación, lo que hace que la referida nación se constituya en un imperio. Diferentemente de esta idea, la colonialidad se refiere a un padrón de poder que surgió como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de limitarse a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, a pesar de que el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo, [...]. En este sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente (Maldonado, 2007, p. 131).

De esta manera, el colonialismo es más que una imposición política, militar jurídica o administrativa. Bajo la forma de colonialidad, llega a las raíces más profundas de un pueblo y sobrevive a pesar de la descolonización o emancipación de las colonias latinoamericanas, asiáticas y africanas en los siglos XIX y XX. La colonialidad se mantiene viva en los textos didácticos, en los criterios para un buen trabajo académico, en la cultura, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos y en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. Lo que estos autores nos muestran es que, aunque los colonialismos modernos hayan llegado al fin, la colonialidad sobrevive en las estructuras subjetivas, en los imaginarios sociales y en las formas de reconocer, valorar y producir conocimientos y también en la forma de asumir una dimensión epistemológica.

La colonialidad del poder, del saber y del ser son categorías fundamentales para estos autores.

Un tercer eje articulador de nuestro trabajo, particularmente en lo que se refiere a la educación escolar, ha sido la afirmación de que estamos llamados a “reinventar la escuela” (Candau, 2010).

La problemática de la educación escolar es un tema candente y abarca diversas dimensiones: la universalización de la escolarización; la calidad de la educación; los proyectos político-pedagógicos; la dinámica interna de las escuelas; las concepciones curriculares; las relaciones con la comunidad; la formación de profesores/as; las violencias en el/del contexto escolar, entre otras. Es posible detectar un creciente malestar entre los profesionales de

la educación, pues inseguridad, estrés y angustia parecen estar cada vez más presentes en el día a día de los docentes. Su autoridad intelectual y su preparación profesional son frecuentemente cuestionadas. Las presiones sociales se hacen sentir cada vez con más fuerza y las escuelas, públicas y privadas, en general no consiguen responder adecuadamente a las nuevas demandas de la sociedad. El impacto de las tecnologías de la información y de la comunicación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje obliga a que se busquen nuevas estrategias pedagógicas. Lo que se hace evidente es la necesidad de reinventar la educación escolar para que la misma adquiera mayor relevancia no sólo en los contextos sociopolíticos y culturales actuales, sino también frente a las inquietudes de niños y jóvenes.

Pese a todo, creemos que ese malestar que se ha venido acentuando en nuestras escuelas entre los educadores y educadoras, así como entre los alumnos y alumnas, exige que le hagamos frente a la crisis actual de la escuela, pero no de una manera superficial que intenta reducirla a la inadecuación de métodos o técnicas, o a la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación de forma intensiva o, entonces al ajuste de la gestión escolar a la lógica del mercado y de la modernización. Creemos que la crisis de la escuela se ubica en un nivel más profundo. Hacemos nuestras las palabras de Veiga Neto, cuando afirma:

Sentimos que la escuela está en crisis porque nos damos cuenta de que está cada vez más desarraigada de la sociedad. [...] La educación escolarizada funcionó como una inmensa maquinaria encargada de fabricar al sujeto moderno. [...] Pero el mundo cambió y continúa cambiando rápidamente y la escuela no está consiguiendo acompañar dichos cambios (Veiga, 2003, p. 110).

En esta búsqueda nos ubicamos, y consideramos a la interculturalidad crítica como un elemento central del proceso de “reinención de la escuela”, articulando igualdad y diferencia y construyendo saberes y prácticas comprometidos con la promoción de la paz y con el fortalecimiento de la democracia y de la emancipación social.

2. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURALES QUE PROMUEVEN LA PAZ PARA “REINVENTAR LA ESCUELA”

A lo largo de nuestra investigación elaboramos de manera conjunta nuestro concepto de educación intercultural, que se define así:

La Educación Intercultural parte de la afirmación de la diferencia como riqueza. Promueve procesos sistemáticos de diálogo entre diversos sujetos —individuales y colectivos—, saberes y prácticas, dentro de la perspectiva de la afirmación de la justicia —social, cognitiva y cultural—, así como de la construcción de relaciones igualitarias entre grupos socioculturales y de la democratización de la sociedad por medio de políticas que articulan los derechos de la igualdad y los de la diferencia (Candau, 2013, p. 1).

Esta perspectiva de educación intercultural implica dos movimientos que se entrelazan: cuestionar y promover. Ambos deben ser tenidos en cuenta en toda práctica pedagógica. Partiendo de este enfoque, presentamos, a continuación, y de forma sintética, algunas prácticas pedagógicas interculturales que se articulan con los Derechos Humanos que consideramos que pueden contribuir para “reinventar la escuela”, enfatizando los siguientes aspectos: la pedagogía de la indignación, la pedagogía de la memoria, la pedagogía del empoderamiento de grupos excluidos o subalternizados y la pedagogía antidiscriminatoria.

2.1 LA PEDAGOGÍA DE LA INDIGNACIÓN

Un componente esencial de esta pedagogía, es la relación con el espacio cotidiano, con la realidad de cada sujeto y de cada grupo social. Es en la vida cotidiana que se desarrolla nuestra vida y que los acontecimientos de la realidad nos marcan e impactan o pasan desapercibidos o son naturalizados.

Existen dos dimensiones de la realidad actual que influyen de manera negativa este aspecto, y es importante que nos mantengamos atentos a esto críticamente. Una es la naturalización de la cultura de la violencia, de la falta de respeto y del desprecio hacia la vida que forma parte de nuestra cotidianeidad. La otra, es la gran influencia que la realidad virtual ejerce en el mundo globalizado. Esta hace que los niños y jóvenes, con frecuencia, no sepan distinguir entre lo real y lo virtual o entre la broma, el juego y la violación a los Derechos Humanos. Desnaturalizar estas dimensiones y desarrollar subjetividades con capacidad de identificar y reconocer en la realidad, e indignarse por las violaciones a los derechos y a la vida es un aspecto fundamental.

Todo lo cual, es preferible transformarlo para desarrollar subjetividades sensibles y amorosas que sean capaces de indignarse frente a la violación de la dignidad humana, frente a toda forma de violencia y de cualquier tipo de discriminación y humillación. Crear espacios educativos en donde la rabia y la

indignación ante esas realidades puedan expresarse y canalizarse en acciones concretas de defensa, denuncia y propuestas que lleven a la acción y al compromiso con los Derechos Humanos, individual y colectivamente, y no, en cambio, a la pasividad, a la apatía y a la desesperanza.

Promover esa sensibilidad, esa capacidad de reaccionar por lo que sucede con los anónimos de este país, por las víctimas sin nombres ni apellidos famosos. Esta pedagogía de la indignación debe estimular la denuncia enérgica y la solidaridad. En otras palabras, queremos transformar nuestra cólera en denuncia y no en silencio. [...] Es necesario difundir, comunicar a los otros y decir quiénes son los responsables de las injusticias cometidas. Este ya es el comienzo de la solidaridad y debe continuar ampliándose por medio de otras acciones creativas y de reflexiones críticas (Sime, 1991, p. 272-273).

Como nos recuerda Freire (1997, p. 110), se reafirma que la educación es una forma de intervenir en el mundo y por eso implica comprender los diferentes mecanismos de construcción social, política, histórica, económica de la realidad y de las estructuras sociales, así como también desarrollar el sentido crítico para el desvelamiento de la ideología dominante.

2.2 LA PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA

El desarrollo de esta pedagogía es esencial en dos dimensiones, para afirmar el “nunca más” que, como ya mencionamos, es un elemento fundamental de la educación en Derechos Humanos y para la construcción de procesos identitarios. De acuerdo con Le Goff (1992, p. 476), la memoria es un elemento esencial de lo que acostumbramos llamar identidad —individual o colectiva— y su construcción es una de las actividades fundamentales de los individuos y de las sociedades actuales.

Memoria e historia se interpenetran y, según el mismo autor, la historia representa la conquista, por parte de un grupo social, de su pasado colectivo, pero también es un instrumento y una mediación de poder.

En este sentido, es importante tomar en consideración a la memoria y a la historia, puesto que son dos dimensiones importantes que tienen que ver con la lucha y la conquista de los Derechos Humanos y con los procesos históricos, sociales, económicos, políticos y culturales en que se desarrollan. Con frecuencia, los jóvenes pierden esa noción de proceso histórico y del significado de la conquista de los derechos y asocian la vigencia de los mismos al momento

presente; como si los diferentes derechos existentes en la actualidad fuesen algo natural, algo dado, pacífico. Hay poca conciencia sobre el significado y la importancia de los sujetos sociales y sobre todas las luchas trabadas para esa construcción, las cuales, de hecho, continúan. Le Goff afirma que:

La memoria en la que crece la historia, y que a su vez la alimenta, busca salvar el pasado para servir al presente y al futuro. Debemos trabajar de manera tal que la memoria colectiva sirva para la liberación y no para la esclavitud de los hombres (Le Goff, p. 477).

Educar para el “nunca más” significa desconstruir la “cultura del silencio” y de la impunidad que se encuentra presente en la mayoría de nuestros países latinoamericanos. Y esto se logra formando para el cambio, la participación, la transformación y la construcción de sociedades verdaderamente democráticas, humanas, justas y solidarias.

Significa, además, mantener siempre viva la memoria de los horrores de las dominaciones, colonizaciones, dictaduras, autoritarismos, persecución política, tortura, esclavitud, genocidio, desapariciones; así como hacer una relectura de la historia para movilizar energías de coraje, justicia, esperanza y compromiso con el “nunca más”. Es de esa manera que se favorece el ejercicio de la ciudadanía plena.

Una práctica pedagógica intercultural que afirme los Derechos Humanos, que promueva el “nunca más” y que refuerce la identidad colectiva, debe saber mirar también la historia desde el ángulo y la “óptica de los vencidos”, desde aquella que es forjada por las prácticas de los movimientos sociales populares, por los diferentes grupos discriminados. Estos son muchas veces masacrados, invisibilizados, subalternizados, debido a sus luchas por el reconocimiento y la conquista de sus derechos y de una ciudadanía en la vida cotidiana. También por resistir y perseverar en la producción de otras maneras de ser, otras sensibilidades y percepciones de construir ciudadanía. En este sentido, una pedagogía de la memoria es también una pedagogía de la resistencia. Ricoeur (2007), habla de la promoción de la “justa memoria” como una memoria esclarecida por la historia:

Preocupación pública: me perturba el inquietante espectáculo que presentan el exceso de la memoria aquí, el exceso del olvido allá, sin mencionar la influencia de las conmemoraciones y de los errores de la memoria —y del olvido—. La idea de una política de la justa memoria es, bajo este aspecto, uno de mis temas cívicos declarados (Araújo, 2012, p. 38).

Mantener viva la memoria no significa escarbar en el pasado con exigencias sin sentido. Mantener viva la memoria, individual y colectiva, exige que se favorezcan visiones críticas del pasado y de sus realidades. También visiones lúcidas y con capacidad de integración y saneamiento colectivo, que sean capaces de exigir justicia y movilizar energías de construcción de futuro y de consensos.

2.3 LA PEDAGOGÍA DEL EMPODERAMIENTO DE GRUPOS EXCLUIDOS

Creemos que es fundamental desarrollar esta pedagogía desde la óptica intercultural y de la educación en Derechos Humanos, sobre todo dentro de contextos como el nuestro en los que, históricamente, nuestras sociedades fueron construidas y asentadas en la exclusión de los diferentes, del “otro”. Esta perspectiva tiene como objetivo, potenciar grupos o personas que a lo largo de la historia han tenido menos poder en nuestra sociedad y que se encuentran dominados, subalternizados o silenciados, tanto en la vida como en los procesos sociales, políticos, económicos, culturales, etcétera. El empoderamiento tiene dos dimensiones básicas que se encuentran íntimamente relacionadas: la personal y la social; y que la educación deberá afirmar, desarrollar y promover.

Una educación que promueva el empoderamiento deberá fortalecer las capacidades de los actores —individuales y colectivos— a nivel local y global, nacional e internacional, público y privado, para que puedan afirmarse como sujetos en sentido pleno, para tomar decisiones y para luchar por la reivindicación de políticas públicas (Sacavino, 2000, p. 47).

Se ha afirmado con frecuencia, que la exclusión y la subalternización social de los afro-descendientes y de los indígenas en América Latina era un problema de clase; sin embargo, actualmente también se reconoce que, además de ser un problema de clase, es también una cuestión étnico-racial. Nuestras sociedades son altamente racistas y discriminatorias.

Para construir democracias interculturales en las que los grupos excluidos se empoderen, un aspecto fundamental a ser tenido en consideración en la educación en Derechos Humanos, es el combate al racismo y a la discriminación racial. Consideramos que una dimensión importante dentro de esta perspectiva, y aún poco trabajada en América Latina, es la problematización de la blanquitud como un paradigma histórico de dominación en la construcción social, cultural,

económica y política (Sacavino, 2013, p. 90).

Aunque la identidad racial blanca sea diversa, Cardoso (2010) define genéricamente a la blanquitud como la identidad racial blanca. La blanquitud se construye y se reconstruye histórica y socialmente a nivel local y global. No se trata de una identidad homogénea y estática, sino que se va modificando con el paso del tiempo. Ser blanco en la construcción democrática dentro del contexto nacional de nuestros países latinoamericanos ha significado, históricamente, **tener** poder y **estar** en el poder.

Ruth Frankenberg (2004, p. 310), investigadora estadounidense conocida por los estudios realizados sobre este tema, destaca cuatro aspectos importantes con relación a la construcción del concepto de blanquitud, que consideramos fundamentales para esta pedagogía del empoderamiento de los grupos excluidos y/o subalternizados desde una óptica de la interculturalidad crítica.

En primer lugar, al examinar el término blanquitud, es importante tener presente que en los contextos de colonización, los constructos identificados como “pueblo/s”, “naciones”, “culturas” y “razas” se entrelazan de forma compleja, al punto de que hoy continúan fundiéndose los unos con los otros, en términos racistas.

En segundo lugar, se trata de conceptos históricamente construidos y, por eso mismo, el término “raza” entró en el escenario lingüístico en una época relativamente tardía, como también el sustantivo “blanco”, el cual surgió durante el colonialismo. Ninguno de esos dos constructos existían antes del colonialismo. Esto también se aplica para los términos “negritud”, “indigenismo”, “latinismo”, etcétera.

En tercer lugar, es importante también, darse cuenta de que así como con la palabra “raza” y con otras expresiones raciales como blanquitud, negritud, indigenismo, etcétera, las expresiones “cultura”, “nación”, “pueblo/s” continúan organizándose a partir de sistemas clasificatorios jerárquicos que se remontan a los comienzos del proyecto colonial europeo. Dentro del contexto colonial, la denominación de las culturas y de los pueblos estuvo relacionada con la práctica de la dominación y de la estigmatización de muchos “Otros”, considerados inferiores a los “Yo” nacionales que buscaban dominarlos y legitimar la colonización.

En cuarto lugar, un punto relacionado con todos los anteriores, la blanquitud tiene una posición asimétrica en relación con todos los otros términos raciales y culturales, también por razones de origen colonial. La blanquitud o las

personas blancas se denominan así a lo largo de la historia principalmente para decir “no soy ese Otro”. A pesar de ser tan relacional como los otros, las marcas de la blanquitud son menos claras, a no ser cuando se establecen a partir de su no-alteridad: “no soy ese Otro”.

Cabe destacar que la blanquitud no es una identidad racial única ni tampoco inmutable. La misma fue históricamente construida y, por lo tanto, puede también ser deconstruida. Ese proceso de deconstrucción es fundamental para la construcción de democracias interculturales con empoderamiento de los grupos históricamente excluidos y subalternizados.

Otra dimensión importante, que debe llevarse a cabo desde una pedagogía para el empoderamiento de los grupos excluidos, es la promoción de procesos que ayuden y luchen por la implementación de políticas públicas que favorezcan a grupos específicos. Algunos ejemplos de este caso son las políticas de cotas aplicadas en varios países, las cuales garantizan el ingreso de la población negra o indígena a la universidad, y las políticas para la igualdad de género, para la diversidad de orientación sexual y para las personas con necesidades especiales. Otro ejemplo, es la incorporación de la obligatoriedad de la enseñanza de la historia de África y de las culturas afro-brasileñas e indígenas, en las escuelas brasileñas, dentro del ámbito formal.

2.4 LA PEDAGOGÍA ANTIDISCRIMINATORIA

Esta pedagogía tiene mucha relación con la anterior y la consideramos de especial importancia en la educación formal —en la escuela—. En sintonía con Cavalleiro (2001), presentamos a continuación algunos elementos estructurales fundamentales desde la óptica de la educación en Derechos Humanos para la promoción de una pedagogía antidiscriminatoria. Los elementos que destacamos son los siguientes: el currículo escolar, el material didáctico, el universo semántico, la distribución de afecto y estímulos, la formación docente y la composición del equipo de la escuela.

La composición del *currículo escolar*, tiene plena relación con la pedagogía intercultural en el aspecto de la selección de los conocimientos y saberes vehiculados. Los currículos se organizan a partir del paradigma de conocimientos eurocéntricos, considerado como el saber universal, válido y monocultural. En ese sentido, es importante preguntarse y cuestionar los criterios que orientan la selección de contenidos y desconstruir las visiones monoculturales para

abrirse al diálogo entre los diferentes conocimientos, saberes y culturas, para dar lugar también a las producciones de los considerados otros, diferentes y naturalmente siempre silenciados e invisibilizados.

El *material didáctico* es otra fuente productora de invisibilización y discriminación que debe también ser analizado críticamente desde la óptica de la educación en Derechos Humanos, que rompa con la producción de jerarquías y desigualdades. Es importante tomar conciencia del tipo de contenidos, imágenes, valores, informaciones que son valorizadas y destacadas y cuales son silenciadas e invisibilizadas. Es muy frecuente encontrar materiales didácticos que refuerzan las visiones dominantes y los prejuicios en relación a las cuestiones étnicas, de género, de opción sexual, religiosas, de clase social, etcétera. Esta invisibilización, que se transforma en una discriminación, contribuye a reforzar la formación de una autoestima negativa e inferiorizada de esos sujetos sociales.

Promover una pedagogía antidiscriminatoria, que transforme esa realidad, exige la promoción de estrategias que visibilicen las contribuciones, las producciones, las historias, la existencia y las culturas de los grupos excluidos ampliando el horizonte de significados y reconocimientos.

El tercer aspecto, relacionado con los anteriores dentro de este enfoque, es desarrollar la sensibilidad crítica con el *universo semántico* utilizado. Hay muchas expresiones llenas de prejuicios, incorporadas en el lenguaje habitual cotidiano, que refuerzan los estereotipos y son altamente discriminadoras, ya sea en relación con las cuestiones raciales, de género, de opción sexual, religiosas, en relación a personas con necesidades especiales, a los extranjeros, o con cualquier otra diferencia que alguien presente. Expresiones como “un negro de alma blanca”, “a pesar de ser indígena es inteligente”, “el negro es feo”, “los indígenas o los negros son haraganes”, “no seas maricón como sinónimo de homosexual”; y muchas más, que cuando se está atento, se descubren y se percibe el sentido discriminador, peyorativo y excluyente con el que se está tratando al otro, condenándolo a la inferioridad.

En este sentido, otra dimensión importante a la que los educadores deben también estar atentos son los comentarios, valoraciones y juicios que hacen y emiten sobre los alumnos. Con frecuencia, no miran a las diferencias que están presentes en la clase de forma positiva, y muchas veces el padrón visual utilizado a través del cual se organizan las apreciaciones y juicios es el padrón blanco, considerado como bonito, capaz, inteligente, que vale, el que da la norma y el modelo en relación con el otro.

En la relación educador–alumno, otro aspecto que tampoco debe pasar desapercibido y naturalizado, son las relaciones identificadas con la *distribución de afecto y de estímulos*, que marcan también la afirmación de la identidad y la construcción de una autoestima positiva, especialmente de los alumnos considerados como otros. Con frecuencia, estas relaciones también se construyen marcadas por la desigualdad. Es más fácil y “natural” que un educador abrace, demuestre cariño y estimule la trayectoria de un alumno blanco, rubio, considerado normal, que hacerlo con un alumno, negro, indígena, homosexual, ciego o con alguna otra diferencia. En este sentido, otro punto que merece atención son las actividades y fiestas escolares, la organización y distribución de los papeles: a quiénes habitualmente se les otorgan o conceden los papeles y lugares de destaque y quiénes son siempre los subalternizados.

El último aspecto que consideramos también esencial, desde la óptica de una pedagogía antidiscriminadora, está relacionado con la *formación docente y la composición del equipo escolar*. Es importante que los currículos de formación inicial y continuada, incorporen contenidos relacionados con la educación en Derechos Humanos e interculturalidad, que ayuden a comprender y valorar la diferencia sin discriminación. Que los educadores estén preparados para abordar los temas y situaciones que provocan discriminación, sin minimizarlos ni naturalizarlos. Ya sea una discriminación sexual, racial, de género o cualquier otra, debe ser enfrentada, desenmascarada y trabajada desde la óptica de la educación en Derechos Humanos, de afirmación de la dignidad y reconocimiento de la diferencia.

Otro aspecto dentro de este ítem, es la configuración del cuadro profesional de la escuela, desde el punto de vista de inclusión y desarrollo de una política interna institucional de acciones afirmativas en la selección de personal en relación con las diferencias. Todavía es bastante común en los establecimientos escolares percibir que las personas negras o indígenas ocupan funciones más operacionales, como servicios de secretaría, limpieza, mantenimiento, etcétera; están menos presente en los cuadros docentes y cuanto más se sube en la escala jerárquica el acceso es menor para cargos de coordinación, orientación pedagógica o dirección.

Finalmente, una dimensión importante para ser observada, es la organización institucional en relación con la presencia de las diferencias y con la atención dada a las familias que llegan a la escuela. ¿Será que todos son recibidos y tratados de la misma forma independientemente de su raza, opción sexual, religión, etcétera, o todavía en muchas instituciones, aunque en

teoría todos son iguales, en la práctica se continúan construyendo relaciones desiguales que refuerzan los prejuicios y afirman la discriminación y la exclusión?

Promover una pedagogía antidiscriminatoria supone una atención crítica hacia todos los aspectos destacados, y exige romper el silencio, la invisibilización y la subordinación; de igual manera, denunciar la discriminación y desarrollar nuevas estrategias y prácticas de empoderamiento, reconocimiento y construcción afirmativa de las diferentes identidades.

CONSIDERACIONES FINALES

Creemos que para “reinventar la escuela” es necesario construir prácticas pedagógicas interculturales que afirmen los Derechos Humanos y promuevan la paz, junto con lo señalado en este artículo, y que, además, promuevan y cuestionen dos aspectos que consideramos fundamentales: los derechos a la producción de conocimiento y saberes propios, y la articulación entre los derechos de la igualdad y los derechos de la diferencia.

Los procesos de opresión, de explotación y subordinación impuestos por el capitalismo, al excluir grupos y prácticas sociales, excluyeron también los conocimientos y saberes producidos por esos grupos para desarrollar sus prácticas, afirmando y visibilizando como los únicos conocimientos válidos los eurocéntricos, y en la actualidad los nortecéntricos, porque esa geopolítica del conocimiento incluye también a Estados Unidos. Lo que Santos (2009) conceptualiza como epistemicidio.

En este sentido, la pedagogía intercultural se coloca como un principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos, denunciando el epistemicidio y visibilizando y reconociendo esas otras formas de producción epistémica de resistencia y de producción de alternativas al capitalismo y al colonialismo globales. Desde este enfoque entendemos la interculturalidad como proceso y como proyecto político (Walsh, 2009).

La interculturalidad crítica tiene un significado íntimamente relacionado con la construcción de un proyecto social, cultural, educativo, político, ético y epistemológico orientado para la decolonialidad y la transformación. Es un enfoque y una práctica importante para los movimientos sociales del continente, especialmente los indígenas y afrodescendientes que cuestiona la colonialidad del poder, del saber y del ser.

La interculturalidad entendida en esta perspectiva, representa la

construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria. Esta perspectiva, no restringe la interculturalidad a la mera inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías pedagógicas, si no que se sitúa en la perspectiva de una transformación estructural, sociohistórica y política (Candau e Oliveira, 2010, p.11-12).

El segundo aspecto que queremos destacar en esta conclusión, desde la pedagogía intercultural, es la articulación entre la igualdad y la diferencia. Es importante que se promueva en la escuela el reconocimiento y la valoración de los diferentes sujetos socioculturales presentes en ella y en la sociedad; el empoderamiento —autoestima y valoración positiva de sus referencias culturales— de sujetos socialmente subalternizados y/o inferiorizados, y el trabajo de los conflictos inherentes a las relaciones interpersonales y sociales. Además, el diálogo igualitario entre los diversos sujetos y la formación de identidades culturales dinámicas y plurales en continuo proceso de construcción.

El desarrollo de los movimientos sociales identitarios, especialmente en las últimas décadas, muestra que la afirmación de la igualdad, basada en presupuestos universalistas como los que determinan las concepciones occidentales de los Derechos Humanos, conduce hacia la descaracterización de las identidades, de las culturas y de las experiencias históricas diferenciadas y, sobre todo, hacia el no reconocimiento de los derechos colectivos. Por otro lado, solamente se podría usar como justificativa la afirmación de la diferencia en casos de discriminación, de exclusión y de inferiorización, en nombre de especificidades culturales.

De esta manera, reconocer y afirmar los derechos de la diferencia no equivale a reivindicar derechos iguales para todos. El derecho a la diferencia exige especificidad, sin que se le reste valor y reconocimiento sin discriminación. Lo que a nivel político se traduce en inserción de políticas de reconocimiento de las identidades específicas, en articulación con políticas de redistribución económica, de poder, de acceso, de oportunidades, etcétera. Articular los derechos de igualdad y los de diferencia significa según Santos (1997), afirmar que “tenemos el derecho a ser iguales siempre que la diferencia no inferiorice, tenemos el derecho a ser diferentes siempre que la igualdad nos descaracterice”.

REFERENCIAS

- Araujo, H. (2012). *Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades*. Tese de doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio.
- Candau, V. M. (2009). *Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo*; In: CANDAU, V. M. (org.) Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação.
- _____ (2007/2005). *Construir Ecosistemas Educativos. Reinventar a Escola*. In: CANDAU, V. M. (org.) Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2010 (7ª ed.), 2005 (1ª Ed.).
- _____ e Fernandes de Oliveira, L. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista* vol. 16, nº 1. Belo Horizonte, abr. 2010.
- Candau, V. M. (2012). Direitos Humanos, Educação, Interculturalidade: construindo práticas pedagógicas. Projeto de pesquisa em desenvolvimento. Rio de Janeiro: GECEC.
- _____. (2013). Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC.
- Cardoso, L. Branquitude acrítica e crítica. A supremacia racial e o branco antirracista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* vol. 8, nº 1. Universidad de Manizales, ene-jun: 2010.
- Cavalleiro, I. (2001). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro.
- Frankenberg, R. (2004). *A miragem de uma branquidade não marcada*. In: WARE, V. (Org.). Branquidade. Identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond.
- Fraser, N. (2001) *Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: SOUZA, J, (org.) Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília: Universidade de Brasília.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Le Goff, J. (1992). *História e Memória*. Campinas: UNICAMP.
- Maldonado-Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. In: CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (Orgs.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar,

- Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2005). *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. In: LANDER, E. (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas.*
 - Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da UNICAMP.
 - Sacavino, S. B. (2013). *Educação em Direitos Humanos. Pedagogias desde o Sul*. Rio de Janeiro: Novamerica – 7 Letras.
 - Santos, B. S. (1997). Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: *Lua Nova*, Revista de cultura e política. São Paulo: CEDEC.
 - _____ (org). (2006). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
 - _____. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI.
 - Sen, A. (2006). O racha do multiculturalismo. *Suplemento Mais*. Folha de São Paulo; 17 de setembro de 2006.
 - Sime, L. (1991). *Derechos Humanos y Educación*. In: *Educar en Derechos Humanos. Reflexiones a partir de la experiencia*. Lima: CEAS, 1991.
 - Veiga-Neto, A. (2003). *Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade*. In: COSTA, M. V.(org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A.
 - Walsh, C. (2009). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil.

Susana Sacavino

Doctora en Educación por el Departamento de Educación de la PUC-Río (Brasil). Directora de la *Revista Latinoamericana Novamerica - Nuevamerica* y de la organización no gubernamental Novamerica. Investigadora asociada al Grupo de Estudios sobre Cotidianidad, Educación y Cultura/s (GECEC) del Departamento de Educación de la PUC-Río. Miembro de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos promovida por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). Asesora de proyectos socioeducativos en el país y en el ámbito latinoamericano. Sus principales áreas de actuación son la educación en derechos humanos, educación y ciudadanía, derechos humanos e interculturalidad, formación de educadores, prevención de la violencia escolar y del bullying.

Correo electrónico: s.sacavino@novamerica.org.br

Vera Maria Candau

Posee graduación en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro y Doctorado y Post-Doctorado en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Asesora de proyectos socioeducativos en el país y en el ámbito latino-americano. Integra el equipo de la ONG Novamerica. Es coordinadora del grupo de investigación sobre Cotidianidad, Educación y Cultura/s (GECEC). Es coordinadora del grupo de Investigación sobre Cotidiano, Educación y Cultura/s (GECEC) del Departamento de Educación de la PUC-Río, a través del cual desarrolla investigaciones sistemáticas sobre las relaciones entre educación y cultura(s) y educación en derechos humanos. Sus principales áreas de actuación son la educación multi/intercultural, vida cotidiana escolar, didáctica, educación en derechos humanos y formación de educadores/as.

Correo electrónico: vmfc@puc-rio.br



PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y LA EQUIDAD... **DESDE Y HACIA** UNA EDUCACIÓN-CULTURA INCLUSIVA DE PAZ POSITIVA E INTEGRAL

Anaida Pascual-Morán

“Los diversos son siempre los otros, definidos desde un modelo único y hegemónico... La diferencia... se padece y se sufre como una marca pesada... En la institución educativa, las diferencias se inscriben en relaciones de poder y saber”(Fernández, 2008).

“La dignidad debe estar preservada a través del pleno ejercicio de los derechos humanos, pero, y sobre todo, es del todo esencial que se interprete como aquella condición máxima de todo ser humano, teniendo en cuenta todas sus diversidades posibles, y que debe ser respetada e inviolable”(Arnau Ripollés, 2009).

“La construcción de una cultura de paz no se puede concebir sin el respeto, la protección y la garantía efectiva de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna...” (OREALC/UNESCO, 2008).

Resumen

Se propone una *pedagogía de las diferencias y la equidad*, con el fin de erradicar la desigualdad, la discriminación y la injusticia. Se contextualiza **desde** el andamiaje de una educación-cultura de naturaleza inclusiva de paz positiva e integral, **hacia** la cual también se encamina. Pensar y practicar esta pedagogía conlleva visualizar la equidad y la inclusión como ejes hilvanadores y fuerza motriz a forjarse, de manera conjunta e inseparable, a través de la cultura y la educación. Se concibe como una pedagogía personalizada y diferenciada, centrada en la dignidad humana, los Derechos Humanos y la riqueza de *lo diferente y lo diverso*.

Se comparten paradigmas y abordajes afines desde la educación

diferenciada, la noviolencia activa y la trascendencia de conflictos. Se privilegia la educación liberadora y los proyectos de posibilidad como marco normativo-formativo para diferenciar y democratizar la educación. Se fundamenta esta pedagogía a partir de siete premisas y de aquellos principios, valores y prácticas que de éstas se derivan.

Palabras clave: pedagogía de las diferencias, cultura de paz, educación para la paz y los derechos humanos, equidad, inclusión

Abstract

A pedagogy of differences and justness is proposed, in order to eradicate inequality, discrimination, and injustice. It is contextualized from a scaffold of positive and integral peace education-culture of inclusive nature, towards which it is also heading. To think about and practice this pedagogy entails seeing justness and inclusion as leading threads and driving force to be forged, together and inseparably, across culture and education. It is envisioned as a personalized and differentiated pedagogy, centered on human dignity, human rights and the richness of the different and the diverse. Like-minded paradigms and approaches are shared stemming from differentiated education, active nonviolence and conflict transcendence. Emphasis is placed on liberating education and projects of possibility as a normative-formative framework to differentiate and democratize education. This pedagogy is grounded on seven premises and the principles, values and practices derived from them.

Key words

pedagogy of differences, culture of peace, peace and human rights education, justness, inclusion

EL SUEÑO VIABLE QUE ME ANIMA Y MOTIVA

Me anima y motiva en este trabajo, el sueño viable de pensar y practicar una pedagogía centrada en la riqueza de *lo diferente y lo diverso*, con la esperanza de contribuir a erradicar la desigualdad, la discriminación y la violencia. Es decir, la urgencia de asumir la inclusión y la equidad como indicadores fundamentales de dignidad humana y paz. A esos fines, propongo desde determinados principios, valores y prácticas medulares una “*educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*” como andamiaje imprescindible para la construcción de una “*pedagogía de las diferencias y la equidad*”.

Concibo esta pedagogía como una de naturaleza diversa y emancipadora,

capaz de contribuir significativamente a forjar una *cultura de paz, no violencia y Derechos Humanos*. Como una pedagogía capaz de “crear convivencia simétrica”; es decir, “una convivencia basada en el respeto a las distintas diferencias o diversidades”; “una manera determinada de convivir en y desde una cultura de paz” (Arnau Ripollés, 2009).

El andamiaje que propongo conlleva visualizar la equidad y la inclusión, como ejes hilvanadores y fuerza motriz a través de la cultura y la educación. Intenta superar la fragmentación *cultura-educación*, además de la definición negativa y reduccionista de la paz, para darle paso a un contenido positivo de ausencia de violencia directa, cultural y estructural desde una *ética de equidad y reciprocidad*; es decir, desde una *paz en positivo e integral*.

DIFERENCIA-DIVERSIDAD, DESIGUALDAD-VIOLENCIA EN EL PENSAR PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Comencemos por aproximarnos a esta *pedagogía de las diferencias y la equidad* desde una de las vertientes de la cuales emana con mayor fuerza, la *educación diferenciada*. Luego, dialoguemos con su “hermana siamesa”, la *pedagogía de la diversidad*. Pero antes, tres puntos de aclaración son necesarios acerca de los entrecruces entre las nociones de *diferencia, diversidad, desigualdad y violencia* en el pensar pedagógico y la práctica educativa.

1. DIFERENCIA-DIVERSIDAD / DESIGUALDAD-VIOLENCIA: TENSIONES Y CONTRASTES

Tanto el discurso educativo de *la diferencia* como el de *la diversidad* suelen abordarse en tensión y contraste con las nociones de desigualdad y la violencia. En este sentido, es preciso trabajar desde “la otredad” y el reconocimiento de todo “otro-alumno/alumna” como “legítimo otro”/otra”, “con, desde y en las diferencias, sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad” (Maturana, 1994, en Fernández, 2008, p. 346).

En el contexto de nuestra realidad educativa, según Perrenoud, subyacen las raíces violentas de las desigualdades en el aprendizaje. Estas desigualdades, con frecuencia provenientes de las desigualdades de capital cultural, son inaceptables, por ser contrarias a los principios de derechos humanos e

ideales democráticos. Es la “maquinaria evaluativa”, la que en última instancia determina de forma arbitraria el “éxito” de los favorecidos y el “fracaso” de los menos favorecidos. Este poder unilateral para “juzgar, clasificar y declarar que un alumno o alumna está en situación de fracaso”, se ejerce mediante medidas arcaicas y violentas de diferenciación tales como exámenes, pruebas estandarizadas y técnicas psicométricas. Y son precisamente estas “jerarquías de excelencia” excluyentes, las que suelen ocasionar el “fracaso”, la “repetición” y la “deserción”. Urge pues, afirma Perrenoud, acabar con “la indiferencia ante las diferencias”, en el contexto de una *pedagogía de las diferencias*. Urge, “dar a todos la oportunidad de aprender” en el marco de una “discriminación positiva” y de una “diferenciación intencional” (2007, pp. 19-41).

2. LO DIVERSO Y LO DIFERENTE COMO INFERIOR, PELIGROSO Y EXTRAÑO

El significado atribuido a *lo diverso* y *lo diferente* a través del tiempo, ha sido muy cambiante y controvertible. Una mirada al pasado evidencia que en algunas culturas antiguas era señal de castigo divino, presagio de desgracias e, inclusive, motivo de infanticidio (Gutiérrez y Maz, 2004). Con el tiempo, el discurso llegó a ser uno de naturaleza educativa, pero con una clara tendencia clínica y asistencial. Regido por la “exclusión, la negación y el aniquilamiento del «otro diferente» estaba centrado en la segregación y en una «obsesión por los diferentes», por «los extraños», por «aquellos que se distancian de la norma»” (Skliar, 2013).

Más grave aún, las diferencias se vincularon desde un paradigma médico-rehabilitador al déficit, trastorno, disturbio y desviación, estigmatizando así a los educandos “atípicos” o “diferentes”. Así, “se construyó el «sujeto diferente-deficiente, transformado en objeto a ser curado»” (Fernández, 2008, p. 342). Todas las instituciones educativas fueron cómplices de esta “patologización de las diferencias” al promover la normalización y desvalorización de aquellas identidades que no se ajustaban a una norma arbitrariamente construida. En este contexto, se pensó al *diferente* como “alteridad despreciada, peligrosa, extraña...” y “se fabricó su inferioridad” (Fernández, 2008, p. 343; Skliar, 2005).

3. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS DESDE EL DISCURSO DE LA DIFERENCIA Y DIVERSIDAD

En tiempos recientes, según Skliar (2013), ha ocurrido “un viraje desde la hegemonía a la diversidad”, en que el discurso clínico de las diferencias ha sido reemplazado por un *discurso de la diversidad*. Sin embargo, en muchos casos este discurso ha sido igualmente discriminatorio, ya que oculta políticas y prácticas de control y normalización. De manera que, para algunos estudiosos, la noción de diversidad hoy está en entredicho y debería ser desplazada por un *discurso de las diferencias* (Gaztambide, 2010). Sobradas razones existen para este posicionamiento, ya que en determinados contextos, sobre todo en naciones del “primer mundo”, ha prevalecido una visión reduccionista y de corte neoliberal de la diversidad. Inscrita en “relaciones de poder y saber”, esta visión acentúa la competitividad desde la supuesta igualdad de oportunidades y justifica las relaciones asimétricas como “ejercicio de libertad”. Además, suele limitarse a diferencias tajantes y predeterminadas de diversidad racial, étnica o cultural (Fernández, 2008, pp. 343-344).

Surgen entonces preguntas bajo mucha sospecha: ¿Quiénes son los diversos y diferentes? ¿Quiénes definen la diversidad? ¿Quiénes definen la diferencia? ¿Desde dónde y cómo? ¿Con qué propósito y agenda? (Fernández, 2008, p. 343). Y yo añadiría, ¿Es que acaso no todas y todos somos únicos y por lo tanto diversos? No obstante estas sospechas son válidas y ameritan atención, hemos avanzado mucho y, tanto desde el *discurso de la diferencia*, como desde el *discurso de la diversidad* en la educación; contamos con innumerables aportes que es preciso reconocer y valorar.

APORTES PARA PENSAR Y PRACTICAR UNA PEDAGOGÍA DE EQUIDAD DESDE LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD

Desde el campo de la *educación especial*, hemos transitado paulatinamente de una concepción reduccionista biológica, médico-rehabilitadora y clínico-psicológica a una de necesidades especiales, accesos apropiados, acomodados razonables, vida independiente, currículos especiales y talentos excepcionales. Desde el paradigma de *desarrollo óptimo de potencialidades*, temprano en los 70's, surge un acercamiento amplio y dinámico que ha cobrado auge desde distintas vertientes: la *educación diferenciada*. Se trata de una *educación inclusiva y personalizada* que, además, ofrece cabida para toda vertiente pedagógica capaz de atender poblaciones y problemáticas emergentes de una manera *diferencial*. La misma contempla, además de sectores “especiales”,

poblaciones en situaciones de violencia y vulnerabilidad, alumnos acosados, hospitalizados, en instituciones juveniles, migrantes, indocumentados y de diversa orientación sexual (Pascual Morán, 2007).

Como praxis para la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el avalúo diferenciados han cobrado vida de diversas formas en los escenarios escolares y universitarios. Inclusive, se resalta la urgencia de atemperar todo programa de estudio a la *diferenciación de la educación*. Se trata de un campo que responde, más allá de leyes nacionales, a principios internacionales desde los Derechos Humanos, sociales, económicos, políticos y culturales (Bartolomé & otros, 2003; López López, Tourón, González Galán, 1991; Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008; Tomlinson, 2001; Riley, T. 2000). A manera de ejemplo, veamos tres propuestas emblemáticas que representan cambios paradigmáticos desde la *educación diferenciada* y la *educación especial* e inclusiva de avanzada:

1. El reemplazo de la educación conductista y memorística por una *educación cualitativamente diferenciada*, atemperada al perfil de necesidades, intereses y potencialidades de cada educando.
2. La *inclusión* auténtica, más allá de la mera *integración* simbólica en el aula, como “opción consciente y deliberada por la heterogeneidad” (Gento Palacios, S. & Pina Mulas, S., 2011), en sintonía con la diversidad de identidades en cada educando.
3. El desplazamiento del *paradigma deficitario* por un *paradigma de fortalezas*, en atención a la multiplicidad de intereses y al “*universo de inteligencias*” (Clark, 2002), presente o latente en cada educando.

Desde la *pedagogía de la diversidad* (Sánchez Carreño, J. & Ortega de Pérez, E., 2008; Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C., s. f.), también contamos con valiosos aportes para construir una *pedagogía de las diferencias y la equidad*. A continuación, un puñado de nociones que encierran giros lingüísticos paradigmáticos y acercamientos conducentes a la equidad.

Diversidad educativa. Esta noción nos invita a asumir la “multiplicidad de identidades” en cada educando como una “clara riqueza pedagógica” (Ferrer, 1998, en Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008). Asimismo, recoger su

perfil distintivo y diferenciado desde sus experiencias, capacidades, valores, ritmos evolutivos, modalidades de aprendizaje y aspiraciones.

Diversidad funcional. Este “nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”, proveniente del *Foro Virtual de Vida Independiente y Diversidad*, en España, reconoce la diversidad como condición inherente a todo ser humano e intenta erradicar términos peyorativos como *minusvalía, invalidez, discapacidad e incapacidad*. Pretende combatir la exclusión, propiciar la “convivencia simétrica” y denunciar “la discapacidad” de las estructuras socio-políticas, económicas y culturales (Romañach, J. & Lobato, M., 2005; Arnau Ripollés, 2009; 2014^a; 2014^b).

Neurodiversidad. Esta noción resalta la complejidad de la naturaleza humana y nos presenta una concepción novedosa para pensar las diferencias *en positivo*, no desde el *impedimento*, la *disfunción*, el *trastorno*, el *disturbio*, el *problema*, la *inhabilidad* y el *desorden*. Surge a finales de los 90’s en la comunidad con autismo en Australia, y su premisa fundamental es que las conexiones neurológicas atípicas forman parte de un continuo en el espectro normal de las diferencias humanas. Se propone en el marco de un paradigma ecológico a partir de la biodiversidad, la riqueza de la diferencia y la construcción de “nichos” y “ecosistemas de aprendizaje” (Armstrong, 2010).

Atención a la diversidad. Este concepto abarca una pluralidad de acciones de diferenciación de la enseñanza y diversificación curricular, con el fin de responder a la singularidad de cada aprendiz de forma personalizada, inclusiva y equitativa, tanto en términos de sus capacidades y necesidades, como de su contexto familiar, cultural y socioeconómico.

Diversidad de capacidades / capacidades diversas. Ambas nociones son intercambiables y representan la visión de la *discapacidad como diferencia y otredad* (Del Jacobo, 2012), que toma en cuenta la *alteridad e intersubjetividad* desde un marco de equidad respetuoso de la dignidad, la diversidad, la unicidad y los derechos humanos de cada aprendiz.

Diversidad intercultural. Más allá del enfoque multicultural de “mera coexistencia”, continuamente emergen propuestas educativas desde la diversidad intercultural, evocando aquel espacio y momento que Freire llamó

“el encuentro que solidariza” (2002, p. 105). Éstas suelen estar centradas en el aprendizaje como experiencia; en la superación de las asimetrías sociales, económicas y políticas (Muñoz Sedano, A., 2007; Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008); y en un proceso dinámico de “identidades y espacios compartidos” (Martínez Ten & Tuts, 2013).

Diversidad sexual, sexualidad diversificada, diferenciación sexual.

Estos constructos son sólo algunas de las nociones emergentes, cuyo fin es contrarrestar la cultura de género violenta y excluyente que vivimos y aportar a la construcción de un nuevo orden genérico de equidad. Invitan a desaprender los *valores generizados y apr(h)endidos* desde las diversas prácticas, relaciones y políticas de género de naturaleza patriarcal, y proponen el reemplazo de la *pedagogía generizada* convencional por una *pedagogía de género* que visibilice la alteridad y las relaciones de sujeción desde la dignidad del ser humano. Incorporan la perspectiva de equidad en la construcción del orden de género y el respeto a las diversas orientaciones sexuales y configuraciones de “la familia”, como por ejemplo, la familia homoparental (Pascual Morán, 2014).

Desde estas nociones se combate la desigualdad, el discrimen, la homofobia y la transfobia (Bimbi, 2006). Asimismo, se asume que todas y todos somos “personas sexuadas”, por lo que se denuncia la “sexualidad hegemónica excluyente” de naturaleza biomédica, binarista y hetero-patriarcal y se promueve la sexualidad “NO normativa” y “plural” (Arnau Ripollés, 2014^c).

LA EDUCACIÓN-CULTURA INCLUSIVA DE PAZ POSITIVA E INTEGRAL COMO ANDAMIAJE PARA UNA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y LA EQUIDAD

En el andamiaje de una *educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*, encontramos una multiplicidad de aportaciones para pensar y practicar una *pedagogía de las diferencias y la equidad*. Dicha pedagogía, centrada en la riqueza de *lo diferente y lo diverso*, pretende contribuir a la erradicación de la desigualdad, la discriminación y la injusticia. Como andamiaje integrado y transdisciplinario, contiene teorías y prácticas para construir una pedagogía de naturaleza emancipadora, capaz de contribuir significativamente a forjar una nueva manera de abordar la educación y la cultura desde *la diferencia y la diversidad*.

Desde este andamiaje, comparto a continuación siete premisas y una serie de principios, valores y prácticas que de éstas se derivan, como fundamentos para esta propuesta transformadora en proceso de construcción.

1. Los Derechos Humanos proveen un marco normativo-formativo indispensable para contextualizar la educación y la cultura, haciendo así la paz pertinente y concreta. La *educación para la paz y la educación en derechos humanos* están íntimamente entrelazadas y son inseparables. La construcción de una *paz positiva e integral* se encarna en el vivir los derechos humanos y los derechos humanos sólo se viven en escenarios de paz. De aquí, que sean clave al educar en la inclusión y equidad, desde la diferencia y la diversidad.

Está en lo cierto Jares (2002; 2004; 2005), cuando destaca la centralidad de los derechos humanos sociales, económicos, culturales y políticos al educar para la paz. Al igual Reardon (2010), cuando afirma que “los derechos humanos dan cuerpo a los huesos de la abstracción de la paz, infundiéndole así vida”, y que los principios y valores de Derechos Humanos históricamente acumulados, configuran la “medula ética” de una educación por la paz y la dignidad humana. Más aún, cuando afirma que éstos nos proveen una ética social, espiritual y moral, ya que constituyen herramientas primarias para detectar manifestaciones de violaciones a la dignidad humana, injusticias e impunidad. Es decir, que cuando son codificados en pactos, convenios, convenciones y políticas públicas y son denegados, ofrecen indicadores de violencia y vulnerabilidad. Y que en cambio, cuando son respetados, constituyen indicadores de progreso y civilidad (Reardon, 1995; 1997; 2010).

En el contexto de este marco normativo-formativo, podemos también comprender conceptos que suelen ser abstractos, tales como: a) la violencia estructural, que ocasiona pobreza generalizada, desigualdades y relaciones de inequidad; b) la violencia política, hacia la disidencia y marginalidad proveniente de los sistemas opresivos; y, c) la violencia cultural, que menosprecia, devalúa y destruye identidades al igual que estilos alternos de vida y que se manifiesta mediante el racismo, el sexismo, la homofobia, el patriarcado, el etnocentrismo, el colonialismo y otras formas de exclusión y discriminación (Reardon, 1995; 1997; 2010).

2. Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa de la dignidad humana. De aquí que ambas sean imprescindibles para edificar una cultura de *paz positiva e integral* y construir

una pedagogía inclusiva desde las diferencias.

Jares (2002; 2004; 2005), reafirma la *educación en derechos humanos* como un proceso permanente, y destaca la importancia de promover un *cultura de derechos humanos* basada en los valores de dignidad humana, solidaridad, equidad, justicia, libertad, sustentabilidad y democracia. Asimismo, identifica varios retos fundamentales a asumir en este nuevo siglo para darle vida y vigencia a los Derechos Humanos y a la edificación de una *paz positiva* (2005):

- Más que reflexionar acerca de los derechos humanos, debemos vivirllos y practicarlos en todo ámbito formativo, así como la democracia, la resolución de conflictos y la paz.
- Con el fin de recuperar el valor de la utopía y la esperanza, debemos contrarrestar el conformismo, la desidia, la pasividad, el derrotismo y la resignación, así como comprometernos con combatir el *pensamiento único*, mediante pedagogías críticas y un modelo “crítico-conflictual-noviolento”.
- Para interiorizar y abrazar los valores de la paz y los derechos humanos será necesario que construyamos “espacios de libertad y ternura”, donde podamos articular las dimensiones cognitivas del aprendizaje con las afectivas y experienciales.
- Con el fin de situar a los educandos en un plano de igualdad y liberarles de la “tensión de competir”, debemos transitar de una cultura competitiva de hostilidad y menosprecio; a una de cooperación, reciprocidad, sensibilidad y afirmación que propicie las estrategias cooperativas, la autogestión, la clarificación de valores y las dinámicas de grupo.
- Para contribuir a democratizar los espacios compartidos y emancipar a quienes allí conviven y actúan, debemos destinar tiempo para el abordaje no violento de conflictos y la indagación acerca de los problemas cotidianos.

En el movimiento global por la paz, podemos también encontrar principios, prácticas y pautas clave para construir una genuina *cultura de paz*. El constructo *cultura de paz* de la UNESCO se perfila como un estilo de vida profundamente

enraizado en un conjunto de valores consensuados a escala universal. Implica esta noción, visualizar la paz como eje y fuerza motriz a través de la cultura y la educación, con el fin de propiciar una nueva ética solidaria de reciprocidad centrada en el diálogo, la conciliación y los Derechos Humanos. Según la Escola de Cultura de Pau, en Cataluña, y numerosos investigadores, la educación constituye el instrumento más valioso para trabajar por una *cultura de paz* (Boulding, 2003; Hicks, 1993; Yudkin Suliveres & Pascual, 2008). De aquí, la urgencia de contar con nuevos paradigmas orientados a principios y valores ciudadanos, vitales para la convivencia y la construcción de esta ética global de inclusión y equidad.

La noción de *cultura de paz* sobrepasa la definición negativa, para darle paso a un contenido positivo de justicia social, bienestar colectivo y ausencia de violencia directa, cultural y estructural. Practicamos la *paz positiva*, por ejemplo, al propiciar la reducción de asimetrías y desigualdades; cuando trabajamos para erradicar el hambre, la desnutrición y la pobreza; al luchar contra la explotación de los marginados y excluidos; y, mientras abordamos el aumento exacerbado de conflictos étnicos, fundamentalismos y nacionalismos (Mayor Zaragoza & Mateos García, 2004).

Al construir una *paz positiva*, debemos trabajar con las condiciones necesarias para edificar una convivencia no violenta desde cuatro piedras angulares (“las cuatro D’s”): **Derechos Humanos**, **Desarme**, **Democracia** y **Desarrollo sustentable**. Más aún, al establecer vínculos estrechos con asuntos de justicia, solidaridad y ciudadanía democrática. La idea fundamental es asumir un giro profundo ante toda acción de dominación y violencia, desde las relaciones interpersonales y cotidianas, hasta aquellas entre naciones y pueblos (Mayor Zaragoza & Mateos García, 2004).

Lamentablemente, los estudios sobre la paz suelen centrarse en la noción de *paz negativa*, particularmente en cómo reducir la violencia y evitar la guerra (Boulding, 2003; Reardon 2010). Este acercamiento constituye un serio obstáculo para potenciar aquellas capacidades necesarias para construir una *paz positiva e integral*. Para contrarrestar este abordaje negativo, Reardon (2010) propone la integración del aprendizaje en derechos humanos, como perspectiva transversal en todo currículo, ya sea escolar o universitario. Argumenta, que este componente ofrece una amplia gama de posibilidades para acciones en positivo, orientadas a reducir la violencia desde experiencias

concretas, centradas en la defensa de la dignidad del ser humano.

PRINCIPIOS DEL MANIFIESTO 2000 POR UNA CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA

Desde el *Movimiento/Visión para una Cultura de Paz y Noviolencia* de la UNESCO, se concibe la paz como **construcción**, como **proyecto** que a todas y todos nos atañe. Se trata, según Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), de afirmar aquellos valores que constituyen “la levadura de la paz”: la noviolencia, la tolerancia, la democracia, la solidaridad, la justicia, el diálogo, la ciudadanía y un espíritu de apertura hacia la diferencia y la diversidad.

En este sentido, los principios del *Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz y Noviolencia*, consensuados por Premios Nobel de la Paz en el *Año Internacional de la Cultura de Paz* (2000), cobran un significado crucial (ONU, 1999; UNESCO, 2000). Estos postulados nos requieren asumir nuestro quehacer educativo como instrumento de transformación, guiándonos por una pedagogía: a) de naturaleza crítica y pro-social para la responsabilidad ética y la convivencia; b) orientada a transformar los conflictos de manera creativa; c) que evite las exclusiones y desaprenda la cultura del patriarcado, la xenofobia y la homofobia; y d) que procure democratizar el conocimiento desde la participación ciudadana y la seguridad humana (Fisas, 2000). Como estos principios nos proveen unos valores éticos imprescindibles y unas prácticas valiosas conducentes a la construcción de una *paz positiva e integral*, profundizo en ellos a continuación (ONU, 1999; UNESCO, 2000).¹

Respetar la Vida. Este principio, según el Informe Delors de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO, 1996), responde a dos vertientes clave de la educación para la paz: *Aprender a convivir* y *Aprender a ser*. Desde este postulado, es preciso asumir nuestro quehacer educativo como instrumento para la transformación social humanizadora. Nos requiere fomentar pedagogías que afirmen la alteridad, la equidad y la interdependencia; además de detectar sesgos con matices de racismo, sexismo, militarismo, xenofobia y homofobia. Implica privilegiar las relaciones sensibles, valorar la

¹ Agradezco y reconozco los valiosos aportes del investigador y educador español José Tuvilla Rayo (1998; 2004), particularmente su contextualización educativa de los principios del Manifiesto 2000, para esta sección de mi trabajo.

convivencia desde la responsabilidad compartida, rechazar el uso de la fuerza para resolver los conflictos y salvaguardar los derechos humanos desde la autonomía personal y la libertad de pensamiento, expresión de sentimientos e imaginación creadora. Esta valoración diferencial del “otro” y la “otra” nos exige a su vez aprender de nuestras semejanzas y de la interdependencia entre géneros y generaciones. De igual manera, trabajar con el conocimiento disciplinar, así como con el experiencial y relacional, mediante estrategias de consenso, mediación, conciliación arbitraje y negociación colaborativa (Tuvilla Rayo (1998; 2004).

Rechazar la Violencia. Este postulado nos exige prevenir la violencia en todo escenario formativo, además de reconocer la tendencia de las instituciones educativas a reproducir la violencia estructural, así como los modelos de agresión, intolerancia y exclusión que provienen del ámbito familiar, el entorno comunitario-social y los medios de comunicación. Conlleva solucionar los conflictos de forma creativa y canalizar conductas agresivas hacia actividades auto-afirmativas mediante proyectos de renovación social. Asimismo, nos requiere aceptar que hemos sido socializados en un modelo de relaciones interpersonales basado en anti-valores, tales como la intolerancia ante la diferencia y el menosprecio a las poblaciones diversas y vulnerables. Nos exige además, desarrollar sensibilidad y empatía hacia la o el prójimo para minimizar las expresiones de violencia directa; construir relaciones cotidianas de diálogo; y, valorar las capacidades de toda y todo educando en un ambiente de justicia, equidad y seguridad (Tuvilla Rayo, 1998; 2004).

Compartir con los demás. Este principio nos exige fortalecer los valores solidarios de justicia social e inclusión, desde una concepción liberadora del ser humano y del mundo. Asimismo, reconocer la naturaleza ética-política de la educación y la entiende como “democracia en acción” en un ambiente de aprendizaje que afiance la coherencia ente fines y medios, teorías y prácticas. Nos requiere además, reconocer la situación violenta al exterior de nuestras entidades educativas y la urgencia de superar aquellas desigualdades económicas y sociales que en gran medida la ocasionan. A esos fines, será necesario hacer valer el doble papel de toda institución educativa: ser instrumento de formación profesional así como de cambio social. En este sentido, es nuestra responsabilidad asumir el quehacer educativo como herramienta para deslegitimar las desigualdades. Al igual que reformular el

ethos de nuestras comunidades de aprendizaje y redimensionar la cooperación como método pedagógico.

Para lograrlo, debemos propiciar una cultura de colaboración y participación, orientada a la búsqueda solidaria de solución a los problemas que nos aquejan. Así pues, debemos tener en agenda aquellos valores solidarios necesarios para formar seres informados, críticos y activos para una sociedad que urge transformar y democratizar. En última instancia, se trata de construir una ciudadanía con apertura para la diferencia y la diversidad como factor de cohesión social; de asumir la democracia como reto permanente y tarea dinámica siempre inacabada; en el contexto una cultura de “reflexión en la acción, sobre la acción y en relación con la acción” (Tuvilla Rayo, 1998; 2004).

Escuchar para comprenderse. El “escuchar para entender” representa la convicción en el diálogo auténtico y transparente, con el fin de superar tensiones, solucionar conflictos y alcanzar consensos. Este principio nos exige esfuerzos genuinos de *escucha activa*, al igual que un clima de encuentro centrado en el respeto a las diferencias y a la dignidad humana. Asimismo, nos requiere: a) propiciar una atmósfera de descubrimiento y reflexión, centrada en el respeto a las diferencias de opiniones, creencias y estilos de vida; b) configurar “espacios de confianza” que posibiliten el ejercicio de los Derechos Humanos y la equidad; c) reconocer el diálogo como principio y práctica que debe orientar todo proceso de aprender y enseñar; d) crear un clima de debate honesto y respetuoso; y e) identificar estrategias para facilitar la reflexión, de manera que los educandos puedan comprender su realidad y capacitarse para intervenir solidariamente en su transformación.

Nos requiere además, respetar la diversidad educativa y cultural como elementos integradores y enriquecedores en toda comunidad de aprendizaje; así como reconocer el potencial y la riqueza de todos sus integrantes desde una conciencia de que la uniformidad conlleva a la pérdida de libertad y la pobreza intelectual (Tuvilla Rayo, 1998; 2004).

Conservar el Planeta. Este principio nos exige asumir la Tierra como fundamento ético y vincular explícitamente la educación con el desarrollo humano sustentable, la dignidad, la equidad y el ejercicio de los Derechos Humanos. Nos requiere sensibilizarnos acerca de la urgencia de contar con un entorno en equilibrio y una mejor calidad de vida. Desde este postulado, se reconoce la *ecopedagogía* como proceso formativo esencial para construir la

paz con la naturaleza. A partir de este pilar ético, venimos llamados a forjar alianzas a favor de un desarrollo sustentable y a hacer de todo ámbito educativo un *espacio de solidaridad*, consagrado a la conservación. De igual manera, a asumir la educación como estilo de vida orientado a la búsqueda de soluciones de los problemas ambientales, tanto para las generaciones presentes como para las futuras. Lo que conlleva el privilegiar experiencias investigativas, de campo y comunitarias orientadas a propiciar actitudes y comportamientos ambientales saludables. Así como adoptar aquellas metas establecidas en cumbres internacionales, articuladas por la Conferencia General de la UNESCO en *La Carta de la Tierra*: a) mejorar la calidad de la vida humana; b) conservar la vitalidad y diversidad de la Tierra; c) mantenerse dentro de la capacidad de carga del Planeta; d) asegurar un acceso equitativo y justo a los recursos naturales; e) procurar un crecimiento económico sustentable centrado en el ser humano, con justicia social y equilibrio ambiental; f) promover la integridad humana, la equidad de género y la cohesión social; y g) propiciar, desde la sociedad civil, la participación orientada a la acción (Gadotti & Antunes, 2006; Tuvilla Rayo, 2004).

Redescubrir la solidaridad para reinventarla. Desde este principio, se nos convoca a redescubrir aquellos valores que se inspiran en una *cultura de solidaridad*, orientada a proteger los derechos de los marginados, excluidos y más vulnerables. En este sentido, este postulado nos requiere internalizar un nuevo significado y sentido ético de la inclusión, la reciprocidad y la convivencia. Así como a rescatar el cúmulo de *pedagogías solidarias* practicadas bajo diversos constructos con el fin de educar para una *ética solidaria y recíproca* que posibilite el sentido de *lo plural* para contrarrestar la exclusión y las relaciones asimétricas (Pascual Morán, A. & Yudkin Suliveres, A., 2006; Yudkin Suliveres, A., & Pascual Morán, A., 2009).

Según Tuvilla Rayo (2004), también nos exige repensar la solidaridad desde lo próximo hasta lo distante; desde la *"soberanía personal"* hasta lo local; desde lo local a lo global; desde el ámbito del aula a los espacios de las comunidades cercanas. En coincidencia, Aranguren (1997), afirma que debemos educarnos desde la *"reinención de la solidaridad"*; es decir, desde la experiencia vital en Derechos Humanos y valores ciudadanos para la interdependencia, el cambio y la cohesión social. De aquí que, también requiera de nuestra parte una *lectura del mundo* desde una *cultura de solidaridad disidente*, que nos alerte sobre asuntos urgentes, tales como: a) la presión que ejercen los países ricos sobre

los pobres; b) los límites de un crecimiento económico desmedido y dispar; y, c) el peso que impone, tanto el pensamiento único como el control social de la globalización.

3. La noviolencia activa y la trascendencia de conflictos constituyen aportes indispensables para forjar una cultura de paz positiva e integral. Más aún, en conjunto no sólo constituyen un ideal de vida, sino que representan medios reales y eficaces para accionar, vivir y educar. De aquí que contengan elementos indispensables para la construcción de una *educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral* desde las diferencias y la diversidad.

La noviolencia *denuncia* el fracaso de los modos violentos, mientras que *anuncia* la construcción de la paz. Se trata de una visión conducente a edificar la paz con aquellos medios acordes a los valores que representa; de una acción que asume la violencia como una manera inaceptable de lidiar con los conflictos (Lederach, 2000). De manera que este principio nos exige asumir una tarea pedagógica fundamental: generar un auténtico “*ethos noviolento*” en los educandos. Según el propio Gandhi, en su escrito seminal *Mi Fe en la Noviolencia*, de 1930, este *ethos* debe caracterizarse por la “liberación del temor”; un espíritu de resistencia, un tono moral alto y un testimonio valiente de coherencia entre medios y fines, prédica y práctica, palabra y acción. Por otro lado, la noviolencia nunca es contraviolencia ni resistencia pasiva. Tampoco deja margen alguno para lo falso, lo perverso, la enemistad, el odio, la venganza y la toma del poder por la fuerza o la coerción. Por lo que al adoptar la noviolencia como estilo de vida y paradigma educativo, debemos tener claro lo que es y representa, al igual que lo que no es, ni puede ejemplificar (Gandhi, 2002; Pascual Morán, 2002; 2003).

Al igual que la noviolencia, el conflicto es inherente a la paz, de aquí que sea necesario reconocer la noción de “*paz conflictual*” como real, pertinente y válida. Desde su teoría/método de *trascendencia del conflicto*, Galtung (2006) asemeja el conflicto a un “lazo”, que lejos de separar a los “adversarios”, une sus destinos desde “su verdad” e incompatibilidad en común. Afirma el autor en este sentido, que en el conflicto siempre hay diversas perspectivas de “la verdad”, ya que se trata de un proceso dialéctico de tensión entre fuerzas; por lo que las partes vienen llamadas a: a) mantener contacto, en lugar de evitarlo; b) intentar un diálogo, en lugar de reñir o aislarse; c) pensar objetivamente, en lugar de propiciar el “conflicto destructivo”; d) revisar y suprimir sus “imágenes conflictivas” del “adversario”; y, e) ofrecer respuestas noviolentas

para “trascender” el conflicto y alcanzar la reconciliación.

Galtung (2006; 2008) define la violencia como la incapacidad de transformar el potencial creativo del conflicto, por lo que afirma la paz como la suma de aquella empatía que emerge del manejo dialogado del conflicto. Asimismo, describe el “crear paz” como evitar la violencia antes de que se manifieste y reducirla una vez emerge. La idea clave, consiste en superar el *espiral de violencias y contra violencias* y romper el interminable círculo vicioso de la violencia con miras a trascenderla. A esos fines, es necesario examinar tanto los “daños visibles”, como los “daños invisibles” resultantes del “triángulo de violencias”: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural. Asimismo, “trazar mapas” en torno a las raíces y la evolución de los conflictos, prestando atención a las tres fases del *ciclo de vida del conflicto*.

La fase antes de la violencia, nos exige encauzar las energías y hostilidades hacia la transformación de los intereses incompatibles, para lograr un “alto al fuego”, impedir la violencia directa y alcanzar la resolución del conflicto. Durante la fase de violencia, urge detener y evitar la agresión que surge de la frustración y la revancha y encontrar vías para el cese de la violencia. En la fase después del conflicto, es preciso solventar su raíz y restaurar la paz, poniendo el acento en aquellos tres procesos paralelos que Galtung consigna como “las 3R’s” necesarias para trascender el conflicto: **Reconstrucción**, **Reconciliación** y **Resolución** (Galtung, 1996; 2006; 2008). El proceso de **Reconstrucción** tiene como objetivo curar las heridas abiertas entre las partes, reparar los daños materiales y abordar el trauma resultante. En la fase de **Reconciliación** es crucial deshacer el metaconflicto generado y asegurar la reparación y la restitución. Finalmente, en el proceso de **Resolución** se busca crear las condiciones necesarias para solucionar el *conflicto original* que escaló en un *metaconflicto*, provocando que la violencia estallara (Galtung, 1996; 2006; 2008).

4. Las pedagogías liberadoras proveen un marco de referencia crítico y emancipatorio para propiciar una cultura-educación en y para la paz positiva e integral. De aquí que proveen un marco de referencia idóneo para trabajar desde la diversidad y la diferencia. En este sentido, está en lo cierto Abraham Magendzo (2002; 2006) cuando afirma que “la educación en derechos humanos es una de las más concretas y tangibles expresiones de la pedagogía crítica”.

Montessori (1949), visualiza la educación como “el gran armamento para la paz” y medio idóneo para encauzar nuestra “energía creadora” y hacer tangible “la posibilidad de una humanidad mejor”. Al igual que Montessori,

Freire (1993; 2006) plantea que nuestro quehacer educativo debe estar al servicio de la *problematización, concientización y humanización*, porque la “liberación auténtica” es “humanización en proceso” e implica “la acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo”. Desde sus pioneras pedagogías liberadoras —*pedagogías de la pregunta la indignación, la autonomía y la esperanza*— destaca nuestro compromiso histórico, tanto con la denuncia de una realidad deshumanizante, como con el anuncio profético y esperanzado de una realidad en que, como seres siempre inacabados, podamos “ser más”. De aquí, que conciba la educación como “práctica de la libertad” y “pensar en acción”, en lugar de “práctica de la dominación” y “pensar vacío de acción”. Como “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo”, sino que “los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo”, las pedagogías emancipadoras afirman la dialogicidad desde la teoría y coherentemente, se hacen dialógicas en la práctica. De aquí que, Shor & Freire (1987) definan tres vertientes:

La **pedagogía dialógica**, que reconoce la intersubjetividad y el universo existencial del educando y se opone a toda forma autoritaria y elitista de enseñar. Privilegia su derecho a la participación y se opone a toda forma autoritaria y elitista de enseñar. A esos fines, apela a su motivación intrínseca y universo. Contextualiza, además, el aprendizaje en sus experiencias y realidad existencial, desde su “lectura del mundo” y su “lectura de la palabra” (Shor & Freire, 1987).

Para crear un **ambiente dialógico**, es esencial una ruptura con toda relación de autoritarismo y poder que provoca la “cultura de silencio”. También es necesario crear un clima de invención y búsqueda impaciente, permanente y esperanzada. Ello requiere eliminar las relaciones de opresión y la educación pasiva, para dar paso a una comunicación democrática (Shor & Freire, 1987).

El **método dialógico**, mismo que constituye un proceso participativo y problematizador capaz de iluminar las realidades sociales, culturales, históricas y políticas con el fin de transformarlas. Este método privilegia el inquirir los proyectos conjuntos y la escucha de las diversas voces. De aquí que, adopte el diálogo como proceso esencial para la deliberación y la liberación y que privilegie el poder transformador de los procesos de creación y acción, tanto por parte de educandos como educadores (Shor & Freire, 1987).

5. Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los educandos alcancen su óptimo potencial y así puedan contribuir

a la construcción de una cultura de paz y Derechos Humanos. Ello implica que debemos captar y cultivar las capacidades, intereses y talentos de los educandos de forma personalizada e inclusiva, de manera que desarrollen sus potencialidades y aprendan a ser artífices de su propio destino (Pascual Morán, 2007). También, conlleva superar la *violencia sistémica en la educación* (Ross Epp & Watkinson, 1997).

La violencia se encuentra entretejida en muchas de las políticas y prácticas que impactan adversamente al estudiante, “al gravarle psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o físicamente”. Con frecuencia, éstas aparentan ser neutrales pero tienen efectos discriminatorios y son perjudiciales para el aprendizaje (Ross Epp y Watkinson, 1997). Entre estas políticas y prácticas discriminatorias y excluyentes se encuentran los sesgos, prejuicios y vacíos en el currículo; la imposición de estándares controversiales; la aplicación de “intervenciones” y “tratamientos” desde perspectivas deficitarias; el uso de “sellos” que etiquetan y tipologías que estigmatizan; el trato impersonal y carente de acomodos razonables; las pedagogías autoritarias; la formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos; y, los métodos de enseñanza y evaluación que no reconocen la diversidad y la diferencia, ocasionando así el desperdicio de talentos y la pérdida de potencialidades (Pascual Morán, 2002; 2007).

Diferenciar y democratizar la educación, también conlleva reconocer que en el contexto de la realidad antes descrita subyacen las raíces violentas de las desigualdades. Particularmente, a partir del control y poder de una “maquinaria evaluativa” caracterizada por “jerarquías de “excelencia” de naturaleza excluyente y medidas de diferenciación negativas, arcaicas e injustas que suelen ocasionar el “fracaso”, la “repetición” y la “deserción”. Asimismo, conlleva el estar conscientes de que, gran parte de estas desigualdades en el aprendizaje, provienen de las desigualdades de capital cultural y que por tanto ameritan una *pedagogía de las diferencias* que otorgue a todas y todos la posibilidad real de aprender (Perrenoud, 2007).

Al diferenciar la educación, contribuimos a su democratización, de manera que los educandos no sólo puedan cultivar sus intereses y talentos de manera óptima y reafirmar su unicidad desde la diversidad; sino que cuenten con oportunidades que contribuyan a la construcción de nuestro destino solidario. Para edificar una nueva cultura, es necesario pues, aportar a la diferenciación y democratización de la educación; pero también, afirmar *el derecho humano a la paz* como derecho humano integral y fundamental de los seres humanos y

los pueblos (Pascual Morán, 2007).

6. La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva educación y cultura. Esta nueva educación y cultura debe estar cimentada sobre los valores de justicia, democracia, solidaridad, equidad e inclusión. De aquí que, esta idea sea esencial para nuestra propuesta de una *pedagogía de las diferencias y la equidad* desde y hacia una *educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*.

El *derecho a la paz* es un derecho humano holístico fundamental de todos los seres humanos y los pueblos. Por eso, se hacen múltiples gestiones para reconocer mediante normativa internacional la paz como derecho humano de síntesis. Por ejemplo, en la *Declaración de Santiago de Compostela*, resultante del *Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz*, llevado a cabo en el 2010, se afirma la paz como valor ético global y fuerza capaz de sumar las aportaciones de personas, naciones y culturas, en atención a la “vulnerabilidad humana”. Se reclama además la ausencia de todo tipo de violencia armada, estructural o cultural por ser incompatible con dicha paz. Asimismo, se reafirman los contenidos de la paz como derecho humano; por ejemplo el derecho a la educación para la paz y los derechos humanos, el derecho a la seguridad humana, el derecho al equilibrio ecológico, el derecho al desarme, el derecho al desarrollo socioeconómico, el derecho a emigrar y los derechos de las personas pertenecientes a grupos excluidos, marginados y en situaciones de diversidad funcional y vulnerabilidad (CIDHP, 2010; IPADEVI (2010).

Desde diversas propuestas para la seguridad humana, tales como el *Security Pax Forum: The International Network for the Promotion of Human Security and Peace*, se cuestiona la noción negativa y reduccionista de la paz, así como el concepto de *seguridad nacional* vigente que incita a la “guerra preventiva” y al “equilibrio del terror”. Como alternativa, se propone la reconversión de las capacidades bélicas y el astronómico gasto que el militarismo conlleva, en pro de la justicia social, la sustentabilidad ecológica y la *paz integral*. En última instancia, se trata de un cambio de paradigma que nos urge a transitar de la visión utópica de la *paz perpetua*, a una *paz imperfecta* e inacabada de naturaleza dinámica que trascienda la *paz negativa* (Fisas, 2002; Tuvilla Rayo 2004).

Este cambio paradigmático nos requiere superar la concepción de la *paz negativa*, que se define desde la ausencia de guerra y violencia directa, para asumir una *paz positiva* multidimensional que contemple la suma de: la *paz*

directa, a partir del manejo no violento de conflictos; la *paz cultural*, desde unos valores mínimos compartidos; y, la *paz estructural*, mediante políticas de justicia social (Fisas, 2002 & Tuvilla Rayo, 2004).

Desde mi perspectiva, también nos exige reivindicar ciertos valores y Derechos Humanos, desde una postura freireana de “radicalismo democrático” (1993), comprometida con propuestas, acciones y particularmente, con la construcción de lo que he optado por nombrar como *proyectos de posibilidad*.

7. Los proyectos de posibilidad constituyen propuestas viables para la acción en el ámbito de una educación y cultura orientadas a propiciar una paz positiva e integral. De manera que también éstos cobran significado real y concreto cuando hablamos de propiciar la inclusión y la equidad desde la diferencia y la diversidad.

Idear un proyecto constituye una interpelación ante un reto, una apuesta al cambio, el deseo de crear algo novedoso o modificar una realidad no deseada. Idear un proyecto posibilita pues pensar una manera alterna de construir un pedazo de futuro y de darle coherencia mediante la acción (Ander-Egg & Aguilar Idañez, 2000; Ulla & Giodomi, 2006). Pablo Freire (1993; 2006) nos ha legado la noción de “lo inédito viable”, para designar aquello que aunque no existe, tenemos la certeza de que es posible y deseable; parte de la convicción de que el destino no es algo inexorable ni de antemano predeterminado.

Para labrar este futuro incierto, propone la forja de “propuestas de posibilidad”, ya que constituyen “la conjetura que se define con claridad”; “el sueño posible que ha de canalizarse mediante la acción”; el sueño por el que se lucha, no obstante conlleva superar obstáculos y “contrasueños”. A esos fines, Freire nos convoca a soñar con “proyectos de humanidad”. Nos invita a ser portadores del “sueño viable”. Nos emplaza a rechazar todo discurso fatalista que se interponga en nuestra visión de la historia como posibilidad.

Desde el legado histórico de la no violencia, las huellas pioneras de Gandhi y Luther King también apuntan a la urgencia de establecer vínculos entre las acciones civiles no violentas, con proyectos prospectivos de transformación cultural, educativa, ética, política y social. En similar sintonía, desde el *Movimiento/Visión Hacia una Cultura de Paz y No violencia*, se afirma la *cultura de paz y no violencia* como construcción, proyecto colectivo y proyecto transdisciplinario de investigación, educación y acción (Pascual Morán, 2003; 2007; UNESCO, 2000).

Desde mi experiencia pedagógica, asumir esta visión implica propiciar el

aprendizaje basado en proyectos, como el modo más auténtico, inclusivo y diferenciado de educarnos y de educar. A esos fines, propongo que exploremos las premisas antes propuestas como andamiaje para construir una amplia gama de *proyectos de posibilidad*. Particularmente, proyectos innovadores de acción, justicia, servicio y reinserción social destinados a poblaciones vulnerables, marginadas y excluidas. La suma y sinergia de estos proyectos tendría como propósito primordial maximizar la seguridad humana, la calidad de vida, el respeto por los derechos humanos y la transformación del tejido social. Asimismo, el minimizar toda la violencia e injusticia que se genera ante las desigualdades, exclusiones e inequidades. Afortunadamente, ya existen senderos sobre los cuales edificar —innumerables proyectos de derechos humanos, inclusión y equidad, tanto a nivel nacional como internacional, los cuales demuestran que los *proyectos de posibilidad* no sólo son “sueños viables”, sino semillas que en terreno fértil, ciertamente pueden germinar en *proyectos de humanidad*.

ACERCÁNDONOS A LO DIFERENTE Y LO DIVERSO, CONSTRUYENDO UNA CULTURA DE PAZ POSITIVA E INTEGRAL

Al acercarnos a *lo diferente* y *lo diverso*, aportamos significativamente a la creación una *cultura de paz positiva e integral*. Creo pues, no sólo urgente sino viable, pensar y poner en práctica una *pedagogía de las diferencias y la equidad* desde este andamiaje. Se trata de una pedagogía destinada a promover “el vínculo entre los diferentes”, mediante el diálogo y el intercambio para posibilitar a cada quien “elegir y construir sus múltiples identidades” (Tedesco, 1995, p. 129). De una pedagogía capaz de “acercarnos al encuentro con el otro y la otra, con sus palabras, con su cuerpo, con su mirada”, para “atender a un horizonte de igualdad social y de diferencia que reconozca la singularidad de los sujetos” y sus “alteridades inesperadas” (Skliar, 2013).

Me reafirmo pues en que, en la medida en que desde una *pedagogía de las diferencias y la equidad* según la hemos concebido, se asuma *lo diferente* y *lo diverso* en el contexto de un andamiaje de *educación/cultura inclusiva de paz positiva e integral*, y desde una multiplicidad de *proyectos de posibilidad*, estaremos contrarrestando la desigualdad, la inequidad y la violencia. Y por lo tanto, avanzando en la construcción de una auténtica *cultura de paz*, ya que,

como bien afirman los colegas del *Foro de Vida Independiente y Divertad*, en Madrid, desde un marco de referencia hermanado al andamiaje y a la pedagogía que proponemos:

El modelo de la diversidad propone claves para construir... una sociedad en la que exista la igualdad de oportunidades y nadie sea discriminado por su diferencia. En definitiva, una sociedad más justa en la que todas las personas sean bienvenidas, aceptadas y respetadas, por el simple hecho de ser humanos (Palacios Rizzo & Romanach Cabrero, 2006).

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. & Aguilar Idañez, M.J. (2002). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Aranguren, L. A. (1997). Educar en la reinención de la solidaridad. *Cuadernos Bakeaz*, (22), 1-15. Bilbao, España. Recuperado de: <http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol38/150/150aranguren.pdf>
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Arnau Ripollés, M. S. (2009). *En torno a la diversidad: Dimensiones ético-políticas para una cultura de paz*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial). Boletín ECOS nº 8, agosto-octubre 2009. Recuperado de: <https://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Boletin%20ECOS/Boletin%208/En%20torno%20a%20la%20DiversidadS.ARNAU.pdf>
- Arnau Ripollés, M. S. (2014^a, 1^{er}o de abril). Trilogía de Teleconferencias “Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad”. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. <http://gradnet.uprrp.edu/>
- Arnau Ripollés, M.S. (2014^b, 3 de abril). *Vida independiente, derechos humanos y cultura de paz: Una mirada desde la diversidad*. Trilogía de Teleconferencias “Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad”. Universidad de Puerto Rico. Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. <http://gradnet.uprrp.edu/>
- Arnau Ripollés, M. S. (2014^c, 8 de abril). Trilogía de Teleconferencias “Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad”. Universidad de Puerto Rico. De Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. <http://gradnet.uprrp.edu/>
- Bartolomé, M. & otros (2003). *Comunicación pública del grupo de pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Documento fundacional del grupo de pedagogía diferencial. Madrid, 14 de julio del año 2003. Recuperado de: <http://www.uv.es/aidipe/diferencial14julio2003.htm>
- Bimbi, B. (2006). *Educación y diversidad sexual*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB). Recuperado de: <http://enp4.unam.mx/diversidad/Descargas/Educaci%F3n%20y%20Diversidad%20>

- Sexual/educacion%20y%20diversidadsexual.pdf
- Boulding, E. (2003). *Cultures of peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press, 2003.
 - CIDHP (2010, 10 de diciembre). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*. Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a Paz, Santiago de Compostela: Foro Social Mundial sobre la Educación para la Paz. Recuperado de: <http://www.fes-madrid.org/media/1037Human%20Right%20to%20Peace/Derecho%20Humano%20a%20la%20PazDeclaracion%20de%20Santiago.pdf>
 - Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.) New York: Macmillan Publishing Company.
 - Del Jacobo, Z. (2012). *Pedagogía de las diferencias*. Ensayos Pedagógicos, Buenas Tareas. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Pedagog%C3%ADa-De-Las-Diferencias/4070114.html>
 - Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. [Informe Delors]. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO. En: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSS.PDF>
 - Escola de Cultura de Pau. Cataluña. Creada en Cataluña, España en 1999. [Portal]. <http://escolapau.uab.cat/castellano/index.php/>
 - Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
 - Ferrer, C.A. (1998). *La atención a la diversidad*. Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas. Madrid: UAB.
 - Fisas, V. (2002). *La paz es posible: Una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Intermón / Oxfam.
 - Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
 - Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo Veintiuno.
 - Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
 - Gadotti, M. & Antunes, A. (2006). *La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra*. Cap. IV: Democracia, no violencia y paz, La Carta de la Tierra en Acción (pp. 141-143). Recuperado de: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/SPA-p.141-143-Antunes.pdf>

- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Galtung, J. (2006). Trascender los conflictos: La perspectiva de Johan Galtung. *Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana de Desarrollo Sustentable*. Recuperado de: <http://www.revistafuturos.info/futuros13/trascenderconflictos.htm>
- Galtung, J. (2008, 23 de marzo) La resolución de conflictos exige creatividad. [Entrevista por Ezequiel Moltó]. *El País*, España. Recuperado de: <http://elpais.com/diario/2001/01/28/cvalenciana/980713094850215.html>
- Gandhi, M. (2002). My faith in nonviolence. *The power of nonviolence: Writings by advocates of peace*. Boston: Beacon Press. Recuperado de: <http://www.mkgandhi.org/nonviolence/faith%20in%20nonviolence.htm>
- Gaztambide Fernández, R. (2010). Currículum y el reto de la diferencia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 9 (8), 21-32.
- Gento Palacios, S. & Pina Mulas, S. (2011). *Gestión, dirección y supervisión de instituciones y programas de tratamiento educativo de la diversidad*. Máster Inter-Universitario sobre Tratamiento Educativo de la Diversidad, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- Gutiérrez, M. P. & Maz, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, & R. Blanco, R. (Eds.). *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp.15-24). Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- IPADEVI (2010, 12 de diciembre). *Declaración Mundial de Compostela sobre las Contribuciones de las Personas con Diversidad Funcional a una Cultura de Paz*. Instituto de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/cont/descargas/documento35244.pdf>
- Jares, X. (2002). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Colección Serie General.
- Jares, X. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Editorial Popular.
- King, M. L., Jr. (1958). *Stride toward freedom: The Montgomery Story*. New York: Harper and Row Publishers.

- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- López López, E., Tourón, J. & González Galán, M.A. (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial*. Madrid: Editorial Universidad Complutense, 2 (1), 83-92.
- Magendzo, A. (2002, junio). *Human rights education as critical pedagogy*. Human Rights Education listserv. Recuperado de: <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>
- Magendzo, A. (2006). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos*. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu>
- Martínez Ten, L. & Tuts, M. (2013). *La interculturalidad como pretexto: La ciudadanía como encuentro*. Recuperado de: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article74>
- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Mayor Zaragoza, F. & Mateos García, A. (2004). *¿Por qué una cultura de paz?* Polylog. Foro para filosofía intercultural [Blog]. Recuperado de: <http://them.polylog.org/5/dmf-es.htm>
- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Errepar: Argentina.
- Muñoz Sedano, A. (2007). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid. [Portal]. <http://www.madrid.org/webdgp/Interculturalidad/enfoques.doc>
- ONU (1999, 6 de octubre). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (A/RES/53/243). Recuperado de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URLID=37317&URLDO=DOTOPIC&URLSECTION=201.html>
- OREALC/UNESCO (2008): *La educación para una cultura de paz y los derechos humanos: Una visión desde las Naciones Unidas*. II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz (2007). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Caribe, 12-27. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159946S.pdf>
- Palacios Rizzo, A. & Romanach Cabrero, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. La Coruña: Ediciones Diversitas-

AIES. Recuperado de: <http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>

- Pascual Morán A. (2002). La noviolencia: tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi. *Signos de Vida*, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias, n.24, p.39-42. Disponible también en: <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- Pascual Morán, A. (2003). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
- Pascual Morán, A. (2007). Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz? *Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (40), 63-78.
- Pascual Morán, A. (2013). Educación en derechos humanos y para la paz: Valores, principios y prácticas pedagógicas medulares. En G. Tosi (Ed.), *Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Brasil.
- Pascual Morán, A. (2014). *Dignidad y género desde pedagogías liberadoras*. Taller dialógico ofrecido en la Conferencia Bautista Latinoamericana por la Paz. Seminario Teológico Bautista del Sur de Brasil, Río de Janeiro, Brasil, 20 de abril del 2014.
- Pascual Morán, A. & Yudkin Suliveres, A. (2006). *Educar para la paz en convivencia solidaria: Hacia una agenda compartida de investigación en acción*. Fundación Operación Solidaridad: Arranca y acelera / Memorias y plan de trabajo 2003-2006. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/cultpazcalivida.htm>
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
- Reardon, B. (1995). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Reardon, B. (1997). *Human rights as education for peace*. Recuperado de: <http://www.pdhre.org/book/reardon.html>
- Reardon, B. (2010). *Human rights learning: Pedagogies and politics of peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral 2008-2009, Cátedra UNESCO de Educación

- para la Paz, Recinto de Río Piedras de las Universidad de Puerto Rico [bilingual publication]. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
- Riley, T. (2000). *Assessing for differentiation: Getting to know students*. [Portal] <http://www.tki.org.nz/r/gifted/reading/theory/assess-diffe.php>
 - Romañach, J. & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente, España. Recuperado de: <http://www.asoc-ies.org/vidaindenpen/docs/diversidad%20funcionalvf.pdf>
 - Ross Epp, J. & Watkinson, A.M. (1997). *Systemic violence in education: Promise broken*. State University of New York Press.
 - Sánchez Carreño, J. & Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: Elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9 (1), pp. 123-135. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
 - Security Pax Forum: *The International Network for the Promotion of Human Security and Peace* [Portal]. Recuperado de: <http://www.unesco.org/securipax/index.htm>
 - Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method? En *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education* (pp. 97-119). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
 - Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En *La construcción de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
 - Skliar, C. (2013). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Área de Educación: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) & Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Recuperado de: <http://educacion.flacso.org.ar/docencia/diplomas/pedagogias-de-las-diferencias>
 - Tedesco, I. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía*. Madrid: Anaya.
 - The Martin Luther King Jr. Center for Nonviolent Social Change in Atlanta. [Portal] <http://www.thekingcenter.org/>
 - Tomlinson, C. A. (2001). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
 - Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser.
 - Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*.

Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.

- Ulla, L. & Giomi, C. (2006). *Guía para la elaboración de proyectos sociales*. Instituto para la Cultura, la Innovación y el Desarrollo. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santilla, Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSS.PDF>
- UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia* [Portal]. Recuperado de: <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/spmanifeste.htm>
- Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C. (s. f.). *Líneas emergentes de investigación a partir de las reformas educativas en España en el ámbito de la "pedagogía de la diversidad"*. Departamento M.I.D.E., Universidad de Valencia. [Portal] <http://www.uv.es/aidipe/Ponencia4.html>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (Eds.) (2008). *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (2009). Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico. En A. Magendzo (Ed.), *Ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 278-310). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Regional de América Latina de la UNESCO & Ediciones SM Chile.

Anaida Pascual Morán

Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Fue co-fundadora y primera coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. En su labor docente e investigativa/creativa entrelaza la educación diferenciada para el desarrollo óptimo, la educación liberadora y la educación en y para los derechos humanos y la paz. Es autora de numerosos ensayos y del libro *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*.

Correo electrónico: rivepas@gmail.com



DEL PRESENTE AL FUTURO: DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ A LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

Amaral Palevi Gómez-Arévalo

Resumen

El presente Capítulo es un análisis teórico que contribuye a una estructuración inicial de la Pedagogía para la Paz en la actualidad, desde su campo de estudio: La Educación para la Paz. Se pretende mostrar la madurez tanto teórica, práctica, disciplinar, metodológica y científica que posee la Educación para la Paz en este momento, para estructurar la Pedagogía para la Paz. Se realiza un análisis del sustento disciplinar y la concreción educativa de la Pedagogía para la Paz, lo cual incluye modelos educativos, enfoques, contenidos, ejes transversales y metodologías aplicadas. Un punto principal de análisis es la existencia de un tipo específico de profesor: *Educador/a para la Paz*. Este educador/a es un factor clave para que las acciones educativas entorno a la construcción de paz se lleven a la práctica.

Palabras clave: epistemología, principios, filosofía de la ciencia, teoría del conocimiento, disciplina.

Abstract

This chapter is a theoretical analysis contributes to an initial structuring of Pedagogy for Peace today, from their field of study: Education for Peace. We intend to show both theoretical, practical, disciplined, methodical and scientific maturity that owns the Peace Education at this time, to structure Pedagogy for Peace. An analysis of disciplinary and educational support realization of Pedagogy for Peace is made, which includes educational models, approaches, content, keystones and applied methodologies. A main point of analysis is the

existence of a specific type of teacher: Educator / a for Peace. This educator / a is a key to educational activities around peacebuilding practice carried factor.

Key words: epistemology, principles, philosophy of science, theory of knowledge, discipline.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN: EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Educación para la paz no es sólo un enfoque o movimiento pedagógico que aparece y luego es sustituido, sino que es una constante evolución educativa a lo largo del siglo XX: *evitar la guerra, alcanzar la paz, eliminar las armas, ser noviolentos, merecer la paz, vivir en paz hasta construir la paz* (Jares, 1991; Hicks, 1993, Lederach, 2000, Tuvilla, 2004); cada una de estas frases es el reflejo de lo que ha ido experimentando en cada una de sus etapas de evolución. También es un proyecto pedagógico, analítico, crítico, creativo y de cambio social (Baena & Pesquero, 1998), en el cual se van incorporando nuevos componentes, enfoques, metodologías y propuestas que nutren la episteme de la Educación para la Paz que cada vez la aproxima a convertirse en una Pedagogía para la Paz.

La Educación para la Paz es un proceso educativo que ha ido surgiendo desde diversas corrientes pedagógicas; incluso se puede decir que no desde la reflexión de la ciencia pedagógica *strictus sensus*, más bien de la práctica necesaria de erradicar los pensamientos conducentes a la violencia en todas sus manifestaciones y formas, en los diversos contextos espacio-tiempo en los cuales han surgido sus diferentes aportes. Por lo anterior, Burguet manifiesta la existencia de la “pedagogía para la gestión de los conflictos” (Burguet, 2012, p. 134).

Los hechos demandaban prácticas para transformar las acciones de violencia desde la escuela. Tratar de evitar una segunda guerra mundial, evitar el cataclismo atómico, entablar puentes de entendimiento (Jares, 1991), entre otros hechos; realizando acciones prácticas y luego se reflexionaba sobre ellas. Por ello, una de las características de la Pedagogía para la Paz podemos decir que ha sido lo experimental en la estructuración de la Educación para la Paz.

Lo experimental obedece a las diferentes propuestas que se desarrollaron. Las propuestas tenían diferentes resultados, los cuales al verlos se valoraba si la acción cometida era adecuada o no a los objetivos de evitar la guerra y construir la paz que se perseguían alcanzar. De estas fases de prueba y error, la Educación

para la Paz se fue estructurando. Las reflexiones y decisiones pedagógicas que se hacían, por sí mismas ya eran una acción pedagógica como tal que se llevaba a cabo, lo que conlleva a “[...] una pedagogía que es esencialmente de búsqueda” (de Zavaleta, 1986, p. 37), característica importante de la Pedagogía para la Paz.

SUSTENTO TEÓRICO

Para iniciar, tenemos que reconocer que la Pedagogía para la Paz es una forma diferente de la pedagogía tradicional. Esta Pedagogía muestra explícitamente que el hecho o proceso pedagógico ha de ir más allá de la transmisión de contenidos, se ha de esforzar por la construcción de voluntades a favor de la paz y contrarias a la utilización de la violencia como medio de resolución de conflictos.

La Pedagogía para la Paz retoma como uno de sus ejes fundamentales a la dignidad. La dignidad significa que los seres humanos somos un fin en sí mismo, al ser un fin en sí mismo poseemos un valor intrínseco y absoluto, como manifestaba Kant en su filosofía moral. Por este motivo es que los seres humanos tenemos este valor tan especial, llamado por Kant la dignidad (Valls, 2005).

La dignidad humana se salvaguarda y se defiende cuando somos conscientes de las numerosas experiencias y realidades, historias y recuerdos, que acumulan los seres humanos, y cuando trabajamos en favor de la paz, la justicia, la igualdad, los derechos humanos y una coexistencia en armonía (Fundación Arigatou, 2008, p. 22).

“Un punto principal de la pedagogía de la paz, es respecto al esclarecimiento, análisis del concepto de paz, y su contrario guerra” (de Zavaleta, 1986, p. 43), a los cuales en la actualidad podríamos adjuntar el análisis de las diferentes formas de manifestación de la violencia. La Pedagogía para la Paz consiste en plantear alternativas para el desarrollo de nuevas formas educativas de entendimientos entre los seres humanos, en donde la violencia y sus diversas manifestaciones se analicen a profundidad para ser transformadas. Esta pedagogía,

Se justifica por su objetivo de construir la paz a través de la educación. Y se sustenta por medio del desarrollo de una normativa ética universal y jurídica que consagra el derecho a la paz como un derecho inherente de la persona, con los objetivos y estudios de la investigación sobre la paz y con las innovaciones y corrientes pedagógicas surgidas de las grandes guerras (Tuvilla, 2004, p. 929).

En todo este sentido, la Pedagogía para la Paz es una pedagogía de los valores entendida como la formación axiológica de los estudiantes. Al igual que la Educación en Derechos Humanos, la cual tiene una interdependencia teórica con la Educación para la Paz, sobretodo en América Latina (Magendzo, 2009, p. 16), la Educación en Valores presenta esta misma interdependencia. Se busca un mismo fin, mas la diferencia en la práctica se debe a que se colocan mayores acentos en determinadas áreas o puntos, pero al final cualquier proceso educativo que se realice, ya sea en derechos humanos, valores o para la paz, conducen a una maximización de las capacidades humanas para generar bienestar de vida unos/as a otros/as, reducir los fenómenos de violencia y respetar la naturaleza.

Cuando, relacionados la Pedagogía para la Paz y la Educación en Valores, nos acercamos a los planteamientos teóricos y prácticos del Paradigma Alternativo (Espinosa Hernández, 2006), encontramos los modelos de *clarificación de valores* que proponen lograr la coherencia entre el pensar, decir y actuar, reafirmando los propios valores de las personas. El *aprendizaje para la acción*, se orienta a una actuación con base en valores para beneficio de la comunidad, en donde lo importante es practicar o vivenciar los valores. Relacionándose con la postura educativa de *exducere*, del interior de cada ser humano se puede construir el conocimiento.

En suma, la propuesta del paradigma alternativo en valores, responde a la necesidad de reconstruir capacidades humanas que sean una vía de prevención y fortalecimiento para los y las participantes a los retos de vida a los cuales están enfrentándose en este momento y en su futuro. Contribuyendo de esta forma a hacer mejores seres humanos y ciudadanos en el mundo.

Continuando con esta búsqueda, más allá de la educación en valores, nos encontramos con que,

Esta pedagogía pone especial énfasis, junto con los aspectos sociológicos de la educación y las cuestiones de organización escolar, en los ideales de la educación investigando las concepciones educativas y las reformas aplicadas en relación con la paz y los problemas mundiales en diferentes contextos y situaciones (Tuvilla, 2004, p. 929).

Como podemos apreciar, la Pedagogía para la Paz tiene entre sus fundamentos la sociología de la educación. Esta rama de las ciencias educativa “[...] tiene como objeto el análisis de los fenómenos educativos desde la perspectiva sociológica, incorporando destrezas metodológicas del análisis

social y el desarrollo de una conciencia social propia de la realidad educativa” (Picardo, 2005, p. 334). Con ello, se fundamenta que la Pedagogía para la Paz es un proceso de investigación de los fenómenos de violencia que acontecen en los medios sociales y educativos. Pero no se queda en reflexión, sino que al mismo tiempo es práctica educativa, ya que al ver estos fenómenos propone formas de transformarlos desde la Educación.

En este mismo sentido, vemos que la Pedagogía para la Paz tiene conexiones con la pedagogía internacional, caracterizándola como una línea de investigación (de Zavaleta, 1986, p. 38). Esto obedece al interés con que siempre se ha reflexionado sobre las problemáticas mundiales y el “análisis de las amenazas que subyacen en la política internacional” (de Zavaleta, 1986, p. 46). Para ello, se han diseñado una serie de contenidos para abordar los fenómenos que impiden alcanzar la paz: evitar la segunda guerra mundial, luego por el desarme nuclear, el respeto de los derechos humanos, el derecho al desarrollo de los pueblos, la visibilización del género, entre los más destacados, aunque no los únicos. En el momento actual, sus reflexiones continúan en el sentido de la transformación de la violencia contemporánea en todas sus formas, el cambio climático, las migraciones y la interculturalidad, entre otros. Con todo ello, vemos que es una pedagogía que se proyecta en lo internacional.

En esa vertiente internacional, Franz Hamburger (Garro, 1992) nos presenta tres modelos básicos de la Pedagogía para la Paz. Cada uno de los modelos no se puede ver de forma separada, sino como una unidad. Cada modelo pone énfasis en un área específica, pero sólo la acción de los tres modelos en conjunto puede contribuir a la construcción de la paz. Estos modelos de Pedagogía para la Paz responden a los ejes prioritarios de la Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986, p. 77): 1) Análisis de la educación del comportamiento pacífico (Tipo idealista), 2) Estudio de las causas que provocan las hostilidades entre los seres humanos (Tipo individualista) y 3) Manejo de las agresiones (Tipo social).

Cuadro 1. Modelos de Pedagogía para la Paz	
(Garro, 1992, p. 15. Elaboración propia)	
Modelo	Descripción
<i>Tipo idealista</i>	El ideal de la paz debe ser interiorizado. La educación ha de promover la entrega a ese ideal, el sentimiento pacífico y la disponibilidad para la paz. La paz constituye el más alto ideal de nuestra cultura. La religión y la moral deben despertar este ideal en cada uno. Así se realiza un verdadero humanismo pedagógico. La paz es un ideal de la humanidad en cuanto lo es para uno, individualmente.
<i>Tipo individualista</i>	Orientada al cambio de pensamiento y acción del individuo. Requiere esencialmente cambios personales de comportamiento en las relaciones inmediatas primarias. Es necesario cambiar el comportamiento y además <i>las viejas estructuras mentales, renovar el trato, la idea, la capacidad, según las nuevas situaciones</i> . Del cambio individual resultarán las condiciones para la paz.
<i>Tipo social</i>	La educación aquí será liberación de la manipulación, para que se produzca un cambio de conciencia (concientización) y de las estructuras sociales. La finalidad es crear una conciencia política acorde con las necesidades actuales, por la cual el hombre se haga capaz de juzgar y actuar hoy en la sociedad. Para ello se requiere desarrollar la capacidad crítica de análisis social o de clarificación. Su tema central serán las condiciones actuales de la no-paz y del actual sistema de dominación; los sistemas sociales; el sistema internacional; las estructuras instintivas del hombre.

Pasando a otra temática, se reduce a la Pedagogía para la Paz como parte de la Pedagogía Comparada: “esta pedagogía es una disciplina especial en el campo de las ciencias comparadas que tiene como objeto el estudio de la Educación para la Paz y todos sus componentes en los actuales sistemas educativos” (Tuvilla, 2004, p. 929) y “su objetivo sería la Educación para la Paz: sus propósitos, su esclarecimiento y estudio” (de Zavaleta, 1986, p. 36). La investigación comparada se utiliza para conocer las diversas experiencias que se realizan en diferentes contextos, analizar a la luz de criterios científicos y como resultado valorar la posible utilización de modelos, estrategias, acciones y programas, entre otros relacionados con la Educación para la Paz. Considero que es una herramienta útil para la difusión de modelos educativos para la paz; aunque la Pedagogía para la Paz, debe de emplearse en un contexto más amplio que la comparación.

La estructuración de la Pedagogía para la Paz nos presenta los siguientes

elementos:

1. la finalidad inmediata de la pedagogía de la paz comprende el estudio descriptivo (observa, analiza y compara los distintos modelos de Educación para la Paz en el mundo), y
2. el estudio explicativo (investiga las razones y causas de los fenómenos o hechos que la Educación para la Paz aborda para orientar teorías y prácticas futuras) (Tuvilla, 2004, p. 929).

En este orden, de hecho cuatro son sus tareas fundamentales en la labor científica de la Pedagogía para la Paz:

1. la dilucidación del aspecto histórico;
2. la aclaración y explicación de la práctica de una Educación para la Paz;
3. la aclaración y estudio de los obstáculos que se presentan para el logro de tal educación;
4. la explicación de sus propias perspectivas de realización y efectividad (de Zavaleta, 1986, p. 39).

Considero, a la luz de los puntos anteriores, que existe una Pedagogía para la Paz, la cual es el proceso científico que analiza la Educación para la Paz en los diferentes contextos donde se produce, así mismo valora a los participantes desde el medio donde se realiza hasta los fines que persigue, no olvidando que esta pedagogía intenta hacer más humano al ser humano y sus relaciones con todos los demás seres existentes en el planeta. De esta forma el describir, explicar y comprender se vuelven funciones fundamentales de la Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986, p. 37). Desarrollando como tal una concepción antropológica que orienta los fines a alcanzar:

1. Lograr un ser humano armónico, no fracturado, consciente de sí.
2. Un ser humano sensible a las cosas y a los seres que le rodean, respetuoso de la vida y que sepa apreciar, disfrutar y amar lo que

posea.

3. Un ser humano al que le guste vivir porque ha sabido aceptar el enigma de la muerte y descubrir el inmenso valor de la vida, que aprenda a alcanzar la felicidad y soportar la desgracia.
4. Un ser humano capaz de encontrar su propio rostro, descubriendo el sentido de su existencia, de la coexistencia con los otros y de transitar con ellos el camino de la paz.
5. Un ser humano altamente participativo, con responsabilidad social que garantiza el cumplimiento de los derechos humanos; involucrado en el esfuerzo de construcción de un nuevo orden mundial pacífico, en colaboración de la pluralidad cultural y religiosa (de Zavaleta, 1986, pp. 76-77).

Toda esta concepción antropológica es desarrollada al interior de la Educación para la Paz, con la intención de edificar a un ser humano diferente. Tarea en la cual la Pedagogía para la Paz se encarga de reflexionar. Las palabras de Tuvilla me parecen adecuadas como cierre de este apartado y provocación para los próximos.

En la actualidad esta pedagogía está más cerca de ser considerada una disciplina científica que un método didáctico pues orienta hoy en día las políticas educativas, se concreta en innovaciones y reformas educativas, está respaldada por una sólida fundamentación teórica y se sostiene por una amplia y rica experiencia educativa (Tuvilla, 2004, p. 930).

OBJETO DE ESTUDIO

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, el objeto de estudio de la Pedagogía para la Paz es la Educación para la Paz. Para tener una perspectiva más amplia para el análisis de este subapartado, lo realizaré primero abordando su definición y características, con lo cual, de paso, se presentan los diferentes objetivos y finalidades de la Educación para la Paz como objeto de estudio de la Pedagogía para la Paz.

a) Definición

¿Qué es lo que podemos entender por Educación para la Paz? Ante esta pregunta nos encontramos delante de una serie de posibles respuestas, ninguna de ellas equivocadas, ya que cada una integra los elementos necesarios para la estructuración de la Educación para la Paz.

Una de las definiciones básicas de Educación para la Paz procede de Jean Paul Lederach:

Una educación que por definición, tiene que oponerse y contrastarse con la forma tradicional de educar y tener otro enfoque en cuanto el contenido. Por una parte investigando los obstáculos y las causas que impiden lograr una condición de “elevada justicia y reducida violencia” y por otra el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz (Lederach, 2000, p. 49).

Se hace énfasis en esta definición a la necesidad de transformar el sistema educativo desde su esencia. Luego nos introduce a la fase de que la Educación para la Paz debe de conllevar procesos de investigación continuos para mejorar la práctica y poder construir paz sobrellevando de la mejor forma los obstáculos que se presentan al proceso educativo. Establece como ideal la *elevada justicia*, la cual la podemos entender desde el respeto y fomento de los derechos humanos. Por último, hace una unión entre los conocimientos, valores y capacidades. Cada uno de estos tres conceptos tienen cabida en cualquier sistema educativo; pero su finalidad es lo que los puede hacer diferentes, ya que éstos no tienen otro objetivo que la plena realización de la paz.

Cuadro 2. Taxonomía de la Educación para la Paz

(Zurbano Díaz, 1998, pp. 152-154; de Zavaleta, 1986, p. 83; Fernández Herrería y López, 2007, p. 1, 10-11. Elaboración propia).

Área	Descripción
<i>Nivel cognitivo</i>	Tenemos que intentar que los alumnos aprendan aquellos conocimientos y principios teóricos relacionados con la Educación para la Paz (información específica y formas de organizarla y trabajar con ellas, estudio, juicio, crítica), que son fundamentales para su entendimiento y su vivencia. En la educación de un valor lo que más debe importar son las actitudes y los comportamientos de nuestros alumnos. Pero los conocimientos (la teoría) son la base necesaria en la que se apoyarán los sentimientos y conductas (comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación). Sin esta base, la construcción no puede ser sólida.

<i>Nivel afectivo</i>	Además de transmitir a nuestros alumnos conocimientos, tenemos que suscitar en ellos sentimientos positivos hacia la Educación para la Paz. No basta con saber qué es y qué exige la convivencia pacífica. Es necesario fomentar en los alumnos actitudes favorables a la Paz, de buena recepción y respuesta; valoración y organización de esos elementos, ubicación personal con respecto a ella.
<i>Nivel conductual</i>	La Educación para la Paz será un éxito en la medida en que las conductas de los alumnos respondan a las exigencias de este valor en el centro escolar, en casa y en cualquier ámbito de la vida: conductas de acción.
<i>Nivel espiritual</i>	Campo olvidado en la práctica educativa tradicional, por ello la Educación para la Paz proyecta la importancia del desarrollo espiritual de los seres humanos como un medio primordial para alcanzar la educación integral que pone tanto énfasis en el mundo externo como en el interno, lo cual forma una unidad indivisible.

Por su parte, Rodríguez Rojo, enmarcado en la concepción de la noviolencia, nos presenta los siguientes conceptos fundamentales de su definición de Educación para la Paz: dinámicos, personales, sociales y ambientales. Entiende que es un “proceso educativo y dinámico en busca de un valor, consistente en la actitud de resolver no-violentemente los conflictos personales, sociales y ambientales hasta conseguir la triple armonía correspondiente: la personal, la social y la ambiental” (Rodríguez Rojo, 1995, p.56). Eso supone que la Educación para la Paz cambia constantemente para poder alcanzar su objetivo de construcción de paz en la persona misma, su entorno social y ambiental. Colocando un especial énfasis en la utilización de medios noviolentos para conseguir sus objetivos.

Luego, Monclús & Saban manifiestan que la Educación para la Paz debe de poner un especial énfasis en el estudio de la personalidad y la conducta humana, al decir que “una educación fundamentada científicamente y que lejos de ignorar, trate de conocer y estudiar la complejidad de la personalidad y la conducta humana, para contribuir a hacer la vida mejor y la paz más real” (Monclús & Saban, 1999, p.36). De esto, se puede inferir que es necesario indagar las formas de construir la concepción de paz interior en cada persona, como medio que puede contribuir a un mejor bienestar de vida en el contexto social.

Desde la Filosofía para hacer las paces, la Educación para la Paz se propone bajo el modelo Reconstructivo-Empoderador (Herrero, 2007). Este enfoque se centra en el ser humano, en sus capacidades y potencialidades para hacer la

paz. Como bien lo apunta el nombre del modelo, se basa en la *reconstrucción* de las capacidades inherentes al ser humano de hacer paz, que en muchas ocasiones han sido utilizadas en un sentido contrario. Y *empoderador* para que una vez reconstruidas esas capacidades y competencias sean utilizadas para transformar por medios pacíficos las violencias.

En un intento de conceptualización global, Susana Arteaga nos presenta su definición.

La Educación para la Paz supone preparar al individuo para la búsqueda de la armonía en las relaciones humanas a todos los niveles, análisis críticos de la realidad en función de unos valores y fines asumidos; también la acción para acercar el mundo real al ideal. Se centra en problemas locales y de mayor amplitud geográfica, incluye la concientización y la búsqueda de soluciones concretas; reconoce la importancia de las primeras edades para desarrollar la Educación para la Paz, de construir, desde los espacios más próximos hasta los más lejanos, experiencias personales y sociales que preparen a las nuevas generaciones para vivir en paz (Arteaga, 2005: 20).

No obstante, desde un punto de vista crítico de los obstáculos de la Educación para la Paz, M^a Eugenia Ramos Pérez menciona puntos que no se pueden ignorar como:

1. El significado del término paz en el binomio Educación para la Paz.
2. La Educación para la Paz se encuentra limitada al ámbito de los centros escolares.
3. El sistema educativo tradicional constituye un problema en cuanto al fondo y en cuanto a la forma.
4. El marco en el que se desarrolla el aprendizaje de la Educación para la Paz. La cultura de la violencia (Ramos Pérez, 2003, pp. 130-142).

Se hacen necesarias unas consideraciones al respecto. La Educación para la Paz se encuentra limitada a los ámbitos escolares. Esta visión crítica procede desde un planteamiento Europeo ya que, por ejemplo, en América Latina (Gómez Arévalo, 2013), ocurre todo lo contrario, su desarrollo se encuentra tanto adentro como afuera de los centros escolares, por medio de la Educación no Formal.

Se tiene la necesidad de dar una transformación a los sistemas educativos

tradicionales, en donde por su propia concepción *in situ* conllevan una violencia estructural. Se debe de plantear la Educación para la Paz como modelo de organización y gestión pedagógica y no sólo reducirla a la práctica educativa escolarizada como en algunos casos se puede hacer evidente. Necesitamos pensar en *Sistemas Educativos para la Paz*.

Tenemos que reconocer que la cultura de la violencia está presente en todos los ámbitos escolares y educativos. Esto no lo veo como un obstáculo, sino como uno de los grandes retos de la Pedagogía para la Paz: *transformar las culturas de la violencia actuales en culturas para la paz por medio de acciones educativas*. Hablo de su contribución, ya que no es una panacea por sí sola, necesita el acompañamiento del orden estructural: lo político, lo social, lo económico, lo ideológico y lo cultural que conlleven a la construcción de culturas para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001) y en ulterior instancia *civilizaciones para la paz*.

La madurez de la Educación para la Paz ha llevado a que se plantee una Pedagogía de la Paz. Recordemos que la Pedagogía es la ciencia que estudia la Educación. Es por ello que el plantear una Pedagogía de la Paz como ciencia que estudia la Educación para la Paz, es un paso para una mayor difusión y estudio en diferentes ámbitos académicos, educativos y escolares que aún no están involucrados en este esfuerzo.

b) Objetivos y finalidades

La construcción de paz por medio de la pedagogía, conlleva una serie de propósitos, finalidades y objetivos muy diferenciados de la mayoría de los procesos educativos. Estos propósitos, finalidades y objetivos se enmarcan en una esfera de la ética, adquieren un sentido práctico en el día a día de la convivencia y de la educación de los seres humanos. Su finalidad se encuentra en saber construir una vida mejor en bienestar y respeto hacia uno mismo, los demás y la naturaleza.

Los propósitos de la Educación para la Paz “[...] consisten en desarrollar el conocimiento, las actitudes y destrezas que se requieren” (Hicks, 1993, p. 26) para construir la paz. Es en este sentido que la Pedagogía para la Paz desarrolla un trabajo tanto en el área académica como en la emocional de los estudiantes. Razón, sentimientos y espíritu se deben conjugar en acciones educativas vivenciales para comprender los significados de la construcción de paz. Para ello, Irene Comins distingue tres objetivos principales: “una educación en el valor de lo multifactorial y holístico; una educación en el valor de la empatía,

y una educación en la ciudadanía, en el valor de la participación política de la sociedad civil” (Comins, 2009, p. 181).

Entre los objetivos prioritarios de la Pedagogía para la Paz podemos mencionar los siguientes: autonomía y autoafirmación (individual y colectiva), tolerancia, solidaridad, afrontamiento no violento de los conflictos (Jares, 2004, p. 33-34). Cada uno de estos objetivos puede variar según el contexto y las situaciones que se intentan transformar. No poseen los mismos objetivos las acciones educativas si se desarrollan en un contexto de violencia directa o en uno de violencia estructural más sutil. La adaptabilidad de la Pedagogía para la Paz permite este hecho.

Si “el objetivo de la Educación para la Paz consiste en preparar, enriquecer, profundizar y situar en un contexto la reflexión de los estudiantes acerca del concepto de la paz” (Bretherton, Weston & Zbar, 2003, p. 110), se contribuye de esta forma a entender y comprender desde la Pedagogía para la Paz: otro concepto-proceso que ayude a desechar la violencia de cualquier forma como medio y método de resolución de conflictos. Es avanzar en una nueva etapa de la humanidad, es ir más allá de los patrones socializados y acostumbrados a realizar actos violentos como métodos de resolver conflictos.

c) Características

Entrando en el área de las características de la Educación para la Paz como objeto de estudio de la Pedagogía para la Paz, podemos apreciar una serie de características, muchas de las cuales son coincidentes; y debido a esa maleabilidad epistemológica de la Educación para la Paz de adaptarse a los contextos, las características que se presentan responden a contextos concretos, pero los cuales no son excluyentes entre sí, sino todo lo contrario, son aportes inclusivos y complementarios de diversos lugares. Desde la diversidad y el aporte de todos/as podemos construir mejor la paz.

Para Ian Harris, siguiendo las propuestas de diferentes contextos y/o autores, existen cinco postulados de Educación para la Paz, mismos que son genéricos al interior de la teoría de la Educación para la Paz:

1. Explica las causas de la violencia
2. Enseña alternativas de la violencia,
3. Se ajusta para cubrir las diferentes formas de la violencia,

4. La paz misma es un proceso que varía según el contexto;
5. El conflicto es omnipresente (Harris, 2004, p. 6).

Ampliando la información anterior, entre algunos de los principios que se integran a las diferentes acciones educativas para la paz, José Luis Zurbano Díaz nos expone los siguientes:

- El cultivo de los valores.
- Aprender a vivir con los demás.
- Facilitar experiencias y vivencias.
- Educar en la resolución de conflictos.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Combatir la violencia en los medios de comunicación.
- Educar en la tolerancia y la diversidad.
- Educar en el diálogo y la argumentación racional (Zurbano Díaz, 1998).

SUSTENTO DISCIPLINAR

La disciplina hace alusión a un área o a un conjunto de áreas del saber o ciencia. La Pedagogía General se distingue como una ciencia, ya que además de poseer un objeto de estudio, un fundamento teórico, objetivos y fines muy definidos, también posee un sustento disciplinar que refuerza sus postulados de diferentes formas, haciendo con ello una estructura sólida de la Pedagogía como ciencia. Ahora bien, en el tema que nos incumbe, ¿la Pedagogía para la Paz posee ese sustento disciplinar?

Entramos en un área donde poco se ha trabajado hasta el momento de la Pedagogía para la Paz. Conocemos y hemos visto que su objeto de estudio: la Educación para la Paz, posee toda una gama de recursos ya establecidos y desarrollados en diversos ámbitos. Pero, cuando entramos a ver otras disciplinas

educativas que son necesarias, nos encontramos ante un hecho distinto, estas no han tenido visibilidad.

Entre las disciplinas tradicionales de la Educación podemos mencionar la didáctica, la evaluación, la filosofía de la educación, educación comparada, sociología de la educación, historia de la educación, ética profesional de la educación, investigación educativa, lenguaje y comunicación, entre las más sobresalientes. Pero en cambio, hasta el momento no se han visto explícitamente otras disciplinas que den sustento a la Pedagogía para la Paz: didáctica para la paz, educación comparada para la paz, ética de la educación para la paz, sociología educativa para la paz, historia de la educación para la paz, lenguaje y comunicación para la paz, evaluación educativa para la paz, investigación educativa para la paz, entre las más sobresalientes.

Las disciplinas anteriores en la práctica se realizan, dado que es difícil imaginar un proceso educativo para la paz sin que exista una didáctica, una investigación, una evaluación, una comunicación o una ética, entre otros aspectos. Lo que tenemos ante nosotros es la conversión de la Educación para la Paz, como una “metanarrativa-maestra” (Corazza, 1995, p. 252), que absorbe en sus constructos teórico-prácticos una serie de disciplinas educativas que por sí solas pueden tener un sustento.

Esta absorción-invisibilización ha sido resultado del poco estudio a profundidad sobre los hechos educativos y pedagógicos para la paz de forma sistemática. Muchos educadores para la paz es probable que se hayan centrado más en la ejecución de acciones y no en la reflexión sobre la ciencia como tal, a la cual están dando vida pero aun sin identidad consolidada. Entonces, se vuelve un imperativo académico el estudio a profundidad de las disciplinas que componen la Pedagogía para la Paz: nombrarlas, conocerlas, indagarlas, sustentarlas, presentarlas... ya que ellas existen, pero falta que se difundan. Es necesario que los pedagogos para la paz centren sus tareas investigativas también en esta obra.

Como un primer aporte, presentaré una primera definición de las disciplinas fundamentales para el sustento de la Pedagogía para la Paz.

- ***La Didáctica para la Paz.*** Capacita al docente para la paz, para que éste pueda facilitar el aprendizaje de los estudiantes; para ello cuenta con un bagaje de recursos técnicos sobre las artes para enseñar —y aprender—, desde una perspectiva pacífica, y utilizando materiales o recursos que mediatizan la función educativa para la

paz. Se analizan las formas más adecuadas para enseñar-aprender la paz en el contexto concreto donde se encuentre el docente.

- ***Educación comparada para la paz.*** Señala una serie de criterios necesarios para la realización de estudios científicos sobre diferentes criterios de la Educación para la Paz: estructura, fundamentos, objetivos, metodología, contenidos, enfoques, fines, recursos, entre otros. Además tiene muy en cuenta la influencia que la comunidad educativa local incide en el desarrollo de estos programas. En forma general tiene una acción directamente determinada en el área sociopolítica de la Educación para la Paz.
- ***Ética educativa para la paz.*** Disciplina que estudia la conducta de la comunidad educativa en cuanto al deber ser de la Educación para la Paz. Concibe al proceso educativo para la paz como un eje vertebrador donde se integran diversos componentes sociales y conductual, los cuales deben de ser orientados en la congruencia de la teoría-discurso-práctica para la paz. Se relaciona con los conocimientos de la paz que deben ser creados, re-creados, mantenidos, acumulados y transmitidos; de ahí que se vuelva, más importante la esencia que fundamenta esos conocimientos, que se traduce en una palabra: responsabilidad.
- ***Evaluación educativa para la paz.*** Proceso educativo integrante y fundamental que contribuye a conocer en qué grado se han alcanzado los objetivos educativos para la paz que se han establecido en un programa educativo determinado. Proporciona juicios de valor que contribuyen a mejorar el proceso educativo para la paz de forma constante, proponiendo alternativas educativas. Además, la evaluación educativa para la paz se da a la tarea de hacer un giro de la concepción punitiva tradicional (violenta) de la evaluación; por una nueva visión noviolenta, formativa y reconstructiva de las capacidades humanas en los procesos educativos para la paz.
- ***Filosofía educativa para la paz.*** Tiene como objeto la reflexión sobre el hecho educativo para la paz en el ámbito de sus principales protagonistas enmarcados en un contexto (docente – estudiante, contenidos, geografía), de las experiencias, prácticas pedagógicas

y didácticas. Tiene muy en cuenta los procesos de interpelación mutuos que se lleguen a dar con la finalidad de reconstruir las capacidades humanas para construir la paz, desvelar las estructuras de la violencia en sus distintas formas y tipos, considerar al conflicto como un aliado pedagógico y proponer alternativas concretas no violentas para las problemáticas locales, nacionales e internacionales que se estén ejecutando en este momento y en el futuro.

- ***Investigación educativa para la paz.*** Es el procedimiento por el cual se llega a obtener conocimiento científico, suministra un método para poner a prueba las prácticas educativas para la paz y mejorarlas. La investigación para la paz es además un proceso científico para la creación de prácticas y los procedimientos de la enseñanza de la paz en diversos ámbitos. Contribuye con investigaciones y conocimientos teóricos organizados para que los docentes puedan desempeñar mejor su labor educativa. La investigación para la paz propone vías horizontales, democráticas, que no inhiben el potencial crítico y creador de los participantes, sino que por el contrario lo estimulan para crear nuevas formas de educar para la paz.
- ***Sociología de la Educación para la Paz.*** Tiene como objeto el análisis de los fenómenos educativos para la paz, desde la perspectiva sociológica, incorporando destrezas metodológicas del análisis social y el desarrollo de una conciencia social propia de la realidad educativa y su contexto. Proponiendo nuevas formas para educar para la paz tomando en cuenta los contextos humanos donde se desarrollan y los factores humanos que intervienen: cultura, contexto, religión, entre otros.

Todo lo anterior sólo es un inicio, queda mucho camino por recorrer donde otros pedagogos y pedagogas para la paz están convidados a contribuir en el establecimiento de las diferentes disciplinas relacionadas con la Educación y la Pedagogía para la Paz.

CONCRECIÓN EDUCATIVA

En el cierre del apartado de sustento teórico se afirmó la existencia de

una rica gama de experiencias educativas de Educación para la Paz. En este apartado vamos a analizar las diferentes formas educativas que la Educación para la Paz ha adoptado en los contextos donde se ha ejecutado y concebido. Iniciamos desde un componente general, como lo son los modelos, luego pasamos a los enfoques, los contenidos, el eje transversal y a un intento de establecer una propuesta estructurante de sistema educativo para la paz por medio del modelo holístico.

a) Modelos educativos

Una de las principales acciones que la Pedagogía para la Paz ha aportado es la reflexión para la concreción y estructuración de modelos educativos para la paz. Este primer aporte es de vital importancia para cualquier tipo de educación que deseamos emprender. Se hace necesario siempre un modelo del cual sustentarse para diseñar las acciones educativas que se desarrollarán en el aula.

Xesús Jares (1991), es uno de los primeros que reflexiona pedagógicamente sobre la existencia de modelos educativos para la paz. Jares realiza dos clasificaciones de los modelos de Educación para la Paz. Estas clasificaciones las analizaremos por separado. La primera clasificación, más restringida, plantea tres modelos: intimista, conflictual-violento y conflictual-noviolo (Jares, 1991, p. 115-116).

Baena & Pesquero (1998), aunque no hacen mención a Jares, desarrollan tres de los modelos que éste presenta y añaden un cuarto: intimista-noviolo. La forma como desarrollan los modelos es por medio de la descripción de 6 palabras claves: violencia, moralidad, paz, conflicto, guerra y ciencia; por cada uno de estos modelos. Al analizarlos, se hace muy evidente que nuestras acciones pedagógicas se han de orientar por medio de los modelos conflicto/noviolo e intimista/noviolo.

La segunda clasificación se hace a partir de corrientes de pensamiento, los modelos que se plantean son: técnico-positivista, hermenéutico-interpretativo y socio-crítico (Jares, 1991, p. 117-120). Estas corrientes de pensamiento también pueden ser incorporadas al sustento teórico de la Pedagogía para la Paz.

“Una de las dificultades de la Educación para la Paz es la insuficiencia de propuestas de carácter holístico” (Arteaga, 2005, p. 8). Si es bien cierto que los modelos que presenta Jares son restringidos, existen otros modelos como la

Cultura de Paz de la UNESCO (1999) que intentan ser más amplios e integrales. Para el caso, también existen propuestas de Educación para la Paz desde un modelo holístico como el que elaboró la Universidad para la Paz (1992).

Este modelo holístico de la Universidad para la Paz (1992) fue concebido con la participación de Magnus Haavelsrud, Betty Reardon, Robert Müller, Pierre Weil y Abelardo Brenes. Este modelo de Educación para la Paz surge desde la opción fundamental de que el ser humano es tanto sujeto de derechos como de deberes y todo lo que ello supone. En este sentido, la Educación para la Paz es esencialmente una educación para la responsabilidad humana. En este modelo se intenta integrar las dimensiones de expresión de paz personal, social y con la naturaleza, teniendo muy presente los niveles de energía y la visión no fragmentada de la realidad. Para acotar la idea, “el éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente” (Zurbano Díaz, 1998, p. 13).

Para reforzar el modelo anterior, aunque por sí mismo tiene un fundamento completo, Zurbano Díaz (1998), nos presenta la armonía como articulador de las diferentes dimensiones. Para el caso no considero que se contraponga a la propuesta holística, ya que la armonía es parte de lo holístico. Si bien es cierto, el modelo holístico es muy amplio, esta amplitud se complementa de una forma armónica para dar los resultados que se esperan; por ello, lo holístico no excluye a la armonía, sino que es una parte integrante de éste, aunque no se menciona explícitamente.

b) Enfoque educativo

Educar para la paz es diametralmente diferente a Educar sobre la Paz. Es posiblemente una cuestión de enfoque, podrían decir algunos teóricos, mas la verdad es diferente. Ese cambio alberga una carga teórica y práctica en la cual no debemos dejarnos llevar, sin antes comprender los significados centrales envueltos en esa cuestión.

El enfoque de educación sobre la paz se centra en la transmisión de información; no se cuestiona la forma de conocer ni la estructura educativa. Por el contrario, un modelo de Educación para la Paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, acorde con los valores de la paz (Jares, 1991, p. 116).

Nuestro interés no es la enseñanza de conceptos o la negación de los conflictos y las guerras, haciendo caso omiso de las situaciones de violencia

estructural, que incluso se presentan en los centros escolares. El enfoque de Educar para la Paz es el de transformar todas aquellas situaciones que presenten cualquier tinte de violencia. Inviendo de una actitud de atención al educador, al investigador y al estudiante para la Paz de las situaciones de violencias que se puedan manifestar en su entorno inmediato, comunitario, social, nacional y global. Ya que estas situaciones de violencias son las que se deben trabajar-educar para transformar.

“Podemos detectar a rasgos generales dos enfoques dentro de la Educación para la Paz: el enfoque cognitivo o conceptual y el enfoque afectivo o actitudinal. El enfoque cognitivo, el más privilegiado en todo el ámbito educativo, se ha mostrado insuficiente sino inoperante en la Educación para la Paz” (Comins, 2009, p. 203).

Por ello desde planteamientos incluyentes se les asignan una carga actitudinal-afectiva a la Educación para la Paz. Este enfoque no se contrapone a la enseñanza de contenidos cognitivos, lo que hace es que acentúa la necesidad de no sólo desarrollar esos tipos de contenidos, sino que debemos de transmitir emociones en nuestra Educación para la Paz. La *paz* es un valor, una emoción, un conocimiento, un sentimiento, un ideal, por ello los contenidos cognitivos se quedan cortos para expresar todo lo que este concepto en sí encierra.

c) Contenidos

Una descripción básica de contenido es la siguiente: “Conjunto de aspectos teóricos y prácticos que componen un curso; son asequibles, completos, atractivos, estimuladores y facilitadores del acceso a otras fuentes complementarias de información” (Picardo, 2005: 58). Además de ello, hay que mencionar que los contenidos son productos culturales, ideológicos y sociales enmarcados en un contexto determinado y delimitados por interés de diferente índole. Los contenidos se convierten en la base angular del currículum explícito y oculto. En el explícito porque se presenta y en el oculto porque dejan de lado otros contenidos, a veces más importantes que los manifiestos. En resumen, los contenidos son otro campo donde se redefinen las relaciones de poder. Por ello siempre son importantes.

En esta redefinición de las relaciones de poder podemos encontrar dos orientaciones básicas: por un lado hacia el conflicto/violento y por otra al conflicto/noviolento. Existe una mayor concreción de los contenidos para la paz si están enmarcados dentro de un modelo de Educación para la Paz; pero si no se enmarcan dentro de una Educación para la Paz, éstos tendrán

ciertos resultados superficiales, y no conducirán hacia otras acciones del empoderamiento pacifista que es donde nos orientamos a alcanzar en cada estudiante.

Alfonso Fernández Herrería (2003) y Baena & Pesquero (1998,p. 19), nos comentan que existen también contenidos estructurados en los currículos que poseen una carga de violencia estructural implícita en ellos: violencia socioeconómica y política; violencia simbólica (cultural); violencia epistemológica; violencia organizacional y arquitectónica; violencia metodológica y de contenidos; violencia disciplinaria y desnaturalizada; violencia en las relaciones sociales; violencia Institucional-Administrativa; violencia con respecto al entorno; violencia por razón de género; violencia etnocéntrica; violencia antropológica. A estas 12 formas de violencia estructural en el curriculum debemos de estar muy atentos.

Ahora bien, asumiendo que nos encontramos en un proceso educativo para la paz, los contenidos pueden ser tan amplios como las situaciones de violencias que se desean transformar. Enumerarlos sería una condición muy extenuante, no obstante se pueden agrupar en áreas generales que los concentren para su mejor entendimiento. Estas áreas donde se pueden abordar son:

- explorar conceptos de la paz, bien como estado de existencia o bien como proceso activo;
- indagar sobre los obstáculos a la paz y las causas de su inexistencia en individuos, instituciones y sociedades;
- resolver conflictos de forma que conduzcan a un mundo menos violento y más justo;
- explorar una gama de futuros alternativos diferentes, en particular la manera de construir una sociedad mundial más justa y sólida (Hicks, 1993, p. 26).

Estas áreas parten de que hay que conocer y entender qué es realmente la paz, sus diversas posibilidades y significados, incluso lo que es no-paz. Luego con estos conocimientos nos adentramos al estudio de los obstáculos que se presentan para alcanzar esta situación de paz, donde las violencias en sus diferentes manifestaciones se convierten en el principal obstáculo. Conociendo lo que es la paz y sus obstáculos, ahora es el momento de hacer acciones para

la transformación de los conflictos teniendo en cuenta la visión de futuros alternativos existentes a las realidades actuales, en donde un mundo más justo y solidario sea una posibilidad concreta.

Los contenidos de la Educación para la Paz requieren un planteamiento sinérgico: profesores, alumnos, padres, asociaciones y, en general, la sociedad deben determinarlos de forma consensuada y mantenidos con tesón. Los contenidos deben de estar relacionados a las necesidades de los estudiantes, y de manera muy particular a sus intereses; los cuales se deben circunscribir a un contexto determinado. Recordando que “un tema o enseñanza clave para la vida es la paz o convivencia pacífica” (Zurbano Díaz, 1998, p. 13).

En los programas de estudio, en algunos casos, podemos apreciar contenidos tales como: aceptación a la diversidad, no discriminación, vivencia de los Derechos Humanos, cooperación, no indiferencia, compromiso, acción social, diálogo, técnicas de resolución y lucha no violenta (Jares, 2004, p. 33-34). Los cuales al estar presentes explícitamente, lo que se debe de controlar adecuadamente es la metodología para enseñarlos y el curriculum oculto que podamos transmitir sin estar conscientes de ello.

d) Metodología

La concreción educativa de la Pedagogía para la Paz por medio de la metodológica es muy importante; por no decir que es uno de sus componentes esenciales.

Los métodos en la Educación para la Paz han de ser coherentes con los contenidos y valores que se proponen. Han de ser métodos horizontales, participativos, que fomenten la solidaridad y la cooperación. Es muy importante identificar el nivel de intervención en el que cada actor interviene. Esto permite definir unos objetivos y metas alcanzables (Mesa Peinado, 2001, p. 13).

Teniendo en cuenta que la Pedagogía para la Paz consiste en enseñar a pensar la paz creando paz, cuestionando nuestras propias actitudes, conocimientos, comportamientos y sentimientos, el método que se ha diseñado para este fin es el método socioafectivo.

La metodología socioafectiva fue concebida por David Wolsk, y es original dentro del contexto de la educación para la comprensión internacional. El método socioafectivo se implementó primeramente en Estados Unidos, Inglaterra y la República Federal Alemana; para 1970 ya se tenían informes y estudios de su implementación en estos contextos (de Zavaleta, 1986, p. 94).

Los objetivos del enfoque socioafectivo son:

1. posibilitar al alumno experiencias que le ayuden a desarrollar actitudes cognoscitivas y sociales (capacidad de comunicarse, cooperar, expresarse, desarrollar aptitudes y logros intelectuales; de comprender mejor el comportamiento humano y sus causas; de comprenderse a sí mismo y hacerse más sensible; de aprender a analizar críticamente y aplicar esos análisis);
2. mejorar la interacción en el aula (fomentando la comunicación maestro-alumno y la comprensión alumno-alumno, creando condiciones más favorable para el proceso de aprendizaje);
3. elevar la motivación de alumnos y maestros (a través de un aprendizaje activo que infunda “vida a la escuela y que la lleve a integrarse en la familia y la comunidad;
4. crear las condiciones y establecer las bases intelectuales y afectivas de la Educación para la Paz, lo que constituye la meta principal (de Zavaleta, 1986, p. 96).

Para Jares, el método socioafectivo implica las siguientes fases metodológicas:

- Vivencia de una experiencia, bien sea real o simulada como punto de partida educativo.
- Descripción y análisis de la experiencia. Se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que han participado en la anterior experiencia.
- Contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real (Jares, 2004, p. 40-41).

“Este enfoque socioafectivo utiliza como recurso educativo privilegiado las experiencias prácticas que puedan generar una emoción empática que propicie la comprensión” (Comins, 2009, p. 204). Para el caso, “Wolsk explica el enfoque experimental, basándose en que la escuela, la clase y la comunidad son el marco

donde los alumnos experimentan de manera directa sus realidades personales y sociales” (de Zavaleta, 1986, p. 97). Se parte desde un enfoque de enseñar en lo local, pero traspasando hasta los contextos comunitarios, nacionales, regionales e internacionales en donde los hechos violentos ocurren, siendo estos: “Etapas de lo personal a lo grupal y a lo internacional” (de Zavaleta, 1986, p. 106).

El método socioafectivo abre muchas posibilidades de trabajo dentro del aula. Aunque no se descarta la utilización de la metodología de Educación Popular como forma de integrar la realidad inmediata a la discusión de los temas, incorporándose esta metodología al educar para la paz fuera del ámbito escolar. Con los cambios actuales, futuros métodos optarán por la utilización de los *mass media* que se incorporarán a todo este proceso, o posiblemente ya se hayan integrado.

e) Eje transversal

Durante mucho tiempo, la Educación para la Paz se encontraba ante un dilema no resuelto: ¿en qué ámbito pedagógico se incluía? Desde un primer momento de surgimiento se la incorporó en el área de valores morales, en algunos casos incluso religiosos, de la Educación Moral. Luego se da paso a integrarse en el área de ciencias sociales. Por otra parte, se orienta a que se desarrollen actividades pedagógicas puntuales para la paz, desconectadas de los programas de estudio. Pero en la década de los 90, la Educación para la Paz encuentra un nicho pedagógico en los ejes transversales del currículum.

Los ejes transversales surgen como un medio de conectar los contenidos teóricos con experiencias de aprendizaje prácticas, muchas veces no incluidas en los programas de estudio.

Parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad. Los temas transversales son un conjunto de valores implícitamente consensuados, en los que se cree y a los que aceptan los miembros de una comunidad (Rodríguez Rojo, 1995, p.20).

“Los ejes transversales suelen estar referidos a valores humanos” (Picardo, 2005, p. 131). Son “principios abiertos, dialogantes, los valores que otorgan dignidad, no deben tener fronteras, antes al contrario, deben impregnar todas las actividades escolares. Esos son, precisamente, los contenidos transversales” (Petrus, 2001, p. 39). Por todo ello, comprendemos porque la Educación para la

Paz ha estado ligada a los ejes transversales desde los años 90. Dado que,

“Educar para la paz desde el curriculum escolar implica darle una dimensión transversal de forma que afecte a todos los contenidos de todas las áreas o disciplinas que se estudian pero también a la metodología y organización del centro. Esta habrá de establecer los mecanismos que la favorezcan” (Corrales Llaves, 2006).

Tras adquirir la Educación para la Paz una madurez por sí sola, ahora el reto se plantea en la forma de integración a la currícula y campos educativos. Las opciones han sido variadas. Las más aceptadas han sido por medio de los ejes transversales (Jares, 2004, p. 32; Hicks, 1993, p. 29), pero también se puede hacer por medio de un modelo de Educación para la Paz que sea el sustento principal del sistema educativo; aunque las propuestas para tal fin hasta el momento no se han concretado.

El incluir la Educación para la Paz como tema transversal presenta un sin número de posibilidades educativas a ser desarrolladas. Una de estas formas, a manera de ejemplo, es la inclusión de la Educación para la Paz en el área de lenguaje como lo es el proyecto de leer, crear y comunicar, que se plantean en acciones de paz de Martínez Santa María. Se parte,

[...] del enfoque comunicativo del lenguaje, integrando lo conceptual, lo afectivo y lo pragmático de la interacción verbal. La intervención educativa se ha orientado a facilitar un proceso de desarrollo lector significativo y conectado con el medio en esta aproximación a diversas cuestiones relativas a la paz (Martínez Santa María, 1993, p. 7).

De esta forma, se puede apreciar cómo la Educación para la Paz puede ser integrada en un área específica de conocimiento, la cual adquiere una nueva dimensión para ser trabajada en conjunto con los estudiantes de los centros escolares. Un aspecto positivo, es que introducen en el currículo, en las áreas de estudio habituales, un espacio para la reflexión y el aprendizaje de la realidad, cómo vivir en ella y poder transformar las situaciones negativas que se presentan. De esta misma forma, la introducción de temas transversales permite ver a la educación integralmente, en donde cada uno de sus componentes no es aislado, sino que existe una mutua interdependencia en ellos.

No obstante a los aportes positivos, en el ámbito negativo se tiene que decir que los ejes transversales, sin la transformación de la concepción evaluativa cuantitativa de contenidos curriculares no despierta el interés de los profesores. De hecho, como son temas que no se puedan medir en cada área de estudio se dejan de lado; cediendo espacio a otras materias de las cuales sí

podemos hacer una evaluación cuantificable. Los estudiantes, por su parte, no muestran ningún interés por su estudio y aprendizaje; sin contar que muchas veces estos contenidos transversales son vistos como una carga extra, hasta tiempo perdido (Zurbano Díaz, 1998, p. 160). Esta dualidad de circunstancias continúa hasta el día de hoy y es, sin duda, un problema para el cual los pedagogos en general y educadores para la paz debemos buscar soluciones.

EL/LA EDUCADOR/A PARA LA PAZ

Un punto de vital interés para la Pedagogía para la Paz es la formación de un/a educador/a para la paz. “La llave que abre las puertas es indudablemente el educador/a: de su habilidad, idoneidad, interés y actitud depende el éxito de la labor” (de Zavaleta, 1986, p. 129) de construcción de la paz. En muchos casos, no se ha llegado a identificar bajo este concepto a docentes que trabajan en la construcción de la paz desde los centros escolares, o fuera de ellos, con programas comunitarios educativos específicos. Por ello, voy a tratar de manera general, el perfil del educador/a para la paz que se ha estructurado de forma paralela con la Educación para la Paz.

En un primer punto, el cual considero muy importante, es el que asume al profesor como modelo de la Educación para la Paz.

El maestro es importante como un modelo de comportamiento pacífico y su relación con los alumnos constituye un aspecto influyente del proceso de aprendizaje. Mediante el establecimiento de los valores de la paz en la relación con el profesor, los estudiantes pueden experimentar una “cultura de paz real que se ha puesto en práctica” (Bretherton *et al.* 2003, p. 111).

“Para el desarrollo del currículo el profesor deberá poseer dos actitudes básicas que intentará transmitir a sus alumnos: una es la de una afirmación y valoración de la vida; la otra, una interpretación crítica y positiva de las realidades del mundo contemporáneo” (de Zavaleta, 1986, p. 83-84). El/la educador/a para la paz, trabaja con la realidad como un recurso didáctico más, aunque sea muchas veces violento su accionar. En este escenario se vuelve crucial intentar cimentar la esperanza de un mundo mejor y diferente que el actual. Para lo cual,

Educar debe ser una aventura ilusionante. El educador juega con técnicas y

recursos. Lo importante es hacer de su actuación una pedagogía de esperanza. Tener fe en los demás y en la vida. Y recordar que los valores se educan fundamentalmente “por contagio”, comunicando la propia ilusión, compartiendo siempre y con todos la sensibilidad y el compromiso sincero por la construcción de un mundo cada vez más justo y solidario (Zurbano Díaz, 1998, p.161).

Es un proceso educativo en el cual, además de ser transversal, adquiere la característica de holístico en espacio-tiempo. No se puede desligar de los principios que se pretende enseñar en ningún momento. Por ello, la formación del educador/a para la paz ha de ser un proceso integral que los prepare para asumir este reto, no sólo educativo; sino que dé vida. En pocas palabras es vivir lo que se enseña, desarrollando una coherencia interna entre lo que vive, piensa, dice, siente y hace (Burguet, 2012, p. 139); con todos los retos que ello puede acarrear.

El educador/a para la paz, es un ser humano que existe en este plano de la realidad, pero que está pensando y trabajando por un futuro cercano donde las condiciones de violencia sean eliminadas y la existencia del ser humano sea por medio de un proceso de respeto a sí mismo, a los demás y la naturaleza.

“El educador tiene el deber de mostrar la manera en que sus ideas pueden ser puestas en práctica. No puede conformarse con la teoría” (Gadotti, 2003, p. 21). Es uno de los mayores retos de los educadores para la paz: que las ideas muchas veces abstractas sobre la paz las pueda traducir en prácticas concretas. Para lo cual ya existen muchas formas de hacerlo: asambleas escolares, parlamentos, el día de la Paz; o también desde las currícula como eje transversal, contenidos, una metodología socioafectiva, entre otras acciones que se pueden realizar. Dando mayor relevancia a la vía curricular como integradora de acciones sostenidas en el tiempo, porque las acciones aisladas no darán los resultados que son esperados.

El docente tiene que ser un compañero/a de investigación (de Zavaleta, 1986, p. 98); donde pierda el status tradicional de experto/a y pase a convertirse en un estudiante más en el proceso. Debido a su mayor experiencia en la vida, retoma un rol de clarificador ante las dudas del grupo de clase; no desde un saber academicista restrictivo, sino de un conocimiento que se fundamenta en la experiencia de vida y para fomentar la vida. Con ello “la escucha del otro es un ejemplo privilegiado: saber manejar la escucha activa, por ejemplo, o aprender cierto número de técnicas apropiadas. Aceptar los conflictos y aprender a manejarlos es, en esta perspectiva, otro modo de abordar la lucha contra la violencia” (Guillotte, 2003, p. 205).

No se debe obviar el papel político que el docente para la paz ocupará en su labor. Por el sólo hecho de establecer una postura en contra de las situaciones de violencia y a favor de la construcción de la paz, los docentes se asumen desde un rol político por la humanidad y la naturaleza. Debe de estar consciente que su quehacer cotidiano puede entrar en contradicción con las estructuras tradicionales ideológicas que están a favor de la utilización de la violencia y la guerra.

El poder que está ahí no es para ser conquistado, participado o distribuido: es para ser reinventado y Paulo Freire nos indica cuál es el papel de los educadores en la reinención del poder: reinventar la educación reinventando la política; estamos del lado contrario de la cultura dominante pero no del lado contrario de la historia (Gadotti, 2003, p. 151).

“Preocupa el divorcio existente entre la titulación y la práctica docente, en cuanto que los contenidos curriculares muchas veces no responden a la realidad que después tendrá que enfrentar el maestro en su desempeño profesional” (Ministerio de Educación y Ciencia y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO Santiago, 2008, p. 131). “Muchos profesores no se sienten capaces para educar estos temas; no saben cómo actuar; se les preparó para enseñar matemáticas y otras áreas, no para educar valores” (Zurbano Díaz, 1998: 143). Se hace necesario que los programas de formación inicial de docentes, posean diversas áreas donde los docentes se preparen para los retos en los contextos donde se desempeñarán. Uno de esos ámbitos debe de ser la Educación para la Paz en un contexto de violencia de diversos matices y tipos.

Se debe partir de la premisa que deben de poseer condiciones materiales para desempeñar su labor, pero esta premisa muchas veces se tiene que obviar. La formación del docente para la paz ha de tener muy en cuenta la creatividad para la utilización de los recursos disponibles y la reutilización de los mismos. Las condiciones ideales en muchos casos no se tienen, por ello por medio del proceso educativo hay que crearlas día a día.

“Ejercer violencia sobre alguien o sobre algo es entonces una conducta del sujeto en uno de los momentos particulares del circuito de las emociones [...] las emociones, en especial las que se asocian fácilmente a la violencia: la cólera y el miedo” (Guillotte, 2003, p. 48, 49). Por eso, el educador/a para la paz, más que trabajar contenidos teóricos y cognitivos, da una mayor relevancia al tratamiento de las emociones por medio del método socioafectivo. De esta

forma, se trata de conseguir mejores resultados en la construcción día a día de la paz, desde las aulas de clase, con cada uno de sus participantes.

Se hace necesaria la coordinación de todo el profesorado para la implementación de las acciones educativas para la paz. El trabajo cooperativo y en equipo de todo el profesorado da mayores resultado que un trabajo individual. Asumiendo de ser posible el trabajo de construcción de paz desde la vertiente institucional.

Aún queda mucho por definir al educador/a para la paz, pero de forma general se han presentado los aspectos más sobresalientes que son necesarios a tenerlos en cuenta. Falta mucho para que los próximos docentes y profesores asuman como parte integrante de su práctica la Educación para la Paz, por ello se hace necesario que estemos promulgando ideas, incentivando procesos, creando nuevas formas alternas por las cuales la violencia se reduzca... en fin aún hace falta mucho por recorrer.

PALABRAS DE CIERRE

Al igual que la Pedagogía General en la cual surge primero la Educación, primero hemos visto el surgimiento de la Educación para la Paz a inicios del siglo XX, y hasta hace unos 25 años se habla de Pedagogía para la Paz (de Zavaleta, 1986). De forma general podemos decir que la Pedagogía para la Paz tiene por objeto: *el planteo, estudio y solución del problema educativo para la paz*, o también puede decirse: *que es un conjunto de normas, leyes o principios que se encargan de regular el proceso educativo para la paz* y al mismo tiempo es un *arte de construir la paz por medio de la Educación*, a lo cual Marta Burguet nos plantea como una *disciplina que estudia los conflictos y sus modos de ser tratados* (2012, p. 130), lo cual amplía su accionar fuera de las aulas formales de Educación hacia los ámbitos no formales e incluso informales. *Es el proceso científico que analiza la Educación para la Paz en los diferentes contextos donde se produce, así mismo valora a los participantes desde el medio donde se realiza hasta los fines que persigue, no olvidando que esta pedagogía intenta hacer más humano al ser humano y sus relaciones con todos los demás seres existentes en el planeta.*

Entre los elementos con que cuenta la Pedagogía para la Paz, que la hacen acceder a ciencia, tenemos: a) posee un objeto de estudio: la Educación para la Paz; b) existe un desarrollo histórico que le da sustento; c) posee un sustento

teórico; d) existe una concreción educativa amplia: modelos educativos, enfoques, contenidos, ejes transversales, metodología que le son propios.

El punto donde se encuentra con mayor debilidad de construcción es la separación, con identidad propia, de las disciplinas de la Pedagogía para la Paz. Estas disciplinas se encuentran amalgamadas a la concepción de la Educación para la Paz en general. El reto para los pedagogos y educadores para la paz es desvelar estas disciplinas y darles un cuerpo teórico propio. Una gran tarea que necesita la ayuda que todos/as podamos brindar.

Por último, pero no menos importante, es la existencia de un agente importante que ha dinamizado y ejecutado la Educación para la Paz y se ha vuelto de forma orgánica en un Pedagogo para la Paz; me refiero a los/las educadores/as para la paz. Estos/as profesores/as, desde las acciones concretas, han creído en que la paz se puede construir desde los centros escolares; ante todas las dificultades y limitaciones han trabajado para que la construcción de otro mundo mejor sea posible.

Con lo visto hasta el momento, se hace necesario que la propia Educación para la Paz ya no sea entendida sólo desde su contenido educativo ni eje transversal (que aclaro son opciones que han permitido su desarrollo); pero viendo la existencia de todo ese recorrido teórico-práctico, lo que debemos de intentar crear es un *sistema educativo para la paz*. En este sistema educativo la construcción de la paz será el elemento central donde girará todo el quehacer educativo.

REFERENCIAS

- Arteaga, S. (2005). *Modelo pedagógico para desarrollar la Educación para la Paz centrada en los valores morales en la escuela media superior cubana* [Tesis Doctoral], ISP Félix Varela, Santa Clara, Cuba.
- Baena, A. & Pesquero, Y. (1998). *Educación para la Paz. Algunas pautas conceptuales* (Documento de reflexión), disponible en www.jocecyl.org/puzzle/descargas/paz.pdf
- Bretherton, D., Weston, J., & Zbar, V. (2003). Educación para la Paz en un entorno de postguerra: el caso de Sierra Leona. *Perspectivas*, 33 (2), 107-122.
- Burguet, M. (2012). Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI. *Recerca*, 12, 129-141. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2012.12.8> - pp. 129-141.
- Comins, I. (2009). *Filosofía del Cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona: Icaria editorial.
- Corazza, S. M. (1995). El constructivismo pedagógico como significado trascendental del currículo. En Veiga Neto, Alfredo J. (Comp.), *Crítica Pos-estructuralista y Educación* (235-256). Barcelona: Editorial Laertes.
- Corrales Llaves, M^a T. (2006). Educación para la Paz y la no violencia. *Revista Digital Investigación y Educación*, 26. Recuperado en <http://www.csi-f.es/content/revista-ie-26-agosto-2006-vol-3>
- De Zavaleta, E. (1986). *Aportes para una pedagogía de la paz*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Espinosa Hernández, A. R. (2006). Estrategia para fortalecer los valores en educación básica. Recuperado en <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/070629201138.html>.
- Fernández Herrería, A. (2003). Educación para la Paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la postmodernidad. *Educación XXI*, 6, 107-127. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/706/70600605.pdf>
- _____ & M^a de C. López (2007). La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestro. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 1-12.
- Fundación Arigatou (2008). *Aprender a vivir juntos. Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética*. Ginebra: ATAR Roto Presse.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la Educación*. Buenos Aires:

Siglo XXI Editores.

- Garro, E. (1992). *Apuntes en torno a una Pedagogía para la Paz: Extractos de las principales ponencias presentadas ante la I conferencia centroamericana de Educación para la Paz, Documento de trabajo para el Taller Básico de Capacitación para Promotores en Educación para la Paz en el Marco de los Derechos Humanos* [Documento de trabajo], Ciudad de Colón: Universidad para la Paz.
- Gómez Arévalo, A. P. (2013). Teoría de la Educación para la Paz en América Latina. *Academicus, 1(3), 6-19*.
- Guillotte, A. (2003). *Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Color Efe.
- Harris, I. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education, 1, 5-20*.
- Herrero Rico, S. (2007). *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las paces: el modelo reconstructivo-empoderador* [Tesis de Master, Universitat Jaume I], Castellón, España.
- Hicks, D. (1993). *Educación para la Paz*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz, su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- _____ (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao. Editorial Popular.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- Magendzo, A. (2009). Ideas-fuerza y pensamientos de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. En Magendzo, A. (2009). *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en Derechos Humanos en Iberoamérica*. (4-25). Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Mesa Peinado, M. (2001). Educación para la Paz en el nuevo milenio. En Pureza, J. M. (Org.). *Para una cultura da paz* (1-15). Coimbra: Quarteto editora.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria editorial.
- Martínez Santa María, I. (1993). *Lectura y Educación para la Paz: Un proyecto interdisciplinar en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe/UNESCO Santiago (2008). *II Jornadas de*

Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

- Monclús, A. & Saban, C. (1999). *Educación para la Paz.* Madrid: Síntesis.
- Organización de las Naciones Unidas (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. New York: ONU.
- Petrus, A. (2001). Cultura de la violencia y la educación secundaria. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 23-49.
- Picardo, Ó. (2005). *Diccionario enciclopédico de Ciencia de la Educación.* San Salvador: Centro de Investigación Educativa.
- Ramos Pérez, M. E. (2003). El Desarrollo de la Educación por la Paz: un Camino de Obstáculos y Oportunidades. *Educación XXI*, 6, 129-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600606>
- Rodríguez Rojo, M. (1995). *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal.* Vilassar del Mar (Barcelona): Industrias gráficas y editorial Monserrat.
- Tuvilla, J. (2004). Pedagogía y Paz. En López Martínez, Mario (Dir). *Enciclopedia de Paz y Conflicto* (928-930). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Universidad para la Paz (1992). *Modelo integral de Educación para la Paz en el Marco de los Derechos Humanos.* Ciudad Colón: Universidad para la Paz.
- Valls, R. (2005). El Concepto de dignidad humana. *Revista Bioética y Derecho*, 5, 1-5. Recuperado de http://www.ub.edu/fildt/revista/pdf/RByD5_Art2.pdf
- Zurbano Díaz, J. L. (1998). *Bases para una Educación para la Paz y la Convivencia.* Pamplona: Gráficas Ona.

Amaral Palevi Gómez Arévalo

(San Salvador, 1981) Doctor en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo por la *Universitat Jaume I*, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de El Salvador. Sus líneas de investigación son Pedagogía para la Paz, Jóvenes y Estudios Queer. Con experiencia en la gestión de proyectos para el desarrollo comunitario y en el área educativa en la mejora de la calidad educativa de centros escolares rurales, educación inicial comunitaria, alfabetización de adultos, habilitación laboral y docencia universitaria. Analista em Centroamérica em Foco/Universidade Federal de Pernambuco.

Correo electrónico: amaral.palevi@gmail.com

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ





EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL ESTADO DE MÉXICO

Irma Isabel Salazar Mastache¹

Resumen

El objetivo del presente escrito es, en una primera parte, describir algunos fenómenos sociales y económicos que se hacen presentes en la escuela a través de los estudiantes, para reflexionar después en escenarios de paz posibles, a partir de conflictos y violencias escolares que de manera común se presentan al interior de las instituciones educativas. En una segunda parte, se propone la paz integral bajo los planteamientos de la educación intercultural como alternativa no violenta que permita construir una convivencia escolar pacífica.

Palabras clave: Educación, interculturalidad, paz, convivencia, familia

Abstract

The aim of this paper is, in a first part, describing some social and economic phenomena that are present in the school through the students to reflect possible scenarios after peace from conflict and violence to school so common occur within educational institutions. In a second part, we propose a comprehensive peace in the approaches to intercultural education as a non-violent alternative that allows building a peaceful school life.

Key words: Education, intercultural, peace, coexistence, family.

¹ Tesista del Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es común que algunos estudiantes mexicanos y mexiquenses, formen parte de una escalada de intolerancias hacia las diferencias culturales, al tiempo que viven en medio de manifestaciones de corrupción, discriminación e injusticias en sus distintos entornos. Acciones que provocan conflictos de manera constante entre la comunidad educativa (estudiantes y sus familias, profesores/as, personal de apoyo a la educación y directivos), quienes llegan a ver en la violencia la solución inmediata a conflictos y problemas.

Aunado a ello, algunas noticias muestran que la sociedad mexicana está alarmada por el giro que sufren ciertas instituciones educativas en el país, al ser vistas como lugares donde las violencias se dan y se incrementan de manera constante.

Ante esta realidad escolar violenta, la forma tradicional de actuar frente al conflicto escolar ha sido la de la sanción disciplinaria, pero no siempre el castigo supone una modificación de la conducta. Si bien resulta importante que se intervenga para gestionar conflictos o disminuir manifestaciones violentas entre estudiantes, también es de suma importancia que se reconozcan las actitudes violentas mostradas por los agresores, la vulnerabilidad de los agredidos y la pasividad y conformismo de los testigos. Sujetos involucrados en las violencias escolares que pueden ir cambiando de rol, según sea el caso de la violencia o conflicto determinado.

A partir del espiral de conflictos y violencias escolares antes descrito, esta investigación pretende exponer, con testimonios y estadísticas, algunos contextos y entornos violentos en los que se llegan a formar, de manera directa e indirecta, los estudiantes de secundarias mexiquenses. Contextos que se hacen presentes en las aulas al momento de la interacción de unos con otros. Todo ello, con el objetivo de comprender la necesidad de construir una cultura de paz integral al interior de las instituciones educativas, a partir del reconocimiento de las diferencias culturales, la interculturalidad y la convivencia escolar.

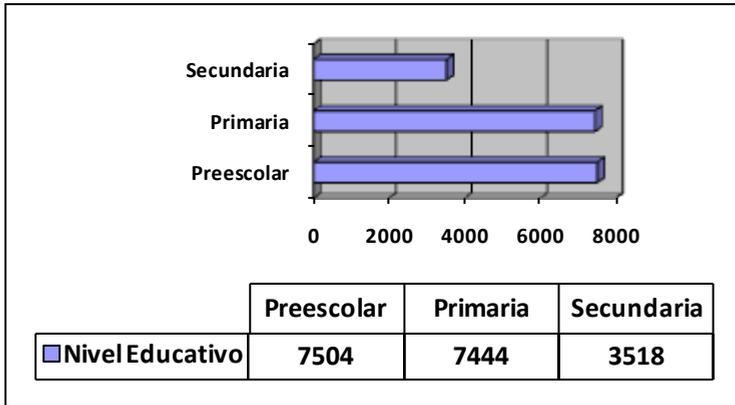
El Estado de México se distingue por ser uno de los más poblados de la República Mexicana, con 15 millones 175 mil 862 habitantes que lo conforman (INEGI, 2010). Para esta entidad, la educación es la base del desarrollo cultural, social, económico y humano.

En la actualidad, el Sistema Educativo Estatal atiende a casi 4.5 millones de alumnos, con cerca de 223 mil docentes, en más de 23 mil escuelas. De los

cuales, 3 millones 334 mil 024 estudiantes corresponden a educación básica, atendidos por 135 mil 122 docentes y distribuidos en 18 mil 464 centros escolares.

Con lo que respecta a los centros escolares, 7 mil 504 son de preescolar, 7 mil 444 corresponden a primaria y 3 mil 518 a secundarias.

Cuadro 1. Niveles Educativos Básicos en el Estado de México



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INEGI.

Como se observa en el cuadro anterior, la secundaria ocupa la mitad de los planteles educativos al compararla con primaria o preescolar, casi una quinta parte del total de escuelas de educación básica en la entidad.

La educación secundaria en el Estado de México es obligatoria, se caracteriza por estar dividida, organizada y estructurada en dos subsistemas, estatal y federalizado. A su vez, se divide en la modalidad de Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria.

Cuadro 2. Modalidad Educativa en Secundarias del Estado de México



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INEGI.

815 mil 348 estudiantes mexiquenses, reciben educación secundaria con el objetivo de, “desarrollar en los educandos: valores, conocimientos y competencias intelectuales, que les faciliten el acceso a niveles educativos superiores y contribuyan a una mejor calidad de vida individual y social”.¹

Pero, para que este objetivo se cumpla, se requiere más que un plan y programa de estudio, y mucho más que una planeación de clase o una evaluación continua, pues los estudiantes que acuden a la escuela secundaria, antes de llegar a las aulas, llevan a cuestas un cúmulo de situaciones, fenómenos y contextos que permiten reflexionar en que éstos no viven en completo aislamiento, pues van tejiendo redes sociales de manera continua y permanente, a partir de la interacción cotidiana en sus diferentes contextos.

La forma de relacionarse unos con otros en los determinados contextos en los que cada uno habita y se forma, son determinantes en las correlaciones escolares. Por tanto, la secundaria debe verse como un espacio de libre expresión, en el que los diferentes sujetos que conviven puedan relacionarse con libertad, en el que las diferencias culturales no sean motivo de ridiculizar, rechazar o excluir, sino de sumar y aprender lo diferente de las otras culturas para enriquecer la de cada uno de los sujetos que la componen. Lo que en palabras de García Canclini sería, un “espacio de hibridación, en el que procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García, 2009, p. III). Para Bertely:

La persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. Como producto de tal proceso, la persona integra a sí misma al otro generalizando o el conjunto de experiencias que resultaran relevantes y significativas para un grupo social específico (Bertely, 2001, pág. 30).

Entonces, por su estructura, su función y las diferentes culturas que alberga en su interior, la escuela secundaria, merece ser reconocida como un espacio social en el que la interculturalidad se hace presente a partir de la diversidad cultural de los sujetos educativos que la conforman, y en el que las diferentes formas de pensar, de sentir, de hacer y de ser de los sujetos, sean motivo de inclusión y no de conflicto o exclusión.

Un espacio social en los que los alumnos puedan adquirir no sólo los

¹ El objetivo que se anuncia pertenece a la modalidad de Secundarias Generales de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México, debido que la presente investigación se llevó en este subsistema. Información disponible en: http://www.seiem.gob.mx/web/x1_canales/x1_acerca.html

contenidos necesarios para responder exámenes de conocimiento, sino que se conviertan en espacios de relaciones sociales en los que los diferentes sujetos educativos tengan la oportunidad de interrelacionarse unos con otros; a partir de la aplicación y desarrollo de estrategias didácticas que deberán estar encaminadas a promover la participación, colaboración y relación entre los alumnos, los maestros, directivos y padres y madres de familia. Sin embargo, la realidad al interior de algunas aulas indica que las grandes diferencias entre estudiantes son aquellas que tienen que ver con los contextos sociales a los que pertenecen, originando de manera constante problemas, conflictos y violencias entre alumno-alumno y profesor-alumno.

1. FENÓMENOS SOCIOECONÓMICOS EN LA SECUNDARIA

Entender las relaciones sociales de los diferentes sujetos educativos que conforman la escuela secundaria, tiene relación con el conocimiento de las condiciones generales de vida en las que se encuentran inmersos. Características distintas entre sí que los llevan a múltiples formas de relacionarse unos con otros. Lo que para Touraine sería “el principio de la relación con la cual se constituyen las relaciones de cada uno consigo mismos y con los otros” (Touraine, 1997, p. 74).

A partir de lo anterior, se puede reflexionar que, las distintas formas que tienen los sujetos para relacionarse entre sí, no pertenecen sólo a los sujetos que interactúan en determinado momento y espacio; más bien tienen que ver con esas culturas preestablecidas en los distintos grupos sociales a los que ellos pertenecen, y a las condiciones particulares de sus vidas. Por ello, conocer el momento, espacio y contexto histórico de un grupo determinado de sujetos, resulta importante para comprender por qué reaccionan de una manera y no de otra ante determinados sucesos o fenómenos cotidianos, como los conflictos, las agresiones o la violencia escolar. Características que los marcan como diferentes al interior de sus salones de clase sin que ellos sean culpables de la realidad en la que están inmersos.

Tal pareciera que deben pagar “ciertas consecuencias” por el simple hecho de crecer en determinados contextos como la pobreza, desempleo, tipo de familia y violencias intrafamiliares. Contextos que a continuación se describen, acompañados de la voz de algunos sujetos que los viven, sufren y enfrentan día con día al interior de la escuela. Vale la pena mencionar, que no son los únicos

contextos que existen, pero para efectos de la presente investigación son los adecuados.

a) Pobreza y Desempleo

De acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI, en 2010, el Estado de México, Nuevo León y el Distrito Federal observaron tasas de desocupación de 7.29%, 6.86% y 6.85%, respectivamente.

Cuadro 3. Las 10 entidades federativas con mayor índice de desocupación

Entidad Federativa	Septiembre	
	2009	2010
Tabasco	6.38	8.23
Sonora	6.74	8.2
Tamaulipas	6.73	7.7
Tlaxcala	7.8	7.59
Coahuila de Zaragoza	9.82	7.58
Chihuahua	9.54	7.36
Estado de México	7.78	7.29
Nuevo León	8.23	6.86
Distrito Federal	8.66	6.8

Fuente: Cifras a septiembre de 2010. Fuente: INEGI. Disponible en: <http://www.cnnexpansion.com/economia/2010/10/22/empleo-desocupacion-calderon-desempleo>

La falta de oportunidades de trabajo, es uno de los problemas principales que afectan de manera directa en algunos estudiantes de la escuela secundaria, ya que padres y madres de familia al no tener una entrada económica fija se ven en la necesidad de empeñar algunos objetos que sirven como herramientas para las tareas escolares de sus hijos, como se muestra en la siguiente conversación:

Estudiante de secundaria:

No se enojen conmigo, mi lap está empeñada, yo ya no puedo sacar nada del proyecto que veníamos trabajando, tenemos que volver a hacer todo, comenzar de cero y a ver si nos da tiempo porque toda la información se quedó en la lap. Mi mamá la empeñó porque le robaron su cartera, traía cinco mil pesos de su quincena y su credencial de elector. Llegue de la escuela, le pregunte por mi lap y me dijo que la había empeñado para sacar los gastos de la quincena. Yo no tengo la culpa, bueno, también empeñó el Xbox, el Guitar Hero y una tele porque se quedó sin dinero (Recuperado del diario de campo, 30 de mayo de 2011).

El fragmento aquí expuesto, encierra una multiplicidad de factores como la delincuencia, la inseguridad y la pobreza que se vive en la actualidad, así como la manera en la que se hace presente al interior de la escuela, en el tejido

de las redes sociales entre estudiantes. Elementos externos a la escuela, pero presentes entre algunos estudiantes de secundaria, ya que repercuten de manera directa en su estabilidad, su calificación y en la aceptación o rechazo entre su grupo de amigos y compañeros, convirtiéndose así en detonantes externos de conflictos internos.

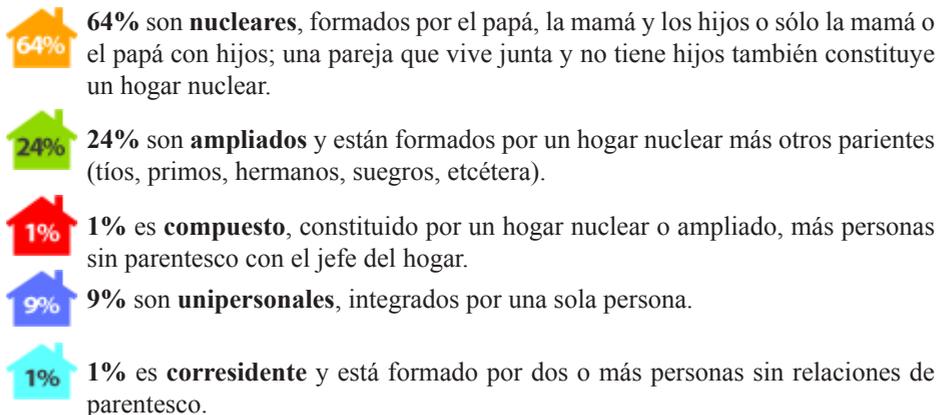
b) Tipo de familia

Se dice que la familia constituye el núcleo de la sociedad, porque representa una comunidad en la cual se transmiten aspectos socioculturales, económicos y religiosos a través de los padres, quienes conforman con esto un modelo de vida para sus hijos. Pero, existen varias formas de organización familiar y de parentesco, entre ellas, se han distinguido diversos tipos de familias, tales como nuclear o elemental, extensa o consanguínea, monoparental, madre soltera y padres separados.

De acuerdo con el *Censo de Población y Vivienda 2010*, los hogares se clasificaron en familiares y no familiares. Un hogar familiar es aquel en el que al menos uno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar. A su vez, se divide en hogar nuclear, ampliado y compuesto. Por su parte, un hogar no familiar, es en donde ninguno de los integrantes tiene parentesco con el jefe o jefa del hogar. Se divide en hogar unipersonal y coresidente.

Cuadro 3. Tipos de familia en el Estado de México

En México, de cada 100 hogares:



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

La familia es la más compleja de las instituciones, ya que en la actualidad este grupo social continúa ejerciendo (de manera positiva o negativa) las funciones educativas, religiosas, protectoras, emotivas, recreativas y productivas, sin importar el tipo o número de personas que la conforman.

Todo ello, resulta importante en esta investigación, para que el lector comprenda que no todas las familias se constituyen de igual manera y, a partir de estas diferencias, se pueda tener un panorama de la diversidad de familias que se encuentran en cada uno de los salones de clase, representadas por cada uno de los estudiantes de secundaria.

Estudiante de secundaria:

Yo, quiero conocerlo, quiero ver a mi papá, hablar más bien con él. Yo, sé dónde trabaja, en la central.

Y cuando yo hablo de él y mi mamá me dice, ¿quieres ir a verlo? le digo no, porque tengo miedo que me diga no, no puedes ir.

A partir de estos argumentos, se puede entender que existe una diversidad de circunstancias ajenas a la escuela que colocan a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad al estar dentro de este espacio social. Circunstancias que valdría la pena que fueran conocidas por profesores, directivos y demás personal de apoyo a la educación, pues muchas veces, al estar inmersos en la cotidianidad de la clase y en la rutina escolar, no se pone cuidado en las características particulares de sus alumnos, mismas que marcan grandes diferencias culturales entre unos y otros.

c) Violencia familiar

La palabra violencia por lo general se asocia con imágenes vistas en diversos medios de comunicación como el cine, la fotografía, la televisión o carteles en los que representan y representan diferentes grados de intimidación, ira o rabia de una persona hacia otra. También se le puede asociar con varios hechos que son lejanos para la mayoría de las personas, como la guerra, disturbios de grupos sociales o delincuencia.

En contraparte a la violencia, cuando se piensa en la palabra familia, con frecuencia se vincula a hechos cercanos a las personas, como la convivencia, solidaridad, apoyo, diversión y amor. De ahí que, la combinación de ambas palabras relacionen lo grato con lo desagradable, lo lejano con lo cercano, la inseguridad con la protección o la inestabilidad con la comprensión.

Desde esta perspectiva, cuando se habla de violencia familiar se puede

llegar a asociar dicho concepto con una paz violentada, con una convivencia agresiva o con una paz integral. Confuso y complejo resulta el hecho de descubrir lo que es y lo que debería ser entre los sujetos involucrados en situaciones de violencia familiar.

Paz Integral, activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones (Sandoval, 2012).

Algunas de las consecuencias que la misma violencia tiene al interior de sus hogares, es el divorcio o la separación de las parejas o matrimonios. Esta característica también suele dejar huella en ciertos estudiantes de secundaria que han vivido de cerca los procesos de separación de sus padres.

Madre soltera:

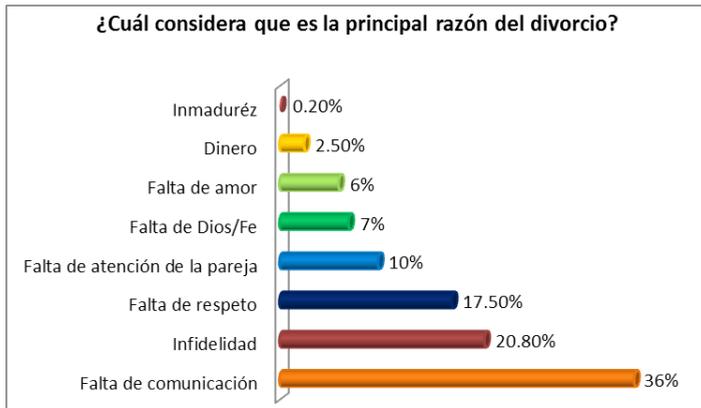
Yo no le prohíbo que vea a su padre, pero él no los busca y no quiero que mis hijos sufran lo que yo sufrí, su rechazo, que tal si se acercan a él y él les dice que no pueden convivir porque él siempre ha tenido otra familia y nunca quiso hacerse responsable de mis hijos.

En el caso de la persona que atraviesa un divorcio perturbador —o del niño cuyos padres se encuentran en esa situación— la mente no se concentra durante mucho tiempo en las rutinas comparativamente triviales del trabajo o de la jornada escolar; para los que sufren una depresión clínica, los pensamientos de autocompasión y desesperación, de desesperanza e impotencia anulan a todos los demás (Goleman, 2004, p. 104).

De acuerdo con una encuesta virtual, realizada por el periódico *La Crónica*, el 23 de abril de 2012, en México, la violencia familiar viene en aumento y se considera la principal causa de divorcio.

Los resultados revelaron que nueve de cada diez personas consideran que el divorcio se ha incrementado en los últimos diez años. Y, aunque se enlistan distintos causales de divorcio, la mayoría de los que mencionaron las personas giran en torno a la violencia. De ahí que la violencia sea la principal causa de divorcio.

Cuadro 4. Principales causas de divorcio



Fuente: Elaboración propia, a partir del análisis de los resultados de la encuesta hecha por el periódico *La Crónica* 2012.

A partir de estos datos, se puede reflexionar que la violencia familiar es un problema social de grandes dimensiones, pues afecta a todos los sujetos que integran las familias que lo enfrentan. Comprende todos aquellos actos o manifestaciones violentas que van desde el empleo de la fuerza física hasta el abuso sexual. Además, este tipo de violencia no es exclusivo de las parejas o cónyuges, pues hay familias que se constituyen como tales sólo con la presencia de una de las partes y, aún en su interior, organización y forma de vida, se puede llegar a manifestar la violencia familiar en distintas formas y niveles.

De ahí que sea, en ocasiones, preocupante la situación que viven algunos estudiantes al interior de sus hogares, con manifestaciones violentas y agresivas que deben presenciar, enfrentar y asumir para después continuar con sus tareas escolares y pensar, fingir o acostumbrarse a ésta forma de vida, llegando a naturalizar las violencias.

Al respecto, Elliott comenta que,

Los niños víctimas de abuso son castigados o humillados por cosas que ellos no pueden evitar, como orinarse accidentalmente en la cama, no tener hambre cuando los adultos deciden que hay que comer, derramar una bebida, caerse y lastimarse o ponerse la ropa al revés (Elliott, 2008, p. 47).

Lo que agrava esta situación, es que algunas veces la violencia y la agresión que viven los estudiantes en sus hogares, no sólo los vuelve vulnerables frente

a los otros sujetos educativos, sino que les afecta en su rendimiento escolar y en sus relaciones sociales cotidianas.

Por tanto, la violencia familiar traspasa las barreras del hogar y llega a la escuela a través de los estudiantes, quienes la mayoría de las veces se sienten desesperados al no saber cómo reaccionar ante las situaciones violentas que viven en la cotidianidad de sus hogares. Por lo que generalmente se le ve distraídos, distantes, callados o violentos en su rol de estudiantes.

2. REALIDAD VIOLENTA Y CONFLICTIVA EN EL AULA

La violencia es un componente que adopta varias formas y se presenta en todos los niveles sociales, económicos, religiosos, culturales o políticos, con la intención de obtener o imponer algo a la fuerza sin importar causar algún tipo de daño físico, psicológico, económico o sexual. Por tanto, las constantes manifestaciones violentas y agresivas que enfrentan algunos de los estudiantes de secundaria en sus diferentes grupos y contextos sociales a los que pertenecen, se suman a las violencias y conflictos que enfrentan en la escuela.

La cotidianidad de acciones intolerantes, violentas y deshumanizadas que se presentan de manera común en las escuelas, por lo general tienen que ver con el no reconocimiento a la diversidad cultural que impera al interior de los salones de clase. Hecho que se manifiesta de manera común a través de abusos excesivos entre alumno-alumno y alumno-docente. Estas intolerancias hacia el otro, son elementos que pueden generar conflictos y violencias entre los diferentes sujetos educativos.

Las diferencias provocan que los estudiantes no la pasen del todo bien en la escuela, propiciando un ambiente escolar donde la conducta intimidante se incrementa constantemente. La discriminación entre compañeros se da a la menor provocación detonando expresiones violentas en las aulas. Las exclusiones entre compañeros cada día se vuelven más habituales, y colocan a la violencia escolar como parte de la realidad de los estudiantes, afectando sus emociones y convirtiéndose en un obstáculo que imposibilita el propósito de la educación.

La mayoría de los estudiantes se sienten vulnerables ante prácticas de intimidación, exclusión u hostigamiento, son llamados con apodos y sus pertenencias son robadas por sus compañeros, las risas provocadas por algún

malestar físico, por no acertar a la respuesta solicitada por sus profesores o por tener algún accidente al interior del aula es suficiente para ser blanco de burlas; al igual que el incorporarse de manera extemporánea a la institución o el ausentarse por semanas a clases por motivos de salud, situaciones que agravan las posibilidades de exclusión entre los alumnos.

[...] no sólo se trata de saber de qué estamos hablando, sino de cómo evitar o transformar el problema para lograr que la escuela siga haciendo su función social de educar para la vida, la salud, los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos, lo que queda dañado cuando se toleran agresiones gratuitas como las que implica el *bullying* (Elliott, 2008, p. 22).

Los salones de clase son escenarios ideales que permiten a partir de la agresión intraescolar demostrar, por un lado, que los procedimientos educativos tradicionales y diseñados en un contexto homogéneo hoy ya no son suficientes; y no porque sean obsoletos, sino porque no alcanzan a explicar y a cubrir las necesidades tan diversas de los estudiantes. Por otro lado, esas prácticas agresivas que denotan exclusión, intimidación, humillación y violencia hacia los alumnos, y entre los alumnos, abren la puerta al temor, a la mentira, al miedo y al silencio entre sus víctimas.

Pero, como ya observábamos arriba, las conductas violentas e intolerantes que algunos estudiantes manifiestan en contra de sus compañeros o profesores, no son aprendidas en las instituciones educativas sino fuera de ellas, en sus contextos inmediatos como la familia o algún otro espacio social donde los estudiantes interactúan de manera cotidiana con otros sujetos

3. PAZ INTEGRAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Desde los planteamientos de los estudios para la paz, se consideran y describen diferentes tipos de violencia como la violencia estructural sistémica, violencia directa, violencia cultural y violencia simbólica. Todas ellas se analizan desde diferentes perspectivas para comprender y enfatizar la necesidad de construir una cultura de paz.

Estos diferentes tipos de violencia, comprendidos como fundamentales en los estudios para la paz, desde la perspectiva escolar se interpretan como:

- **Violencia estructural.** Se inscribe en el marco social y su princi-

pal característica es la desigualdad. Se trata de una injusticia social que influye en niños, niñas y adolescentes, haciéndose presente de manera directa o indirecta en las escuelas. Se refiere al conjunto de estructuras físicas y organizativas que no permiten la satisfacción humana.

- **Violencia directa.** El agresor puede ser identificado, pues se trata de una violencia frente a frente, haciendo contacto físico y valiéndose algunas veces, de herramientas para dañar. La violencia cultural y estructural son la raíz y principal causa de la violencia directa, se traduce en empujones, puñetazos, patadas, pellizcos.
- **Violencia cultural.** Tiene que ver con todos aquellos aspectos de la cultura (religión, ideología, lenguaje, arte, ciencias...) que pueden ser utilizados para justificar o legitimizar la violencia directa o estructural” Galtung (1995).
- **Violencia simbólica.** Describir las formas de violencia no ejercidas directamente mediante la fuerza física, sino a través de la imposición, del condicionamiento. En la escuela es común encontrarla de profesor al alumno cuando le condiciona el recreo y otras actividades a cambio de trabajo. También se encuentra en casa y entre alumno-alumno, pues es común que se condicionen amistades. Constituye, por tanto, una violencia *dulce*, invisible, que viene ejercida con el consenso y el desconocimiento de quien la padece, y que esconde las relaciones de fuerza que están debajo de la relación en la que se configura.

De acuerdo don Sandoval Forero, la paz integral se presenta como el antídoto de condiciones insostenibles para la paz, y los fundamentos teóricos que describen las condiciones de la paz imposible se encuentran en la persistencia de las violencias físicas y culturales que se anidan con la violencia estructural conformada por la pobreza, la marginación, la explotación y la exclusión social y educativa; es decir, en condiciones determinadas por las violencias sistémicas. Caracterizar una situación de paz imposible, significa que mientras no se revierta todo ese entorno de violencias, la paz integral se torna poco posible, y el deber del Estado y de sus instituciones como las

universidades, es contribuir a transformar esas adversidades, por hacer posible las paces (Sandoval, 2012, p. 31).

El siguiente diagrama muestra los diferentes tipos de violencia escolar que enfrentan de manera común algunos estudiantes de secundaria. Desde los planteamientos de los estudios de paz, se trata de un esquema de paz integral en la escuela secundaria, pues ejemplifica elementos que obstaculizan los procesos de paz entre la comunidad educativa.

Cuadro 5. Diagrama de violencias en el entorno educativo



Fuente: Elaboración propia, a partir de los planteamientos de Sandoval de paz integral.

Estas condiciones de paz imposible, en mayor o menor dimensión, son comunes en estudiantes de secundaria y sus familias. El esquema de violencia integral que se muestran en el cuadro anterior, obedece a la perspectiva de clasificación de la educación intercultural, y de manera común se utiliza para mostrar la fragilidad a la que están expuestos distintos grupos vulnerables de la sociedad. Por ello, utilizar esta misma estructura en el ámbito de educación secundaria, es un aporte que hace este escrito para los estudios de la paz, la violencia y la interculturalidad escolar.

El diagrama anterior, también demuestra que existen algunos estudiantes doblemente violentados. Violentados en casa y violentados en la escuela por ser diferentes al parámetro de lo común. Paz imposible fundamentada en las diferencias que marcan pautas de relaciones sociales en la escuela, dejando en evidencia que las manifestaciones entre alumno-alumno y profesor-alumno no son del todo pacíficas.

Otro de los propósitos de elaborar y exponer este diagrama, es el de mostrar

las diferencias entre alumnos-alumno y los obstáculos de la convivencia escolar en un solo esquema, lo que permite al lector tener un panorama amplio de lo que pudiera llegar a suceder si los problemas y conflictos escolares no se detectan y tratan en tiempo y forma, con medios pacíficos y no violentos.

Desde la perspectiva de los estudios de la paz, se considera lo intercultural como todo lo que implica diferencia y que puede generar conflictos, así como también convivencias de respeto, reconocimiento, tolerancia y relaciones de igualdad en la diversidad. Para los estudios de paz integral, las diferencias se originan por cuestiones de cultura, género, religión, condición socioeconómica, política, preferencias sexuales, personas con capacidades diferentes, origen étnico, y nacionalidad entre otras. “La interculturalidad es un concepto polisémico, que tiene múltiples significados, interpretaciones y definiciones. Incluso su conceptualización puede variar de periodo en periodo y de acuerdo con los diferentes contextos e intereses que se pretendan” (Sandoval, 2010, p. 38).

Vista así, la educación intercultural para la paz, es el preámbulo de la paz integral, una nueva forma de educar desde la diversidad, de incorporar en las aulas de clase las relaciones interculturales, en donde todos se reconozcan como diferentes y en donde todos sepan a qué tienen derecho. En este marco de respeto, reconocimiento y paz se le pueden cimentar el reconocimiento de los derechos del otro y la prevención de violencias *online*.

Es bien sabido que los conflictos son inevitables y por ello surgen de manera cotidiana y espontánea, entre los diferentes sujetos educativos. Incluso, puedo comprender que el conflicto está inmerso en las relaciones sociales de los sujetos que conforma la escuela y por ello forman parte de la historicidad de los mismos. Es decir, lo exterior y ajeno a la escuela, por el simple hecho de relacionarse de manera directa con los estudiantes, forma parte de la historicidad de los alumnos y que esa historia determina el presente, incluso aquellos momentos de tensión, conflictos y violencias al interior del espacio social llamado escuela secundaria.

En resumen, lo que hacen los alumnos al interior de las aulas no es más que practicar o repetir lo aprendido fuera de las escuelas. Sin embargo, por tratarse de violencias intraescolares o entre escolares, se puede llegar a pensar, que debe resolverse únicamente al interior de la escuela y que sólo le compete a los profesores y directivos buscar las alternativas de mejora para la convivencia escolar. En otras palabras, ante los escenarios violentos, la Educación para la Paz se hace presente como una alternativa de mejora.

4. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La paz forma parte de las preocupaciones que la investigación de las ciencias humanas y sociales tiene planteadas por estar comprometidos con los desafíos del mundo actual y complejo, conflictivo y desigual, globalizado e individualizado. Sin embargo, no es suficiente educar sólo para la paz, pues ante la problemática descrita, se requiere una educación para la paz práctica, aplicada, que no únicamente se quede en las aulas y en los libros, sino que trascienda fuera de los muros de la escuela, que llegue a los hogares, a las familias y todos aquellos entornos en los que se desarrolla el estudiante.

Además, se necesita que de igual forma que se apliquen alternativas pacíficas al interior de las escuelas, se apliquen de igual forma estrategias y herramientas en las familias de los estudiantes y en otras instituciones y organizaciones que tienen que ver, de manera directa o indirecta, con la formación de éstos. Por todo esto, se requiere de una paz integral que abarque lo simbólico, lo cultural y lo estructural. Una paz integral transversal que acompañe a los estudiantes durante todo el día, todos los días.

Bajo este enfoque, educar para la paz integral tiene que ver con educar para el conflicto, educar para la interculturalidad, para el reconocimiento de los derechos humanos de todos los humanos. Tiene que ver con que los docentes identifiquen problemas culturales. Tiene que ver con enseñar y utilizar el diálogo y la escucha como herramientas pacíficas. Tiene que ver con el hecho de reconocer a la interculturalidad en los salones de clase para prevenir problemas entre escolares, pues algunas de las violencias que llegan a darse entre estudiantes sobrepasan los límites de los docentes y de los adultos; porque muchas veces éstos no saben cómo hacer frente a las nuevas violencias escolares; porque no comprenden las nuevas culturas, y la falta de comprensión hacia lo diferente, por lo general, es el inicio de un nuevo problema o conflicto.

Es decir, la paz integral busca reconocer al otro como diferente y, a partir de esas diferencias, construir lazos de convivencia y de respeto, de aceptación y reconocimiento. Desde la perspectiva de los estudios para la paz, una de las tareas es la de transformar las condiciones de vida a partir de la propia realidad, además de generar un marco de prevención y participación de los menores y jóvenes como medio de abordar el problema de aquellos comportamientos inadaptados.

Para Jares (1999, p. 120), un modelo de Educación para la Paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que, paralelamente,

exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los valores de paz.

Educativamente, la paz integral pretende, por medio de los procesos de enseñanza, aprendizaje y conocimiento, formar una nueva cultura que implique una ética personal y social, fundamental para la convivencia. Basada en la libertad y en la igualdad sociocultural. Inspirada en el respeto y reconocimiento de los Derechos Humanos, convenios internacionales, igualdad de trato y justicia.

En resumen, la paz integral fundamenta su carácter intercultural a nivel mundial con la meta de que todos los pueblos sin importar género, condición económica o raza, opten por el desarme, por la no violencia y por la transformación de conflictos para lograr entablar relaciones pacíficas dentro y fuera de la escuela.

CONCLUSIONES

La educación requiere de nuevas habilidades para atender las nuevas necesidades de los estudiantes. Por ello, necesita de aprendizajes innovadores que consideren la problemática violenta que se vive en la actualidad y que al mismo tiempo formen generaciones de estudiantes preparados para enfrentar los retos, desafíos y demandas de la sociedad, sin hacer uso de la violencia, la discriminación, la intimidación y la extorsión.

Ante las nuevas manifestaciones de violencia, la paz integral propone fomentar la convivencia y los valores de tolerancia, solidaridad, respeto y cooperación que favorezcan el desarrollo integral de los/las niños/as y jóvenes.

La Educación para la Paz de manera integral, aun cuando admite distintas interpretaciones, constituye en la actualidad una apuesta pedagógica para intervenir en los escenarios escolares. Por su parte, la educación intercultural se dispone a modificar los modelos culturales que transmite la escuela en consonancia con la nueva realidad, lo que supone transmitir actitudes, valores y contenidos de carácter más universal, sin desatender las tareas comunes, puesto que no se trata de restarle a la educación, sino de sumarle a la interculturalidad.

Entonces, la educación para la paz es una nueva forma de educación desde la diversidad y la interculturalidad. Sin embargo, sabemos que ante las diferencias surge el conflicto y es su proceso de mediación, conciliación,

restauración, etcétera, lo que llevará al éxito o al fracaso, a la aceptación o al rechazo de la interculturalidad educativa.

En suma, construir una paz integral basada en los planteamientos de la interculturalidad, tienen como eje principal el indagar cuáles son las posibilidades de convivencia, partiendo de todas aquellas situaciones que pudieran generar un conflicto al interior de la escuela, tales como la violencia cultural, educativa, simbólica, estructural, física, verbal, etcétera.

Desde la perspectiva de la paz integral, la diversidad que surge de la individualidad, la mediación y sus procesos, resultan una tarea fundamental para que se dé una transformación pacífica, ayudando a una sana conciencia escolar. La idea es que las partes encuentren una solución a la disputa.

REFERENCIAS

- Bertely Busquets, M. (2011), "Supuestos epistemológicos de un enfoque etnográfico en educación" en *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliott, M. (2008). *Intimidación. una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Galtung, Johan (1995), "Violencia, paz e investigación sobre la paz", en *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Tecnos, Madrid.
- García Canclini, N. (2007). *Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Editorial Gedisa.
- _____ (2009). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Debolsillo.
- Goleman, Daniel (2004). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda. Disponible en: <http://www.cnnexpansion.com/economia/2010/10/22/empleo-desocupacion-calderon-desempleo>
- Jares, Xesús R (1999). *Educación para la Paz*. España: Popular, S. A.
- Sandoval Forero, E. A. (2010). Las dimensiones de la interculturalidad: El discurso de los rectores de las Universidades Interculturales. En S. F. (Coord.), *Políticas Públicas de Educación Superior Intercultural y Experiencias de Diseño Educativas* (pág. 38). México: Universidad de Málaga. Diponible en: <http://www.eumed.net/libros/2010e/830/index.htm>
- _____ (2012). "Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia" en *Revista Ra-Ximhai*, Volumen 8, Número 2, enero-abril. Univesidad Autónoma Indígena de México. pp. 17-37.
- Touraine, Alain. (1997) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Irma Isabel Salazar Mastache

Especialista Internacional en Convivencia, Mediación Escolar y Resolución de Conflictos por la Universitat Oberta de Catalunya. Candidata a doctora en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Responsable de la Red Académica y de Investigación del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.

<http://www.mastacheirma.net>

Correo electrónico: mastacheirma@yahoo.com.mx



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL

313-336

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA: ESTRATEGIAS DE TRANSFORMACIÓN Y RESOLUCIÓN NEGOCIADA DE LOS CONFLICTOS

Giovany Areiza-Madrid

Resumen

El trabajo que aquí se presenta tiene como objeto responder a la pregunta ¿cómo podemos encontrar, desde las instituciones educativas, respuestas creativas y no violentas a la generación o manifestación de un conflicto, y a su vez, formular estrategias de resolución pacífica de los conflictos y construcción de paz en Colombia? Para ello, se establecen dos apuestas conceptuales que transversalizan el ejercicio educativo institucional con las interacciones interpersonales desde una dimensión relacional; a saber, la apuesta por una concepción positiva del conflicto y la necesidad de definir los procesos de negociación como estrategia de resolución de los conflictos. Este trabajo encuentra que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas y que aprender a intervenir en ellos de forma dialogada y cooperativa será algo esencial para construir la paz a través de la educación.

Palabras clave: Educación para la paz, transformación del conflicto, negociación, diálogo, resolución de conflictos

Abstract

This work aims to answer the question how can we find, from educational institutions, non-violent and creative responses to the generation or manifestation of a conflict, and in turn, formulate strategies for peaceful resolution of conflicts and peacebuilding in Colombia? two conceptual perspectives that cross institutional educational exercise with interpersonal

RECIBIDO: 23 DE MARZO DE 2014 / APROBADO: 12 DE MAYO DE 2014

interactions from a relational dimension are proposed; namely, the commitment to a positive conception of the conflict and the need to define the negotiation process as a strategy of conflict resolution. This work finds that conflict is inherent to human relationships and to learn to act on them in dialogue and cooperative will be essential to building peace through education.

Key words: Education for peace, conflict transformation, negotiation, dialogue, conflict resolution

INTRODUCCIÓN

La gran mayoría de retos y dilemas, desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, para el sistema educativo colombiano, guardan una estrecha relación entre los crecientes niveles de violencia con el impacto del desarrollo de profundas desigualdades económicas y sociales, con el desconocimiento de la pluralidad y la diferencia y con desplazamientos forzados y violaciones a los Derechos Humanos que caracterizan el desarrollo social, político y cultural del país. Estas y otra cantidad innumerable e innumerable de cuestiones y problemáticas, se hallan enmarcadas en un contexto de conflicto armado interno, que por más de seis décadas ha transformado las formas y dinámicas cotidianas de relación entre las personas, en las que ha prevalecido la solución violenta de los conflictos y el aumento generalizado de la intolerancia, la discriminación y la exclusión de variada naturaleza en gran parte del territorio.

Bajo este difícil y complejo contexto, la búsqueda de la paz se ha convertido en el principal objetivo político, normativo e institucional de los diferentes gobiernos a partir de múltiples estrategias y metodologías, que van desde la pacificación a través de la liquidación y eliminación de la contraparte opositora, hasta la salida negociada, dialogada y pactada del conflicto armado. En ese sentido, aunque la solución del conflicto interno esté atravesada necesariamente por la solución del conflicto armado, esta investigación sugiere que, lograr el objetivo máximo de la paz en Colombia implicará comprender que ésta va mucho más allá de la ausencia de guerra o de cualquier tipo de conflicto, lo que precisa de una reconstrucción colectiva de sus contenidos, de sus rutas y sus significados.

Avanzar en nuevas significaciones de la paz, puede depender, desde luego, de la comprensión de la naturaleza de las diversas problemáticas y de que se

adopten las lecciones necesarias para resolverlas de forma pacífica y creativa. Por tal razón, desde comienzos del siglo XXI es posible observar un creciente afán porque las instituciones educativas —tanto de educación básica primaria y secundaria como de educación superior universitaria—, se interesen por el abordaje de tales cuestiones, puesto que estos problemas inciden cada vez más en las interacciones interpersonales cotidianas y se arraigan profundamente en la conciencia de los estudiantes; por ello, tampoco es posible obviarlas o naturalizarlas en las prácticas sociales, pues son una amenaza constante a la existencia del tejido social mismo.

Partiendo de las premisas anteriores, este trabajo enfatiza en la necesidad de construir y consolidar todas las instituciones educativas en Colombia como espacios educativos para la paz y la convivencia, toda vez que la posibilidad radica en que el ejercicio mismo de la educación debe servir como herramienta de socialización y formación de actores sociales e individuos preparados para la coexistencia pacífica, plural y cooperativa en torno a los valores de la paz.

Para este importante requerimiento, se desarrollan, a lo largo de estas líneas, cinco secciones que permitirán, por un lado, comprender las particularidades contextuales en que se desenvuelve el sistema educativo colombiano; y por otro, proponer salidas alternativas a las prácticas violentas, a las que se recurre frecuentemente como forma de dirimir los conflictos en las instituciones educativas, las cuales están sustentadas en el fortalecimiento de las capacidades individuales y sociales de los estudiantes a favor de los Derechos Humanos y hacia la construcción de una paz duradera y estable.

Una primera sección aborda la infraestructura institucional y normativa que soporta el funcionamiento del sistema educativo nacional, del que se deriva la identificación de un cúmulo de problemáticas asociadas a la práctica educativa en los territorios y de las primeras aproximaciones hacia la construcción colectiva y participativa de un proyecto de Educación para la Paz en Colombia. En la segunda sección se desarrolla una línea argumentativa que gira en torno a la concepción positiva del conflicto, en la medida en que se sugiere que nos encontramos ante un contexto de conflicto social prolongado e impredecible, y que la educación, comprendida desde un enfoque dialógico-reflexivo, debe estar orientada más hacia la intervención y transformación de los conflictos que a la pretensión de su no presencia o inexistencia en nuestras sociedades.

La tercera sección propone el diseño de una estrategia metodológica de resolución de conflictos basada en la negociación, cuyo planteamiento corresponde a la necesidad de encontrar respuestas creativas y no violentas a

los conflictos que emergen o puedan emerger en el ámbito educativo. La cuarta sección toma como referente la promoción del aprendizaje cooperativo en la Educación para la Paz, sustentado en la construcción social de los sujetos que realizan las instituciones educativas para la convivencia pacífica y armónica. Finalmente, se plantean algunas consideraciones que amplían el debate hacia nuevas comprensiones socioculturales, y que en los escenarios educativos constituirán aspectos clave para la consolidación de un proyecto de Educación para la Paz y la convivencia no violenta.

1. CONFLICTO ARMADO INTERNO Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA

Desde la década de 1950, Colombia se ha visto inmersa en una profunda y prolongada espiral de violencia colectiva que parece no encontrar marcha atrás y que ha adquirido diferentes manifestaciones y expresiones en la totalidad de los escenarios públicos y privados de interacción social. Desde las mismas construcciones discursivas, y en la utilización del lenguaje (Uribe y López, 2006), la violencia y la resolución violenta de los conflictos han constituido la respuesta a la que han recurrido la gran mayoría de actores que se encuentran en algún tipo de disputa o conflicto; y que no necesariamente corresponde a cuestiones que versan sobre el ejercicio del poder político, pues esta forma de responder ha trascendido a la esfera de realización individual y de autoconformación de la personalidad de los actores sociales; trasladando las prácticas violentas a los escenarios comunitarios, laborales, educativos y casi cualquier espacio de socialización y encuentro con el otro.

Sumado a este problema de permeabilidad y multidimensionalidad del ejercicio de la violencia en el tejido social, Colombia atraviesa un complejo contexto de conflicto armado interno, lo que configura un ambiente lo suficientemente hostil para que la presentación de un conflicto de cualquier naturaleza conlleve a la eliminación de alguna de las partes. Sin embargo, el clima de convivencia conflictiva y violenta que ha constituido, incluso, un patrón sociocultural de interrelación, ha planteado la posibilidad de generar alternativas de solución a las conflictividades a través de salidas consensuadas y pactadas por el conjunto de la sociedad colombiana.

1.1 LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA Y EL SISTEMA EDUCATIVO

Uno de los esfuerzos institucionales y normativos más importantes y que más ha influido en la posibilidad de ofrecer una alternativa pactada a la profundización del conflicto armado ha sido la creación de la Constitución Política de 1991. Desde este constructo normativo, en el que intervinieron en su diseño diferentes partes involucradas en la confrontación bélica, se ha estipulado todo un catálogo de derechos que guarda una estrecha referencia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos promulgada por la Organización de Naciones Unidas en 1948.

De esta manera, los principios constitucionales fundamentales que versan sobre los derechos a la vida, a la igualdad, a la justicia y a la libertad fueron complementados con dos directrices normativas que constituyen el interés central de este trabajo; a saber, el derecho a la educación y el derecho a la paz. En esa dirección discursiva, como una forma de profundizar en aquellos elementos que inciden directamente en el ejercicio de la práctica educativa, la garantía del derecho a la paz por parte del ordenamiento jurídico colombiano implica, necesariamente, el fortalecimiento del sistema educativo nacional, pues se debe “ejercer una suprema inspección y vigilancia de la calidad de la educación y velar por la formación del estudiantado con miras a desarrollar una cultura de paz que sea sostenible” (Sánchez, 2010, p.142).

Las dinámicas de violencia que no han podido ser solventadas por el arreglo institucional consignado en la carta política de 1991, y que continúan reproduciéndose socialmente a la par con la prolongación del conflicto armado interno, sumados a la debilidad del Estado colombiano por satisfacer las necesidades básicas de los ciudadanos y hacer presencia en la totalidad del territorio, dibujan un contexto de violencia estructural bajo el que se ha establecido un sistema educativo poco eficiente en cuanto a los aportes a la transformación pacífica de las relaciones interpersonales.

A pesar de estas adversidades estructurales, el sistema educativo colombiano reconoce en la educación “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad y sus derechos” (República de Colombia, 1994, p. 3), cuya apuesta se encuentra en consonancia con lo estipulado en la carta política frente a la garantía del derecho a la educación de todas las personas bajo condiciones de libertad de enseñanza y aprendizaje; donde se establece como uno de sus principales fines “la formación en el respeto a la vida y a

los demás Derechos Humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (Uprimmy, et al. 2008, p. 23). Y asimismo, con lo planteado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la cual la educación es un derecho fundamental que tendrá por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad, favorecerá la comprensión y entendimiento entre todas las naciones y pueblos y promoverá el mantenimiento de la paz” (ONU, 1948, Art. 26).

1.2 TERRITORIOS, VIOLENCIA Y RETOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA

A pesar de que este país cuenta con un entramado constitucional de carácter plural y participativo, que reconoce la diferencia y la multiculturalidad como valores máximos de la convivencia (Horrillo de Pardo y Gonzáles, 2007, p.42), la multiplicidad de actores armados que se disputan el control de todos los territorios, sean grupos paramilitares, guerrillas, fuerzas militares oficiales u organizaciones delincuenciales integradas al narcotráfico, afectan significativamente el pleno desarrollo de la labor de las instituciones educativas, en la medida en que a éstas se trasladan las expresiones de la violencia nacional y local y comienzan a permear la conciencia del alumnado.

En ese sentido, aunque las lógicas del conflicto armado tienen un mayor impacto en la práctica educativa desarrollada en las áreas rurales, que han llevado a que se desenvuelva en condiciones precarias donde sólo se garantiza una mínima accesibilidad, los territorios urbanos no son ajenos a estas problemáticas, pues la condición estructural de este conflicto interno ha ocasionado en Colombia el establecimiento y arraigo de una “cultura de la violencia” (Petrus, 2001; Silva, 2006).

Y para tratar de hacerle frente a la expansión de este tipo de expresiones violentas, las instituciones educativas cumplen el objetivo de fomentar y reconstruir “la cultura de la paz” (MacGregor, 1986; UNESCO, 1994; Fisas, 2011), toda vez que desde las disposiciones normativas se materializa la necesidad de impartir el aprendizaje y la enseñanza basada en la Educación para la Paz, la justicia, la democracia, la fraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en valores humanos.

La superación de la cultura de la violencia es uno de los principales retos

que afrontan las instituciones educativas colombianas, por tanto, la Educación para la Paz debe adquirir un nuevo estatus de relevancia y significación que permita formular diversas estrategias articuladas a un proceso general –y nacional– de construcción de una visión compartida de cultura de paz, la cual atraviesa por la transformación misma de la práctica educativa.

En ese orden de ideas, las líneas que se presentan a continuación hacen hincapié en que los elementos que describen y caracterizan el sistema educativo en Colombia, configuran un contexto de ejercicio sistemático de la violencia, tanto desde la perspectiva estructural como desde las relaciones individuales e interpersonales; de lo que se argumenta la facilidad de continuar en una espiral de formas renovadas de violencia, que pueden emerger ante la manifestación de cualquier disputa o conflicto. Por tal razón, se considera que el abordaje del conflicto y su intervención “es una tarea ineludible de la Educación para la Paz” (Zurbano, 1999, p. 24), pues solo a través de su intervención es posible encontrar estrategias que generen soluciones creativas, pacíficas y no violentas para que el ejercicio de la educación, el aprendizaje y la enseñanza nos permita ser efectivos en momentos de crisis y escaladas de conflictos.

2. EDUCAR PARA LA PAZ Y LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS

La Educación para la Paz que fomentan las instituciones educativas colombianas, ha tratado de profundizar cada vez más en la posibilidad de dotar al alumnado de herramientas para la resolución no violenta de los conflictos. Por tal razón, la concepción de la paz debe superar aquellas visiones y posturas que la entienden como un estado de ausencia total de guerra o conflictos, y propender por una perspectiva alternativa encaminada a la intervención eficaz basada en el aprendizaje y análisis de las situaciones conflictivas, orientada al descubrimiento de su complejidad y multidimensionalidad, cuyo objetivo será favorecer el encuentro de salidas no violentas y consolidar escenarios educativos de construcción de cultura de paz.

2.1 EL CONFLICTO DESDE UNA CONCEPCIÓN POSITIVA

La complejidad en que se han desarrollado en Colombia las relaciones interpersonales al interior de las instituciones educativas, caracterizada por la

respuesta violenta, la competencia exacerbada y la destrucción de la confianza (Valencia, 2004; Maya, 2009), hace precisar de una perspectiva analítica particular que entiende que el conflicto es consustancial a las relaciones humanas y forma parte de la cotidianidad; por lo tanto, sólo será posible avanzar en la Educación para la Paz y la convivencia si se tiene plena consciencia que el sistema educativo requiere del aprendizaje a través de los conflictos, pues estos deben constituir oportunidades de crecimiento personal y autorrealización individual y colectiva, hacia la configuración de nuevas formas de relacionarse y de prepararse para la coexistencia pacífica en el entorno social.

El énfasis propuesto por este trabajo, en comprender la naturaleza de los conflictos y aportar a su resolución pacífica, por medio de las herramientas y alternativas que puedan brindar las instituciones educativas en sus prácticas cotidianas de enseñanza, responde a una permanente necesidad por transformar las expresiones conflictivas en oportunidades de desarrollo de una ciudadanía pluralista y democrática que permita la coexistencia en la diversidad, en el reconocimiento de la diferencia y en el disenso; para posteriormente generar canales de interlocución entre el alumnado y que sean ellos mismos quienes puedan resolver sus propios conflictos, prescindiendo, a toda costa, del recurso a la violencia.

2.2 LA RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS DESDE LA COMPRESIÓN DIALÓGICO-REFLEXIVA

Comenzar a construir y socializar una concepción positiva del conflicto dentro de los ambientes educativos en Colombia, representa un gran reto que, desde la Educación para la Paz, debe asumirse como uno de sus principales propósitos, hacia el aprendizaje y la enseñanza de la resolución de los conflictos de una forma pacífica y constructiva; donde ninguna de las partes salga como perdedora o afectada integralmente en sus presupuestos básicos de dignidad, o en la vejación de sus Derechos Humanos fundamentales reconocidos internacionalmente.

Por ello, un enfoque que debe prevalecer en el momento de la intervención antes, durante y después de la emergencia de un conflicto, es el denominado dialógico-reflexivo. Desde esta perspectiva —que apunta a ampliar las posibilidades de comprensión de las raíces de los conflictos y su expresión en las relaciones sociales cotidianas—, el conflicto es entendido

como la posibilidad real de que los actores sociales y autónomos describan, en un ambiente de amplia libertad, sus acciones, expresiones y discursos; enfatizando en el reconocimiento de “los sentidos y significados que los sujetos otorgan a sus prácticas” (Ghiso y Tabares, 2011, p. 129), construyendo en los procesos educativos espacios de reflexión y diálogo, que en condiciones de igualdad, permitan su fortalecimiento y potenciación.

2.2.1 EL DIÁLOGO Y EL ENCUENTRO CON EL OTRO

En este contexto de violencia impredecible, influenciado fuertemente por la presencia en el territorio de los diferentes actores armados, se ha convertido en una necesidad prioritaria que el propio gobierno “dirija sus esfuerzos hacia la consecución de una salida pactada y dialogada al conflicto armado en Colombia, en procura de facilitar la búsqueda de alternativas de arreglo pacífico” (Bejarano, 1995, p. 18). El diálogo ha sido una de las principales claves para tratar de reconocer los elementos estructurales que originan el conflicto armado interno y facilitar su intervención y posterior resolución.

Es por esa misma razón, que el sistema educativo nacional asume un papel mucho más activo en propender por el fomento y la promoción del diálogo, como un elemento central de abordaje de los conflictos, en tanto la comunidad educativa y sus diferentes estamentos —alumnos, docentes y asociaciones de padres y madres de familia— se caracterizan por ser la expresión de intereses frecuentemente contrapuestos, en los que reside la posibilidad permanente de chocar unos con otros y devenir en un conflicto. Por ello, los espacios de diálogo constituyen un relevante escenario para la expresión, concertación y conciliación de los diferentes intereses en disputa, y una de las formas creativas y no violentas más óptimas de resolución de conflictos.

Uno de los principales asuntos al que se le debe tomar con mayor consideración como posible plataforma de conflictos al interior de las instituciones educativas, es el asunto de las diferencias, característica central de nuestras sociedades plurales y democráticas; pues en la medida en que existan mecanismos de concertación estudiantil que conlleven al diálogo y a la reflexión, alrededor del reconocimiento de las diferencias y la diversidad, el proceso educativo para la paz tendrá un impacto realmente efectivo; ya que en el encuentro con el otro, el diálogo permite la transición del aprendizaje a la práctica, lo que posibilita la creación de ámbitos de pluralismo, multiculturalidad, respeto y tolerancia gradualmente amplios.

Todo esto, con miras a consolidar un proceso permanente y continuo de interacción entre los diversos actores sociales, que permita la convivencia no violenta y armónica; que valora y confía en las capacidades personales y sociales para superar las dificultades que inciden en el libre desarrollo de la personalidad, desde donde se potencia la reflexión sobre aquellos aspectos diferenciales particulares —raza, sexo, etnia, religión, cultura— como elementos enriquecedores de ese encuentro con el otro.

2.3 LA TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO

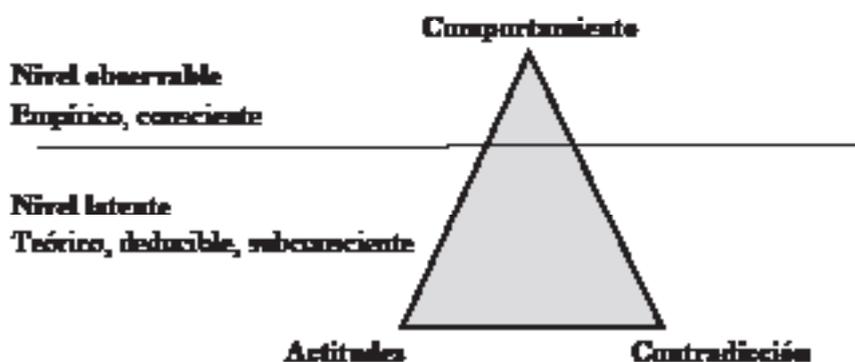
Bajo la perspectiva que se ha desarrollado en este trabajo, en torno a una concepción positiva del conflicto, y atendiendo a la necesidad de formular estrategias para intervenir en ellos de manera efectiva y posibilitar su resolución pacífica, un elemento clave que necesariamente precede y sirve de base a la resolución de los conflictos es la transformación de los mismos. La lectura de las problemáticas estructurales, que desde la Educación para la Paz plantea la idea de transformar los conflictos (Miall, 2004, p. 21), constituye el resultado de un reconocimiento profundo sobre la naturaleza dinámica de los conflictos, la que a su vez, “se funda en que las partes implicadas puedan darse cuenta de que la definición e identificación de objetivos comunes puede bien canalizar la energía positiva de una confrontación, bien convertir en positiva la energía negativa de una disputa” (Salamanca, 2000, p. 76).

A pesar de que reconocemos que en el contexto colombiano las instituciones educativas afrontan conflictos estudiantiles que requieren de una resolución inmediata, debido al nivel de violencia que puedan alcanzar algunas disputas, creemos que la transformación de los conflictos debe superar las limitaciones que pueda acarrear una solución rápida y superficial de un conflicto; pues desde esta perspectiva, “se toman en cuenta aquellos elementos que son más profundos y menos evidentes en la manifestación de una disputa, es decir, la raíz misma de las confrontaciones presentes y futuras” (Miall, 2004, p. 8).

La figura 3.1 recoge los tres elementos que constituyen un conflicto; a saber, la suma de actitudes, comportamientos y contradicciones y cómo estos representan un nivel diferente en el que se manifiesta el conflicto; pues si bien la violencia que se hace fácilmente observable descansa en el comportamiento de los individuos, y pueden aplicarse medidas de resolución inmediatas —que incluyen la coerción—, la violencia a nivel latente que enmarcan las actitudes

y contradicciones se caracteriza por ser altamente subjetiva, emocional y, por tanto, invisible; y precisan de una intervención basada en la transformación de los conflictos, pues esta es la parte del “iceberg de la violencia” que no podemos observar, pero que crece y se alimenta si no se le trata adecuadamente y de manera proactiva. La Educación para la Paz debe centrar su atención en este nivel, pues representa las condiciones estructurales del conflicto.

Figura 3.1 Niveles de manifestación del conflicto



Fuente: Adaptado de Galtung (2003).

2.3.1 DIMENSIONES DE LA TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO

Un proyecto de Educación para la Paz y la Convivencia Pacífica que se lleve a cabo en este contexto, debe reconocer, en primera medida, que nos encontramos ante un conflicto social prolongado; y en segundo lugar, a partir de esta característica contextual, se requiere tomar medidas eficaces que permitan ampliar, desde la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas, el espectro de abordaje de las diferentes dimensiones que confluyen en el origen de los conflictos y que requieren identificarse para su posible transformación. Esas dimensiones son la dimensión personal, la relacional, la estructural y la cultural (Lederach, Neufeldt y Culbertson, 2007, p. 24-28).

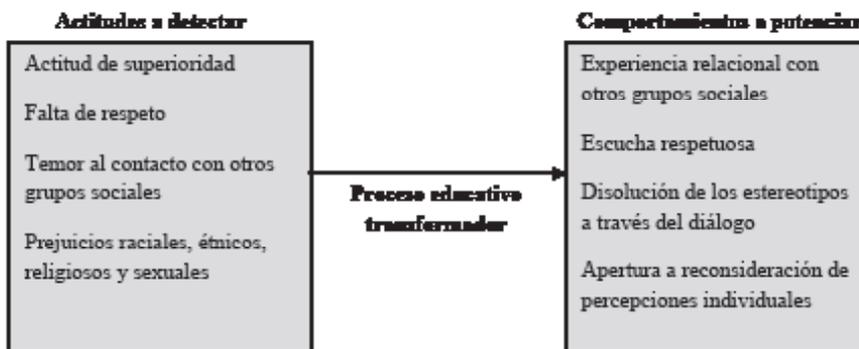
La dimensión personal hace referencia a aquellos elementos individuales y emocionales, y bajo la lógica de los niveles de manifestación del conflicto, esta requiere la transformación en las actitudes y en el comportamiento. Así,

las actitudes son las predisposiciones y formas de pensar de los individuos, y cuando éstas se encuentran en un proceso conflictivo constituyen pautas de encierro y diferenciación con respecto al “otro”, ya que pueden llegar a concebirlo como una amenaza; y el comportamiento son aquellos elementos que remiten a las diferentes formas en que los individuos realmente actúan, cómo responden a diferentes situaciones y cómo se expresan e interactúan con otros.

Generar ambientes de paz en las instituciones educativas, requiere de la identificación de algunas actitudes que favorecen significativamente la generación de conflictos, las cuales terminan configurando percepciones rígidas y estrechas, que si no logran ser detectadas, pueden constituir una pauta permanente de confrontación. Por tal razón, la figura 3.2 sugiere que deben potenciarse la transformación de algunos comportamientos a través del proceso educativo, pues pueden llegar a constituir una importante estrategia pedagógica en la educación para la paz.

La dimensión relacional tiene que ver con las personas que establecen algún tipo de relación cotidiana y que se encuentran frente a frente e interactúan. Estas relaciones comprenden ámbitos como la familia, las instituciones educativas, los vecindarios y las comunidades locales. Es necesario precisar que no todas las relaciones son naturalmente cotidianas, pues a diferencia de los vecindarios y la familia, las instituciones educativas constituyen relaciones que adquieren cierto tipo de novedad, lo que las hace más propensas a la manifestación conflictiva, toda vez que constituyen escenarios donde no existe una negociación previa de los valores, los intereses o las emociones.

Figura 3.2 Transformación en la dimensión personal a través de la educación



Fuente: Elaboración propia

Por lo anterior, esta dimensión relacional cobra vital importancia para la educación y construcción de la paz, ya que al dirigir la atención a aquellas pautas de relación podría aportarse a la transformación de los conflictos —tanto manifiestos como latentes—, en los que, por ejemplo, criterios diferenciadores como la raza, el sexo o la religión, pueden concebirse bajo relaciones pluralistas y abiertas al reconocimiento. Pero esto sólo puede ser posible si la Educación para la Paz favorece el establecimiento de canales de comunicación, escenarios de diálogo y reflexión no violentos y espacios de cooperación y colaboración.

Ahora bien, prestar atención a la transformación desde una dimensión estructural y cultural significa reconocer ámbitos que superan las pautas relacionales directas entre los individuos y grupos sociales hacia patrones relacionales que incluyen y afectan a todo el conglomerado social en su conjunto, pues son estructuras que le anteceden al individuo y constituyen la expresión de dinámicas históricas caracterizadas por la desigualdad, la injusticia, la marginación y la exclusión del acceso al poder. Reconocer estas dimensiones, que pueden escapar a la posibilidad de una transformación efectiva desde la esfera educativa, aporta a la identificación de causas de conflictos violentos profundamente arraigados a los cambios culturales y sistémicos.

Las cuatro dimensiones se encuentran conectadas y son igualmente importantes; sin embargo, los diferentes conflictos y sus múltiples dinámicas pueden hacer énfasis en una o en algunas de esas dimensiones. Lo importante es que los procesos de transformación, a través de la educación, contemplen las cuatro en su totalidad, pues sólo al explorarlas con detalle podrá conocerse en cuál se debe hacer mayor énfasis. De igual manera, las cuatro dimensiones reflejan transformaciones en diferentes niveles de impacto y alcance.

Mientras las dimensiones relacional y personal proponen transformaciones a nivel individual, interpersonal y comunitario, a plazos cortos y medianos, y con un alcance local, las dimensiones estructural y cultural enganchan procesos que impactan y comprometen procesos sociales, políticos y económicos más amplios, a plazos largos y con un alcance nacional y global. En las instituciones educativas colombianas puede verse una confluencia de las cuatro dimensiones, pero la mayoría de las veces, los diversos tipos de conflictos que allí emergen, o se desarrollan, requieren de una transformación en las dimensiones personal y relacional y desde un nivel mucho más local.

3. LA RESOLUCIÓN NEGOCIADA DE LOS CONFLICTOS

La educación para la paz, que conmina a comprender y valorar el conflicto desde su multidimensionalidad, plantea la necesidad de proponer una estrategia no violenta que en la práctica educativa permita dar pasos agigantados de la transformación a la resolución de los conflictos. Dicha estrategia la constituye el proceso de negociación, mismo que se funda en el principio de encontrar una resolución pacífica a las confrontaciones a través del diálogo, la concertación y el compromiso.

La negociación puede entenderse como un proceso por el que dos o más partes enfrentadas “acuerdan discutir sus diferencias en un marco concertado para encontrar una solución satisfactoria a sus demandas; proceso que puede hacerse directamente entre las partes o mediante la facilitación de terceros” (Fisas, 2011, p. 11). La educación busca hacer visibles aquellos elementos del conflicto difícilmente observables, o que poseen un carácter eminentemente subjetivo, a través de la negociación, ya que en este proceso es donde se hacen explícitos; lo que posibilita reconocer y valorar factores y dinámicas que constituyen signos visibles de aparición y generación del conflicto. De ahí la importancia de esta estrategia, pues en contextos conflictivos generan, significativamente, cambios y transformaciones sostenibles en el tiempo.

Una propuesta de cómo se podrían dar las etapas de resolución de los conflictos, complementadas con el proceso de negociación hacia la posibilidad de construir una paz duradera, se muestra en la figura 4.1. Primero, ante la emergencia de un conflicto caracterizado por una relación no pacífica y por un desbalance de poderes, se hace necesario hacer evidentes los elementos que conciernen a cada una de las partes a través del proceso educativo; y, a partir de allí, conseguir el tránsito a una segunda etapa, que consiste en lograr evidenciar aquellos elementos del conflicto latente y ponerlos en el plano de la confrontación pacífica y no violenta que, a su vez, haga explícitos los intereses, objetivos y necesidades de los implicados en el proceso. En un tercer momento, se encuentra la negociación, pues este importante proceso adquiere centralidad en la resolución del conflicto y en la posibilidad de comenzar a perfilar un equilibrio entre los poderes, a partir de los resultados de las dos etapas anteriores; lo que conllevaría a que sea posible alcanzar una paz sostenible y duradera y la transformación de las relaciones por vías pacíficas.

Figura 4.1 Etapas de la resolución pacífica del conflicto

Fuente: Adaptado de Lederach (1998).

3.1 LA NEGOCIACIÓN Y LOS PROCESOS EDUCATIVOS

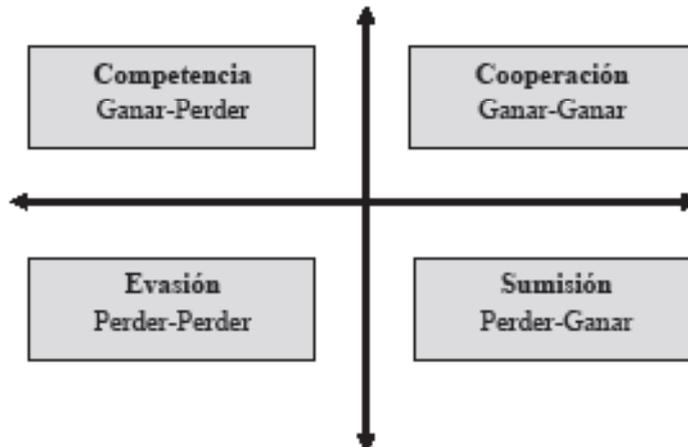
Promover y desarrollar una estrategia de resolución negociada de los conflictos desde las instituciones educativas colombianas, requiere de una detallada caracterización de los actores y de las particularidades contextuales en las que se desenvuelven los conflictos. A partir del reconocimiento de quiénes son las partes involucradas en la confrontación, desde el interior de los espacios educativos, se debe propiciar la apertura a escenarios de diálogo y reflexión en torno a los contenidos y causas más profundas de las diferentes disputas, lo que posibilitará “identificar si existen intereses, valoraciones y necesidades que estén constituyendo una relación antagónica entre las partes” (Rapoport, 1999, p. 21).

A pesar de que en Colombia la negociación de los conflictos posee una escasa relevancia en los estudios y manuales referentes a la organización escolar, debe hacerse hincapié en que, al interior de estos escenarios, se requiere encontrar soluciones creativas y no violentas a las disputas; toda vez que las instituciones educativas configuran “un espacio en el que confluyen personas o grupos que buscan o persiguen metas opuestas, que afirman valores antagónicos e intereses divergentes” (Jares, 1997, p. 2). Y es precisamente a partir de estas incompatibilidades, que podremos identificar las posiciones y motivaciones que guían a cada una de las partes, comprendidas desde una perspectiva de preocupación por los intereses propios, frente a la preocupación por los intereses del otro.

En esa medida, tal y como se expresa en la figura 4.2, de esa preocupación por los intereses podrán resultar cuatro posibles alternativas que constituyen

posibles actitudes frente a un eventual proceso de resolución negociada del conflicto: Actitud orientada a la competencia, la cual representa una preocupación mucho mayor por los intereses propios que por los intereses del otro, lo que conlleva a situaciones altamente destructivas sustentadas en la negación del otro como interlocutor válido; actitud orientada a la evasión, en la cual se tienden a soslayar tanto intereses propios como del otro para no asumir y desconocer las motivaciones del conflicto; actitud orientada a la sumisión, donde los intereses propios pierden importancia con el objetivo de librarse del conflicto; y una actitud orientada a la cooperación donde se da igual prevalencia a intereses propios como a los de la contraparte.

Figura 4.2 Actitudes frente a la resolución negociada de los conflictos



Fuente: Elaboración propia con base en Miell, Rasmussen y Wundtze (1999).

Estas actitudes plantean un eje que permite observar puntos frecuentes en la generación y manifestación de conflictos en nuestras instituciones educativas; a saber, la posibilidad de ganar y de perder en la negociación. La decisión de una u otra alternativa por cada una de las partes involucradas en el proceso puede variar de acuerdo con las posiciones personales, las experiencias en el abordaje de conflictos, la percepción que tienen del conflicto y el grado de desarrollo del mismo. Sin embargo, la decisión que se espera sea tomada por las partes, es aquella que se encuentra en el espectro de la cooperación, ya que esta se inspira en la posibilidad de obtener ganancias para todas las partes del conflicto, lo que conlleva al resultado de un efectivo proceso de negociación.

3.2 LAS TERCERAS PARTES DE LA NEGOCIACIÓN

Para que ello pueda darse y se consiga afianzar una cultura de la paz en las instituciones educativas colombianas, basada en la resolución negociada de los conflictos, los procesos educativos deben orientarse a que las partes involucradas en una disputa asuman una actitud cooperadora; que se fomente en pro de la creatividad y que contribuya a aportar múltiples opciones al momento de buscar salidas al conflicto, las cuales se producen, paulatinamente, en un escenario de solidaridad y respeto mutuo, “que incide positivamente en el fortalecimiento de relaciones pacíficas sustentadas en la convivencia no violenta” (Daza y Zuleta, 1996, p. 93).

Es importante destacar que, los procesos de negociación que se desarrollan en nuestro contexto educativo, requieren muchas veces de la participación de una “tercera parte”; un tercer implicado que crea la posibilidad de conseguir una “resolución negociada asistida” (Puerta y Builes, 2005, p. 141), que apoya a las partes en la búsqueda de una solución dialogada, negociada y pactada a su conflicto. Esta tercera parte suele cumplir una doble función dentro del proceso: desempeñar el papel de mediación y de conciliación de las disputas. La mediación constituye un proceso en el que la tercera parte, que debe aparecer como un actor neutral e imparcial frente al conflicto, facilita y apoya procesos comunicativos, dialógicos y reflexivos orientados a la consecución de acuerdos.

En una dirección similar, la conciliación representa el proceso en el que se establecen y definen los acuerdos de las partes, logrados a partir del acercamiento propiciado por el conciliador, quien es el tercer actor que apoya el proceso negociador y se esfuerza por proponer fórmulas de acuerdo, en caso de que las partes no lo hagan. De este proceso de conciliación, a través de una tercera parte, se destaca también que, los convenios y acuerdos que puedan establecerse son de obligatorio cumplimiento para las partes. En resumen, los beneficios que ofrece la intervención de una tercera parte, en el proceso de resolución negociada de los conflictos son: “eficacia, rapidez, gratuidad, compromiso de las partes en la construcción de la resolución a su conflicto, creación o fortalecimiento de la relación entre las partes que genera confianza y aporta en la convivencia pacífica” (Miall, Ramsbotham y Woodhouse, 1999, p. 11-12)

4. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En la tarea de encontrar y generar estrategias creativas y no violentas, para la transformación y resolución de los conflictos a través de la Educación para la Paz, se hace necesario dirigir la atención a aquellas condiciones que tienen que ver con el proceso del aprendizaje cooperativo (Antolín, Martín-Pérez y Barba, 2005; Ovejero, 1990), toda vez que este constituye un elemento determinante en la posibilidad de hacer efectivas las relaciones pacíficas y favorecer la convivencia entre las personas. La propuesta reside en propiciar relaciones grupales, donde sean los mismos actores quienes encuentren las alternativas y respuestas adecuadas ante las confrontaciones, con el objetivo de prescindir del recurso a la violencia.

El aprendizaje cooperativo, como estrategia de formación y construcción de una cultura para la paz dentro de las instituciones educativas (Uriz, 2011, p. 25), responde a una exigencia social bastante recurrente en nuestros contextos: aquella que tiene que ver con formar personas capaces de trabajar en grupo y que sostengan relaciones de cooperación con sus semejantes. El objetivo de socializar y potenciar esta estrategia en la práctica educativa, es el afianzamiento de las relaciones interpersonales en el planteamiento de los conflictos y en las formas de resolución que se proponen. Esta estrategia, proporciona valiosas oportunidades para reflexionar sobre las disputas que tienen lugar, lo que termina contribuyendo notablemente a la adquisición de la autonomía de los sujetos para resolver sus propios problemas, donde el principio de cooperación constituye un requisito indispensable.

Para el contexto educativo colombiano, así como para muchas otras naciones en donde predominen los conflictos violentos a gran escala, el aprendizaje cooperativo constituye una importante herramienta para que, desde los espacios de socialización y enseñanza, sea posible encontrar canales de diálogo e interlocución que transformen las pautas de interacción de los individuos hacia relaciones más plurales, diversas y pacíficas; que sea capaz de construir un modelo de convivencia que requiere tolerancia y respeto frente a diferentes culturas y formas de proceder. De igual manera, cuando los diferentes actores sociales se comprometen mucho más por los contenidos del conflicto y se muestran más interesados en proponer soluciones negociadas y pactadas a las situaciones conflictivas, “se construye un caldo de cultivo idóneo que facilita la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuye al desarrollo de la cooperación y la solidaridad” (Antolín, Martín-Pérez y Barba, 2005, p. 9).

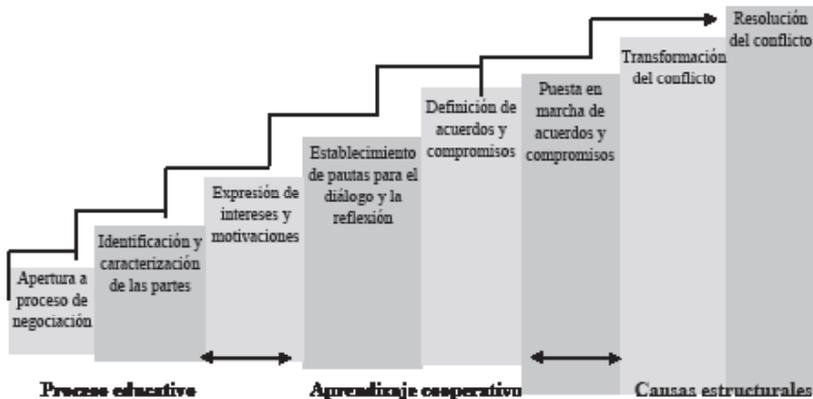
CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo ha sido posible reconocer los aportes significativos que genera la aproximación a la experiencia educativa colombiana, la cual aporta importantes reflexiones en torno al abordaje, transformación y resolución de los conflictos en contextos caracterizados por el predominio de una violencia cultural y estructural profundamente arraigada al desarrollo de las relaciones sociales mismas.

La recurrencia a la violencia como método de resolución a las diversas disputas y confrontaciones, sumado a la prolongación en el tiempo de un complejo y destructivo conflicto armado interno, han configurado un escenario de actuación social que implica repensar, resignificar y reconstruir, colectivamente, los contenidos y la naturaleza de los conflictos; y a partir de allí, ofrecer propuestas alternativas de resolución no violentas que comprenden la necesidad de concebir el conflicto desde una perspectiva positiva.

La figura 6.1, sintetiza la propuesta desarrollada en este trabajo, en la que se parte de la generación o apertura al proceso de negociación, como la estrategia metodológica que conducirá a la resolución de los conflictos, pero que deberá atravesar diversas etapas hacia la consecución del objetivo deseado: la primera de ellas, como bien se señala en el texto, corresponde a la detallada y plena identificación de cada una de las partes, en las que se podrán encontrar cara a cara y pasar a una segunda etapa, que consiste en la expresión de aquellos elementos que forman parte de sus subjetividades y se encuentran en la base de los conflictos latentes.

A partir de esta visibilización de creencias, motivaciones y valoraciones, se pasa a una cuarta etapa en la que se posibilita el diálogo y la reflexión entre las partes y la confrontación no violenta de sus intereses, lo que posteriormente permitirá consolidar la etapa de definición de acuerdos; pero sólo a partir de la puesta en marcha de los acuerdos y los compromisos adquiridos por cada uno de los involucrados será posible generar la transformación del conflicto. Y precisamente, a partir del proceso basado en el aprendizaje cooperativo, llevada a cabo como estrategia alternativa de Educación para la Paz, será posible desentrañar aquellos elementos que dieron origen a la disputa y alcanzar la resolución no violenta, dialogada y pactada del conflicto.

Figura 6.1 Estrategia metodológica de resolución negociada de conflictos

Fuente: *Elaboración propia.*

de capacidades ciudadanas que trasciendan la solución del conflicto armado y posibiliten las transformaciones en las relaciones sociales para una paz sostenible y duradera. Asimismo, reconocer que los conflictos son algo connatural a las relaciones humanas, y que por tanto, son ineludibles, implica descubrir en ellos una oportunidad de cambio en las relaciones interpersonales a partir de la manera que podamos, efectivamente, intervenirlos y transformarlos.

Las estrategias que hemos podido desarrollar, a la luz del caso colombiano, reflejan los primeros pasos de un proyecto sociocultural de Educación para la Paz, que si bien no logra constituirse como un elemento abarcante del conglomerado social en su conjunto, si permite el impacto significativo al interior de las instituciones educativas; pues si bien hay conflictos que pueden resolverse con la intervención individual y grupal, existen otros de tal complejidad que su resolución requerirá de un proyecto institucional que transforme el sistema educativo nacional, toda vez que las dinámicas de los conflictos no obedecen a una misma naturaleza y requieren de enfoques dialógico-reflexivos que permitan analizar la complejidad que revisten.

Finalmente, llevar a cabo el proyecto educativo para la paz en medio de contextos que alcanzan un estado crítico en cuanto a su nivel de ejercicio de violencia, requerirá de la generación de espacios multiestamentales que sirvan a la preparación y al desarrollo de herramientas y estrategias que permitan

abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción. En ese sentido, nuestra idea de poder transformar los conflictos, en lugar de evadirlos o pretender eliminarlos, nos permitirá aprender a analizarlos y desarrollar ideas creativas y pedagógicas de resolución que nos posibilitarán enfrentarlos de una mejor forma cuando emerjan nuevamente. Aprender a detenernos, reflexionar y analizar las potencialidades de los conflictos, para responder de forma no violenta y constructiva, será la principal labor de este proyecto de educación y construcción de paz en el marco de conflictos sociales impredecibles y prolongados.

REFERENCIAS

- Azar, Edward (1990). *The Management of Protracted Social Conflict: Theory & Cases*, Aldershot, Dartmouth.
- Antolín, Ángel, Martín-Pérez, Gonzalo y Barba, José (2005). “El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto”. En *Revista Educación Física para la Paz* No. 7, Enero, Universidad de Valladolid, pp. 3-11.
- Bejarano, Jesús A. (1995). *Una agenda para la paz: Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*, Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Daza, Gisela y Zuleta, Mónica (1996). “La violencia y la escuela en Colombia: Es posible una educación para la paz”. En Bermúdez, Susy (Ed.) *Estrategias y experiencias para la construcción de la paz*, Bogotá: Corcas editores, pp. 91-103.
- Del Arenal, Celestino (1999). “La investigación para la paz”. En *Revista de Estudios Internacionales IRIPAZ* No. 2. Guatemala, Instituto de Relaciones Internacionales y de Investigación para la paz, pp. 147-195.
- Fernández, Alfonso (1995). “Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* No. 22, pp. 21-38.
- Fisas, Vicenc (2010). “Educar para una Cultura de Paz”. En: *Quaderns de Construcció de Pau* No. 20, Escola de Cultura de Pau, Barcelona, pp.1-10.
- Fisas, Vicenc (2011). *Anuario procesos de paz 2011*, Escola de Cultura de Pau, Icaria Editorial.
- Galtung, Johan (2003). *Violencia estructural*, Bilbao, Guernika Gogoratz.
- Grasa, Rafael (1984). “Educar para la paz: una tarea posible y urgente”. En *Cuadernos de pedagogía* No. 112, pp. 34-51.
- Ghiso, Alfredo y Tabares, Catalina (2011). “Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas”. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* Vol. 9 No. 1, Enero-Junio, Centro de Estudios Avanzados de Niñez y Juventud, pp. 129-140.
- Horrillo de Pardo, Ana y Gonzáles, Luis (2007). “Pedagogía en valores cívicos para la democracia y la convivencia ciudadana en la escuela”. En *Orinoquía* Vol. 11 No. 1 pp. 41-47.
- Jares, Xesús (1997). “El lugar del conflicto en la organización escolar”. En *Revista Iberoamericana de Educación* No. 15, Septiembre-Diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos, pp.1-10.

- Lederach, John P. (1998). *Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Bilbao, Guernika-Gogoratuz.
- Lederach, John P., Neufeldt, Reina y Culbertson, Hal (2007). *Reflective Peace building. A planning, monitoring and learning toolkit*. Notre Dame, The Joan B. Kroc Institute for International Peace Studies.
- MacGregor, Felipe et al. (1986). *Cultura de Paz*, Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Maya, Luz A. (2009). "Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia". En *Historia Crítica* Edición Especial, Bogotá, Universidad de los Andes, pp. 218-245.
- Miall, Hugh, Ramsbotham, Oliver y Woodhouse, Tom (1999). *Contemporary Conflict Resolution*, Cambridge, Polity Press.
- Miall, Hugh (2004). *Conflict transformation: A Multidimensional Task*. Berghof, Research Center for Constructive Conflict Management.
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Aprobada por la Resolución 217A de Diciembre de 1948. Departamento de Información Pública de Naciones Unidas.
- Ovejero, Anastasio (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Petrus, Antonio (2001). "Cultura de la violencia y educación secundaria". En *Revista Español de Educación Comparada* No. 7, pp. 23-49.
- Puerta, Isabel y Builes, Luis F. (2005). "Formas de tratamiento de conflictos". En Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, *Tratamiento de conflictos*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia, pp. 121-169.
- Rapoport, Anatol (1999). *A two-person game theory*. New York: Dover Publications.
- República de Colombia (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*, Expedición de la Ley General de Educación, Bogotá.
- Salamanca, Manuel E. (2000). "Democracia y Resolución de conflictos: Perspectivas y desafíos". En *Papel Político* No. 11, Agosto, Bogotá, pp. 67-92.
- Sánchez, Mariela (2010). "La educación para la paz en Colombia: una responsabilidad del Estado Social de Derecho". En *Via Iuris* Vol.9 No. 2, Bogotá, pp. 141-160.
- Silva, Alejandrina (2006). "La cultura de la violencia: la transgresión y el miedo de los adolescentes". En *Fermentum* Vol. 16 No. 47, Mérida, Septiembre-Diciembre, pp. 664-674.

- UNESCO (1994). *UNESCO and a Culture of Peace, Promoting a Global Movement*. París.
- Uprimmy, Rodrigo *et al.* (2008). *Seis ciudades, cuatro países, un derecho: Análisis comparativo de las políticas educativas*. Bogotá, Editorial Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Uribe, María T. y López, Liliana (2006). *Las palabras de la guerra. Un estudio sobre las memorias de las guerras civiles en Colombia*, Medellín: La Carreta Histórica.
- Uriz, Nicolás (Coord.) (2011). *El aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra
- Valencia, Fernando (2004). "Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos". En *Revista científica Guillermo de Okham* Vol. 7 No. 1, Cali, Universidad San Buenaventura, pp. 29-41.
- Zurbano, José L. (1999). *Bases de una educación para la paz*. Navarra: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

Giovany Areiza Madrid.

Pregrado en Ciencia Política de la Universidad de Antioquia. Integrante de los grupos de investigación *Filosofía Política y Grupo Interdisciplinario de Estudios Derecho* de la misma universidad. Miembro del Comité Científico de la Cátedra UNESCO para la Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz (RIC/CP) Medellín, Colombia.

Correo electrónico: yovany0000@gmail.com.



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL

337-361

FORTALECIENDO LA EDUCACIÓN EN AMBIENTES ADVERSOS. LA APUESTA EDUCATIVA DEL DEPARTAMENTO DE ANTIOQUIA

Amalia Rodríguez
María Alejandra González
Mauricio López

Resumen

La violencia es una expresión humana que puede ser mitigada o erradicada por un proceso educativo bien estructurado. Esta investigación pretende identificar, a partir de la experiencia del Departamento de Antioquia, Colombia, los mecanismos a través de los cuales las acciones gubernamentales pueden mejorar la educación y con ello la convivencia y calidad de vida. Los resultados, siguiendo la metodología propuesta por los autores, permiten validar la hipótesis de que la educación también conduce a la paz.

Palabras clave: Educación, paz, políticas públicas, Antioquia, Colombia

Abstract

Violence is a human expression that can be mitigated or eradicated by a well structured educational process. This research aims to identify, through the experience of the Department of Antioquia, the mechanism through which governmental actions can improve education, and hence coexistence and life quality. The results allow to validate the hypothesis that education leads to peace

Keywords: Education, peace, public policies, Antioquia, Colombia

INTRODUCCIÓN

En Colombia, una de las regiones más golpeadas por el conflicto armado ha sido el Departamento de Antioquia. Las causas de dicha violencia resultan ser muy variadas y complejas, pero parte importante de ellas se encuentran en las mismas condiciones sociales y económicas que vive esta región. Un ejemplo claro se encuentra en el aporte de este departamento al producto interno bruto del país, el cual fue del 13% en el año 2012, en tanto que la distribución de la tierra es altamente concentrada, una vez que el coeficiente de GINI para el mismo año fue del 0.529¹.

De acuerdo con el Departamento para la Prosperidad Social –DPS–, el Departamento de Antioquia es el que concentra el mayor número de víctimas, lo cual también implica un mayor esfuerzo para la reparación de éstas. Es así como desde la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, ACCIÓN SOCIAL, se desarrollan programas a través de los cuales se da inicio al proceso de reparación.

Estos esfuerzos no son exclusivos de las agencias nacionales. Al interior del Departamento, también se ha evidenciado un conjunto de esfuerzos de los ámbitos de gobierno subregionales, en caminados a mejorar las condiciones de vida de aquellas personas que han sufrido el flagelo del conflicto armado. Una de las principales acciones desarrolladas, que a su vez se convierte en una apuesta de desarrollo de mediano y largo plazo; tiene que ver con la apuesta que hace la administración departamental en materia de educación.

En efecto, bajo el slogan: “Antioquia la Más Educada” se ha presentado un ambicioso plan a través del cual se pretende incidir en los principales indicadores sociales y económicos del Departamento. El objetivo trasciende los alcances que se puedan lograr en mejoras de calidad de la educación, aportando a la convivencia, la calidad de vida y la paz. En consecuencia, este estudio pretende identificar los aspectos teóricos en materia de educación y paz, sobre los cuales se soporta dicha estrategia, al tiempo que se espera brindar luces sobre el impacto que tendrán las acciones desarrolladas en cuanto al logro de ciertos objetivos en materia de paz. El análisis se presenta bajo una óptica social-económica, la cual no desconoce ni minimiza la importancia de factores asociados al proceso educativo como tal.

Para alcanzar este objetivo, el estudio se ha dividido en cinco apartados, adicionales a esta introducción. En el primero se describen algunos elementos

¹ De acuerdo con información del DANE 2014. Disponible en www.dane.gov.co

teóricos y conceptuales sobre educación y paz. La segunda sección describe algunos indicadores sobre violencia en el Departamento de Antioquia. El tercer apartado analiza las acciones, en materia de educación, que han sido implementadas por la actual administración. La cuarta sección da cuenta de la relación que se presenta entre dichos programas y su impacto directo sobre la paz, para finalmente terminar, en la última sección, con un conjunto de conclusiones y recomendaciones.

I. MARCO CONCEPTUAL

De acuerdo con José Antonio Ocampo (1994), la persistencia de la violencia, como consecuencia del problema de la tierra, la ausencia y debilidad de la presencia del Estado en las zonas rurales, las desigualdades entre el campo y la ciudad y el aislamiento del campesinado, ha sido uno de los aspectos más notables de la evolución del campo en Colombia en la posguerra. Ésta afirmación es consistente con la amplia evidencia empírica sobre conflictos civiles en relación a cómo éstos son más prevalentes y persistentes entre poblaciones de bajos ingresos² y altamente desiguales (Blattman y Miguel (2010) Collier, *et al.* (2003), Collier y Hoeffler (1998) y Collier, Hoeffler y Söderbom (2004)) y en presencia de instituciones estatales débiles y donde existen amplias regiones periféricas de escaso poblamiento (Blattman y Miguel (2010)), reflejando no sólo un problema para el desarrollo sino una falla del desarrollo en sí mismo.

Aún más, la viabilidad del conflicto puede ser modificada por las consecuencias de estos factores sobre las circunstancias de individuos y hogares en zonas violentas. En particular, un ingreso bajo y decreciente y la desigualdad en la distribución, favorece la aparición de grupos de jóvenes descontentos que pueden ser reclutados con bajo costo por los actores enfrentados (Collier, *et al.*, 2003). Por su parte, de acuerdo con Justino (2009), la asociación simbiótica que puede existir entre los grupos armados y los hogares que habitan en sus áreas de control, que depende de qué tan vulnerables son estos hogares a la pobreza y a la violencia,³ afectará de manera sustancial la probabilidad de que un conflicto inicie y su efectividad.

² Collier, *et al.* (2003) reconocen que aunque los países de renta media tienen una menor probabilidad de incurrir en un conflicto civil, la existencia previa de conflictos en estos países aumenta su riesgo a niveles similares al de los países de renta baja.

³ Según Justino (2009), los hogares más pobres al inicio del conflicto, y aquellos que tienen un mayor riesgo de violencia, tienen una mayor probabilidad de participar y apoyar a un grupo armado.

Pero más allá de cómo la situación de vulnerabilidad económica y distributiva se convierte en fuente innegable del conflicto armado, existen otros factores de carácter voluntario e involuntario que afectan la decisión individual de participar de las acciones violentas. En este sentido, la coacción, el secuestro, la presión de los pares y las normas y sanciones sociales se convierten en motivaciones involuntarias para la participación de muchos individuos y sus familias en grupos armados. Por su parte, otros individuos deciden participar por motivaciones socio-emocionales (identificación ideológica, dolor, rabia, orgullo, entre otras) o por motivaciones económicas (incentivos monetarios, saqueos, apropiación de activos valiosos, mayores oportunidades socio-económicas, o simplemente para satisfacer sus necesidades básicas, en especial en entornos en los que las actividades productivas son escasas y hay altas tasas de desempleo y bajos retornos a la agricultura) (Justino, 2009). Estas últimas son particularmente interesantes para este trabajo ya que pueden ser intervenidas con políticas sociales (en particular desde la educación) enfocadas hacia modificar el costo de oportunidad de participar activamente de las acciones violentas.⁴

La dirección entre pobreza y conflicto no es, sin embargo, unidireccional. Bird *et al.* (2010) anotan como la inseguridad es una de las cinco trampas que sustentan la pobreza crónica, que además obliga a que las familias en esta situación intercambien los objetivos de largo plazo (como la educación de sus hijos)⁵ con otros de corto plazo (supervivencia). Además según los autores, el conflicto intensifica la probabilidad de que la pobreza sea transmitida entre generaciones, en particular cuando la pobreza está presente en el periodo de desarrollo fetal, la niñez temprana y la juventud, y aumenta las desigualdades, la desesperanza y el sentimiento de injusticia (UNESCO, 2011). Sin embargo, la capacidad para recuperarse de este choque adverso depende de factores como el acceso a la educación como activo clave de capital humano, que tiene una función protectora, al permitir a los individuos ajustarse a nuevos períodos de conflicto e inseguridad o como apoyo en el postconflicto, limitando así el impacto de la violencia sobre la pobreza y facilitando la recuperación de los individuos y las familias víctimas de circunstancias adversas (Vargas-Barón y

⁴ Justino (2009) reconoce que el funcionamiento de las instituciones (por ejemplo las escuelas) en los alrededores del conflicto afectan su proceso de surgimiento, evolución e incluso su conclusión.

⁵ Según la UNESCO (2011), los niños que viven en países afectados por conflictos armados tienen una mayor probabilidad de no asistir a la escuela. En particular, el conflicto reduce sus posibilidades no sólo de ingresar al sistema de educación, sino que aumenta el riesgo de la deserción escolar. Además, la UNESCO (2010) encuentra para una muestra de 25 países, que como resultado del conflicto, una mejor porción de la población alcanza la educación formal y se obtiene un menor promedio de años de educación, una reducción de las tasas de alfabetización y una menor equidad de género.

Bernal-Alarcón, 2005).

Pero los sistemas de educación en muchos países en conflicto son deficientes, lo que limita el aprendizaje de las competencias necesarias para que los jóvenes salgan de la pobreza y el desempleo y se alejen de las acciones violentas, como consecuencia de las mayores oportunidades disponibles (UNESCO, 2011). En este sentido, Pribac (2011) considera que, el hecho de lograr que los niños vayan a la escuela es una condición necesaria pero no suficiente para el logro de la educación para todos y de la construcción de la paz, es decir, la calidad de la educación, reflejada en la experiencia de la escuela; lo que los niños aprenden en el aula y las habilidades que van surgiendo son lo que finalmente cuenta. A partir de esto, se considera que los esfuerzos se deben centrar en brindar una educación, no sólo con fines de prevenir conflicto antes de que ocurra, sino también para reconstruir los países después de que termine.⁶ Sólo así la educación se convertirá en la herramienta más poderosa para sentar las bases duraderas para la paz.⁷

Sin embargo, al igual que la calidad, también es importante considerar la equidad como un aspecto fundamental en los sistemas educativos, a fin de generar un ambiente que propicie la sana convivencia desde las instituciones educativas y por ende, vele por la construcción de un camino para la paz. Burde, *et al.* (2011) presentan el conflicto como un factor que reduce la capacidad del Estado para proporcionar educación, aumentando de esta manera los incentivos para la discriminación en la prestación de servicios educativos. En este caso, el acceso inadecuado y desigual a la educación, los planes de estudio parciales, las prácticas docentes discriminatorias y la corrupción en el sistema de educación aumentan la probabilidad de conflicto; por el contrario, la provisión estatal de la educación de forma integral, el apoyo de un acceso equitativo, la educación para la inclusión, las buenas prácticas de enseñanza, y la rendición de cuentas en el sistema educativo aumentan las posibilidades de la paz.

Se hace necesaria también la intervención de diferentes actores como los entes gubernamentales, rectores, docentes, investigadores, entre otros, en el proceso de transmisión entre educación y paz. En este sentido, Burde, *et. al/*

⁶ La UNESCO (2011) destaca la necesidad de acciones gubernamentales que den rápidamente frutos que apunten a la paz. En particular se presenta el caso de Rwanda, donde se promovió el retorno al sistema educativo de los ex-combatientes. Estos programas de "segunda oportunidad" pueden tener buenos resultados en relación a las posibilidades de empleo de los educados.

⁷ Para la UNESCO (2011), es necesario contar con sistemas educativos inclusivos, que fomenten el mutuo entendimiento, la tolerancia y el respeto; sólo así podrá alcanzarse una dinámica social menos propensa a la violencia.

(2011) consideran importante la integración o diseño de proyectos relacionados con conflicto en los planes de estudio, enfatizando en el papel fundamental que desempeñan los distintos actores como asociados en la ejecución de los mismos. Aún más, los jóvenes deben también participar en los programas de ayuda, recuperación y reconstrucción de las comunidades a las que pertenecen, a través por ejemplo de capacitaciones vocacionales o profesionales que les ayuden en la construcción de su proyecto de vida (UNICEF, 2009).

Lo anterior, puede convertirse en un puente para la formación de los estudiantes en competencias cívicas y el fortalecimiento de la democracia, donde éstos se conviertan en promotores de la educación para la paz en sus familias y comunidades. Crespo & Oberdabernig (2014), resaltan el papel que desempeña la educación como un catalizador de los procesos de democratización, dado que tanto los cambios en el nivel de instrucción general y el grado de igualdad en la distribución de la educación entre los miembros de una sociedad, contribuyen a explicar las transiciones a la democracia; del mismo modo, las mayores tasas de logro de educación primaria, así como una diferencia de género menor en el nivel de instrucción, tienden a estar relacionados con los regímenes políticos más democráticos. En este mismo sentido, Castelló (2008) y Pelkonen (2009) consideran que las personas educadas tienen una mayor tendencia a ejercer su derecho a votar en las elecciones políticas, de tal manera que, en este sentido, la generación de capital humano puede reflejarse en actitudes sociales.

II. EL CONFLICTO EN ANTIOQUIA

Según el Plan de Desarrollo “Antioquia la más Educada” (Gobernación de Antioquia, 2011), la violencia ha sido particularmente prevalente en Antioquia debido a que el narcotráfico, que explotó hace alrededor de 30 años en Colombia, tuvo como epicentro a Medellín. Además, los grupos al margen de la ley se han fortalecido gracias a la captura de rentas del narcotráfico, la minería ilegal y el secuestro, todo facilitado por la escasa presencia institucional en ciertas regiones. Así, el narcotráfico, mezclado con paramilitarismo y guerrillas, ha estado presente en casi todas las expresiones de violencia en el departamento, y ha sido propiciado por la necesidad de reconocimiento social por parte de sectores sociales humildes de la población, por el manejo tradicional de redes comerciales en el departamento, por la práctica política clientelista y por una cultura de la ilegalidad que premia los comportamientos ventajosos de algunos.

Según datos reportados por la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, para 1985 Antioquia ocupaba el segundo puesto a nivel nacional, después de Bogotá, D.C en actos terroristas (atentados, combates y hostigamientos) con un total de 23 casos, y el primer puesto en amenazas, desaparición forzada, desplazamiento, homicidios y secuestros (con 82, 313, 2.200, 1.881 y 17 casos respectivamente). Aunque para el año 2013 la situación antioqueña mejoró en algunos indicadores (desaparición forzada, homicidio y secuestro), se sigue observando un marcado aumento en actos terroristas, amenazas y desplazamiento (ver Tabla 1), lo que ha influido en que el departamento siga constituyéndose como uno de los más afectados por el conflicto en el país. Esto se ve además evidenciado en el hecho que, como se observa en la Tabla 1, para 2013, Antioquia ocupó el primer lugar en amenazas y en homicidios en el país (con un total de 6.023 y 653 casos respectivamente), el segundo lugar en desplazamiento después del Valle del Cauca (con un total de 24.801 casos), el cuarto lugar en desaparición forzada y en secuestros (con un total de 21 casos y 6 casos respectivamente), y el puesto siete en actos terroristas (con un total de 216 casos).

Tabla 1. Indicadores de Conflicto en Antioquia 1985 y 2013*

Año	Acto terrorista (Atentado, Combate, hostigamiento)	Amenaza	Desaparición forzada	Desplazamiento	Homicidio	Secuestro
1985	23 (2)	82 (1)	313 (1)	2.200 (1)	1.881 (1)	17 (1)
2013	216 (7)	6.023 (1)	21 (4)	24.801 (2)	653 (1)	6 (4)

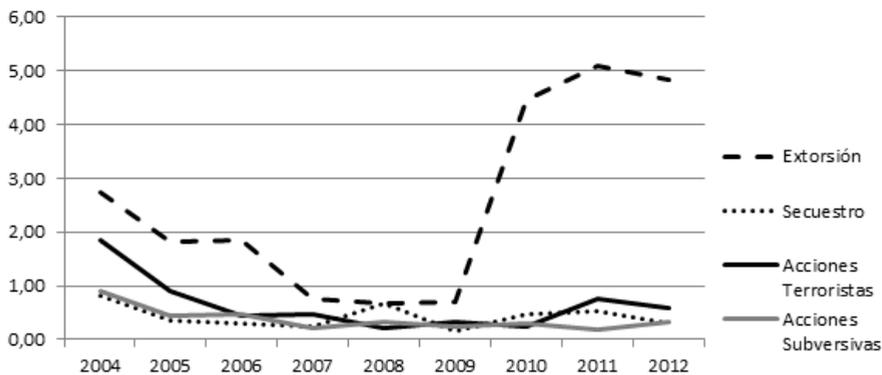
* El puesto ocupado en cada indicador para el departamento se pone entre paréntesis.

Fuente: Red Nacional de Información (2014). Unidad para la Atención y Reparación Integral a las víctimas.

Por su parte, la Figura 1 permite ver la evolución de algunas tasas de los indicadores de conflicto por cada 100.000 habitantes para el departamento entre 2004 y 2012. Como puede observarse, hay un aumento marcado en la tasa de extorsión, que pasa de 2.74 a 4.84; sin embargo, se presenta un leve descenso en las tasas de secuestro, en las acciones terroristas (entendidas según la Gobernación de Antioquia (2012) como “la acción de provocar o mantener en estado de zozobra o terror a la población o a un sector de ella mediante actos que pongan en peligro la vida, la integridad física o la libertad de las personas o las edificaciones o medios de comunicación, transporte, procesamientos o

conducción de fluidos o fuerzas motrices, valiéndose de medios capaces de causar estragos”) y en las acciones subversivas (se refieren a “las acciones hostiles cometidas por los grupos subversivos en contra de la Policía Nacional y en algunos casos, contra la población civil: ataques a instalaciones policiales, ataques a aeronaves, ataques urbanos, contactos armados, emboscadas, hostigamientos, inclusión a poblaciones y ataque a poblaciones”. Gobernación de Antioquia (2012)).

Figura 1. Tasa de Indicadores de conflicto por cada 100.000 habitantes en Antioquia



Fuente: Cálculos propios con datos del Anuario Estadístico de Antioquia. Gobernación de Antioquia (2012).

Teniendo en cuenta que el departamento de Antioquia puede dividirse en nueve subregiones con características geográficas, sociales, económicas, culturales y ambientales particulares,⁸ merece la pena analizar los resultados de los principales indicadores del conflicto para cada una de ellas. Así, la Tabla 2 presenta la información por subregión para los años 2004 y 2012. En cuanto a la tasa de extorsión, la subregión que más casos reportó en 2004 fue suroeste,⁹ con 6.77 extorsiones por cada 100.000 habitantes, mientras que en 2012,

⁸ Urabá, Occidente, Norte, Bajo Cauca, Nordeste, Magdalena Medio, Oriente, Suroeste y Valle de Aburrá.

⁹ Zona predominantemente cafetera. Gran potencial para la explotación minera e hidroeléctrica y el turismo (Gobernación de Antioquia, 2011).

el Valle de Aburrá,¹⁰ que incluye la capital del departamento (Medellín) y su área metropolitana (Barbosa, Girardota, Copacabana, Bello, Envigado, Itagüí, Sabaneta, La Estrella y Caldas), fue la subregión con mayor resultado en este indicador (6.32 extorsiones por cada 100.000 habitantes). En cuanto a la tasa de secuestro, Occidente¹¹ fue la subregión más afectada en 2004 y Nordeste¹² en 2012, con tasas de 6.13 secuestros y 1.10 secuestros por 100.000 habitantes respectivamente. Por otro lado, Oriente¹³ fue la subregión con más acciones terroristas en 2004, con una tasa de 11.13 y para 2012, la región Norte¹⁴ tuvo una tasa de 8.72. Este patrón se repitió en cuanto a acciones subversivas, en las que en 2004 alcanzaron una tasa de 4.49 en Oriente y en 2012 otra de 4.36 acciones en el Norte.

Tabla 2. Tasa de Indicadores de conflicto por cada 100.000 habitantes por Subregión

Subregión	Tasa de extorsión		Tasa de Secuestro		Tasa de A. Terroristas		Tasa de A. subversivas	
	2004	2012	2004	2012	2004	2012	2004	2012
TOTAL DEPARTAMENTO	2.74	4.84	0.83	0.29	1.85	0.59	0.91	0.34
VALLE DE ABURRÁ	2.49	6.32	0.09	0.33	0.34	0.00	0.28	0.00
BAJO CAUCA	0.00	4.27	2.18	0.00	0.00	3.91	0.44	1.42
MAGDALENA MEDIO	3.19	5.42	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
NORDESTE	2.77	4.40	0.55	1.10	3.32	0.55	0.00	1.10
NORTE	3.94	2.38	2.37	0.00	3.15	8.72	1.58	4.36
OCCIDENTE	2.63	2.50	6.13	0.00	2.19	1.00	1.75	0.00
ORIENTE	4.15	3.69	1.16	0.70	11.13	0.00	4.49	0.00
SUROESTE	6.77	2.92	2.51	0.00	1.50	0.27	1.50	0.00
URABÁ	0.00	0.33	0.21	0.00	0.41	0.00	0.21	0.65

Fuente: Anuario Estadístico de Antioquia. Gobernación de Antioquia (2012).

Otro indicador relevante es la tasa de Homicidios. Esta tasa ha sido significativamente alta en la primera década del 2000, y como se evidencia

¹⁰ Alberga la segunda aglomeración urbana del país (Gobernación de Antioquia, 2011).

¹¹ Región con gran desarrollo turístico (Gobernación de Antioquia, 2011).

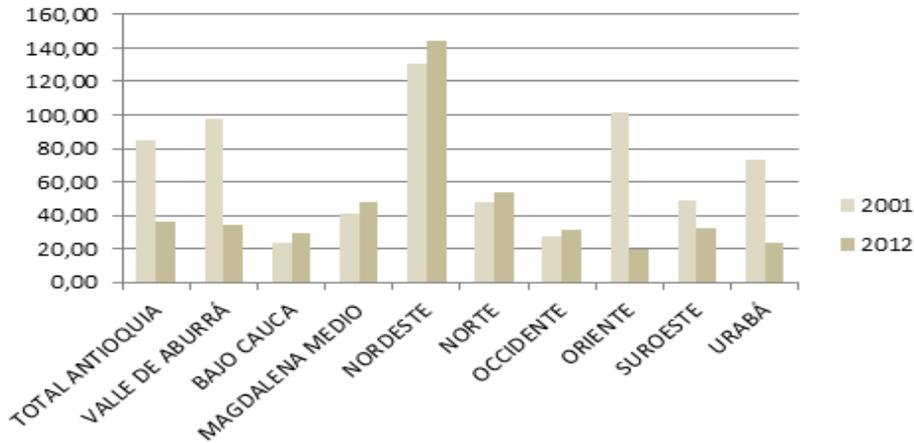
¹² La más importante fuente de ingresos para la población ha provenído de la actividad minera, particularmente aurífera (Gobernación de Antioquia, 2011).

¹³ Región con gran desarrollo urbanístico, industrial e hidroenergético, que provee gran parte del sistema interconectado del país (Gobernación de Antioquia, 2011).

¹⁴ Especializada en la producción de leche y en ganado bovino. Actualmente, en esta subregión se desarrolla uno de los proyectos estratégicos más importantes a nivel regional y nacional con la construcción de una hidroeléctrica (Gobernación de Antioquia, 2011).

en la Figura 2, se incrementó en Bajo Cauca,¹⁵ Magdalena Medio,¹⁶ Occidente y Nordeste, siendo ésta última subregión la más afectada con tasas de 130.75 y 144.58 homicidios por cada 100.000 habitantes en 2001 y 2012 respectivamente.

Figura 2. Tasa de Homicidio por Subregiones



Fuente: Cálculos propios con datos del Anuario Estadístico de Antioquia. Gobernación de Antioquia (2012).

El desplazamiento ha sido otro factor relacionado con conflicto en el Departamento, la tasa de personas desplazadas tanto de expulsión como de recepción aumentó de 2003 a 2012 en la mayoría de las subregiones como lo muestra la Tabla 3, siendo Norte la subregión con mayor tasa de Expulsión y Urabá¹⁷ la subregión con mayor tasa de recepción para 2012, con tasas de 888.14 personas desplazadas expulsadas por cada 100.000 habitantes y 5199.51 personas desplazadas recibidas por cada 100.000 habitantes respectivamente.

¹⁵ Región con aptitud agroindustrial y líder en la actividad minera del departamento (Gobernación de Antioquia, 2011).

¹⁶ Única subregión productora de petróleo del departamento y alberga la planta con mayor capacidad de producción de cemento blanco del país. Además, es la segunda subregión en producción de oro del departamento (Gobernación de Antioquia, 2011).

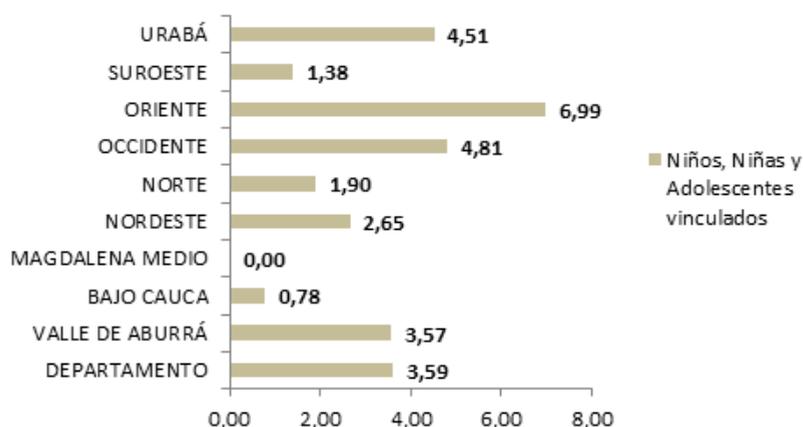
¹⁷ Zona con gran potencial por su ubicación costera, que permite potenciar las actividades agroindustriales y su localización geoestratégica como zona marítima y portuaria (Gobernación de Antioquia, 2011).

Tabla 3. Tasa de Desplazamiento por 100.000 habitantes

Subregión	2003		2012	
	Expulsión	Recepción	Expulsión	Recepción
TOTAL DEPARTAMENTO	278.06	334.42	199.86	998.49
VALLE DE ABURRÁ	275.60	43.15	85.63	748.14
BAJO CAUCA	129.87	422.52	822.89	1910.60
MAGDALENA MEDIO	347.69	241.78	263.82	936.01
NORDESTE	106.15	439.59	878.46	1095.60
NORTE	81.40	351.82	888.14	1841.67
OCCIDENTE	225.28	499.07	467.10	3145.81
ORIENTE	691.22	1683.65	122.72	1868.18
SUROESTE	58.80	348.36	236.37	1303.38
URABÁ	213.08	416.24	562.33	5199.51

Fuente: Anuario Estadístico de Antioquia. Gobernación de Antioquia (2012).

Finalmente, se cuenta con información sobre la vinculación de los niños, niñas y adolescentes del departamento con el conflicto para 2012 (ver Figura 3), y se observa como Oriente es la subregión con mayor tasa de vinculación, es decir, por cada 100.000 habitantes entre 0 y 19 años, 6.99 personas están vinculadas con actividades relacionadas con grupos armados.

Figura 3. Vinculación de Niños, Niñas y Adolescentes a Actividades Relacionadas con grupos armados para 2012 (tasa por cada 100.000 habitantes)

Fuente: Cálculos propios con datos del Anuario Estadístico de Antioquia. Gobernación de Antioquia (2012).

Esta clara afectación del departamento por problemas de extorsión, secuestro, homicidio, desplazamiento, hurtos y acciones terroristas y subversivas, puede limitar el desarrollo de la región. Teniendo en cuenta estas consideraciones, el actual gobierno departamental ha orientado sus estrategias hacia un modelo de desarrollo centrado en la educación como el motor necesario para solventar las limitaciones existentes. Así, acciones claves relacionadas con la educación como el acceso, la permanencia y la calidad en las zonas más afectadas se convierten en medidas que pueden impactar de forma directa o indirecta la situación de paz del departamento.

III. EL ÉNFASIS EN EDUCACIÓN DE LA POLÍTICA EN ANTIOQUIA

El actual gobierno del Departamento de Antioquia ha recogido en su plan de desarrollo una serie de políticas bajo el precepto de “Antioquia la más educada”. Este énfasis, que estuvo antes en el centro de las políticas municipales de Medellín y fue extrapolado al departamento, considera que las transformaciones necesarias que debe sufrir toda sociedad son generadas cuando las oportunidades no dependen de las condiciones iniciales de los individuos -la riqueza de su familia, su lugar de nacimiento, su género y su raza-, sino cuando se apuesta por desarrollar sus capacidades independientemente de éstas circunstancias. Así, el reto central de las políticas es el de lograr una articulación entre las fortalezas regionales y personales de los ciudadanos antioqueños con las actividades productivas ya existentes y con otras posibles, dadas las características y potencialidades productivas del departamento, apoyándose en la educación, la ciencia, la tecnología, la innovación y el emprendimiento.

En el trasfondo de estas políticas se encuentra la idea de que abrir la puerta de las oportunidades cierra la de la ilegalidad, que parece ser la única alternativa que encuentran muchos jóvenes del departamento como proyecto de vida (Gobernación de Antioquia, 2011), y se reconoce que esto sólo es posible si la educación superior y la educación para el trabajo tienen una presencia y pertinencia latente en cada región. Además, es fundamental que la educación se sustente en programas de calidad en todos los niveles de formación y en todos los rincones del Departamento, y que se complemente con estrategias de innovación y emprendimiento. Finalmente, la importancia de la educación, radica en que las escuelas se convierten en espacios en los que

se puede promover lo que en el Plan se denomina la “cultura de la legalidad”, al tiempo que se gestan buenas prácticas en convivencia y se previene el ingreso de niños, niñas, adolescentes y jóvenes a acciones ilegales.

Teniendo en cuenta este marco, el actual gobierno departamental ha promovido una serie de programas y políticas que consideramos pueden tener un impacto directo o indirecto sobre la situación de paz en el departamento.¹⁸ En primer lugar, algunos programas, que agrupamos dentro de la amplia categoría de “**formación**”, han propendido por programas gratuitos de formación para jóvenes que abandonaron tempranamente el sistema educativo y por la promoción de semilleros de emprendimiento e innovación, como una forma de fomentar el pensamiento creativo de los estudiantes y de desarrollar capacidades del hacer y del ser, como el trabajo en equipo, el liderazgo, la comunicación y las relaciones interpersonales, de manera que se fomente la definición de un proyecto de vida y se generan competencias que pueden ser útiles, no sólo para desarrollos productivos, sino también para la vida en comunidad. Además, se han creado instrumentos que buscan impactar a actores clave dentro de las comunidades; en particular, se cuenta con un programa de Rectores Líderes en el que se busca fortalecer y desarrollar competencias fundamentales en los directores de todas las escuelas públicas del departamento, de forma que ejerzan un liderazgo transformador que no sólo impacte el aprendizaje de los estudiantes sino la vida de toda la comunidad educativa. Asimismo, se forma a los docentes en gestión curricular con énfasis en el proyecto de vida de los estudiantes, y se promueve la vinculación de los padres en el desarrollo del mismo.

Dado que los docentes pueden considerarse actores fundamentales en el proceso de Educación para la paz, la UNESCO (2013/4) ha identificado la relevancia de ubicar a los mejores maestros en los territorios más vulnerables. Sin embargo, en el contexto Colombiano y Antioqueño, se ha encontrado que los docentes más calificados se concentran en las regiones más privilegiadas, profundizando aún más las desigualdades ya existentes en las oportunidades educativas entre regiones. Además, se identifica que los municipios más pequeños (menos de 100.000 habitantes), más pobres y más violentos (mayor número de ataques o desplazamientos forzados) del país son los que cuentan con los docentes menos calificados (García et al., 2013).

En segundo lugar, un grupo de programas ha estado alrededor del objetivo de “**cerrar las brechas**”. En este sentido, la existencia de servicios escolares

¹⁸ Gobernación de Antioquia (2014).

complementarios, como restaurantes y transporte escolar, tienen una orientación de inclusión que busca eliminar barreras de acceso y permanencia y de reducir las desigualdades de base que tienen los estudiantes; además, se ofrecen incentivos a la permanencia a estudiantes de educación media (grados 10 y 11) según criterios socioeconómicos y de vulnerabilidad, y se han hecho enormes inversiones en la infraestructura educativa con la intención de crear ambientes de aprendizaje más adecuados y con posibilidades para usar y apropiarse de las TIC. Además, existe un programa de becas de educación superior que brinda oportunidades a los jóvenes más pobres del departamento para continuar su formación en universidades e instituciones de formación técnica y tecnológica de la región, en temas pertinentes con las vocaciones de las regiones donde habitan. Los programas incluidos en esta categoría no sólo reducen la desigualdad sino que aumentan el costo de oportunidad al que se enfrentan los estudiantes a la hora de decidir abandonar el sistema.

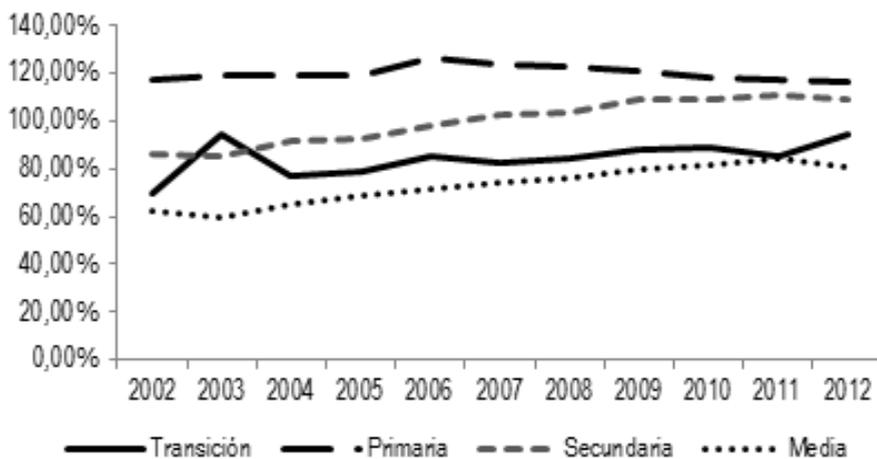
Finalmente, existen acciones realizadas en las instituciones que están orientadas hacia mejorar la **convivencia escolar**, como son la gestión comunitaria del Proyecto Educativo Institucional, el fortalecimiento de las competencias ciudadanas en los estudiantes y su inclusión de manera transversal en el currículo y el gobierno escolar para crear una cultura democrática entre los estudiantes. Estas acciones tienen la intención de disminuir la conflictividad dentro de las escuelas, que impacta la deserción escolar y deteriora los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que también pueden tener un efecto multiplicador y de *spillover* fuera de las escuelas y hacia toda la comunidad.

Es además notable el énfasis que se ha hecho en promover el acceso y la permanencia en la educación rural en todos sus niveles, y en el mejoramiento de la calidad y la pertinencia de la oferta educativa en las zonas rurales del departamento, que son particularmente vulnerables al conflicto. Todos estos esfuerzos, tanto en las zonas rurales como en las urbanas, pueden evidenciarse en los indicadores que presentamos a continuación.

En primer lugar, la Tasa de Cobertura Bruta por Nivel, que es definida según el Ministerio de Educación Nacional como “la relación porcentual entre los alumnos matriculados en un nivel de enseñanza específico, independiente de la edad que estos tengan y el total de población en el rango de edad teórico correspondiente a dicho nivel”. La Figura 4 muestra la evolución de este indicador por niveles para el departamento de Antioquia en el periodo 2002 – 2012; se evidencia un crecimiento general del indicador a lo largo del periodo, que no obstante, se ralentiza en 2012, año en que disminuye la tasa

en Primaria, Secundaria y Media. Es claro además que la tasa de cobertura bruta más baja se presenta en la educación Media, que no sobrepasa el rango 60% - 80%.

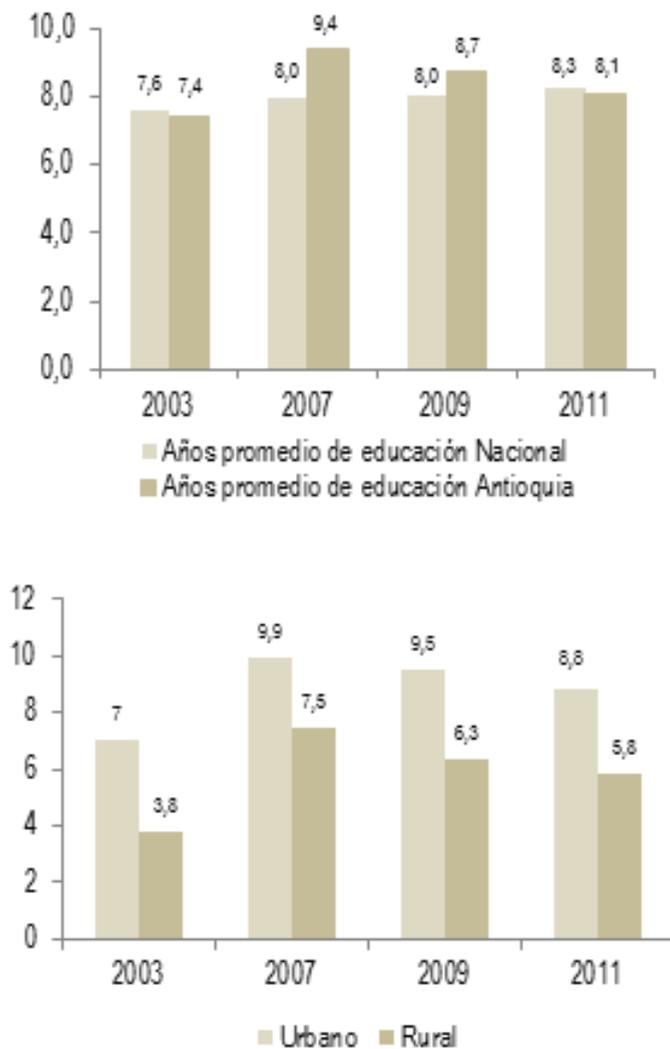
Figura 4. Tasa de Cobertura Bruta por Nivel, Educación Básica y Media: Antioquia



Fuente: Cálculos propios con datos del Ministerio de Educación Nacional.

Por su parte, los Años Promedio de Educación de la población de 15 y más años son presentados en la Figura 5. En primer lugar, al observar la figura de la izquierda, encontramos que el Departamento ha visto una reducción en este indicador cuando se consideran los niveles de 2011 y 2009 con relación a los de 2007; cuando éstos resultados se comparan con el promedio para Colombia, no se encuentran grandes diferencias en el último dato disponible, sin embargo, este es levemente inferior para el caso antioqueño (8.3 años para Colombia contra 8.1 para Antioquia). La figura de la derecha, de otro lado, permite verificar los enormes rezagos existentes en las zonas rurales del departamento: mientras que en promedio las zonas urbanas alcanzan niveles de educación de casi 9 años, las zonas rurales se acercan a los 6 años de educación. Esto puede explicarse en parte por la forma en que el conflicto armado afecta a la población escolar; el Plan de Desarrollo de Antioquia reconoce que al menos el 6% de los niños en zonas rurales se encuentran en situación de desplazamiento, son hijos de adultos desmovilizados o han sido víctimas de minas antipersonales.

Figura 5. Años promedio de educación de la población de 15 y más años, Antioquia (rural y urbano) y Colombia

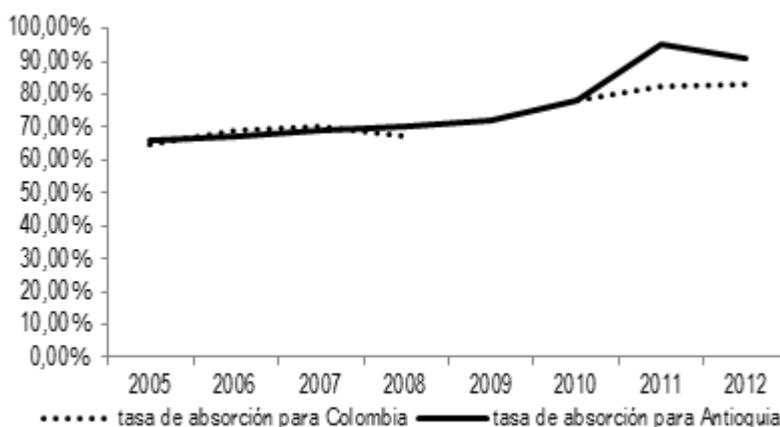


Fuente: Cálculos propios con datos del Anuario Estadístico de Antioquia

Otro indicador relevante es la tasa de absorción para la educación superior,

que mide el porcentaje de estudiantes matriculados en programas de pregrado sobre el número de estudiantes que toman el examen final de la educación obligatoria (SABER-11), la Figura 6 permite observar avances importantes en Antioquia al pasar del 65,8% en 2005 y al 91% en 2012, por encima del promedio nacional (de 64,5% a 82,9%, respectivamente).

Figura 6. Tasa de absorción para la Educación Superior (pregrado), Colombia y Antioquia



Fuente: Cálculos propios con datos del Anuario Estadístico de Antioquia.

Aún más, de acuerdo con Brunner, et al. (2012), la Tasa de transición de la educación media a la educación terciaria, que compara el número de individuos evaluados en la prueba SABER-11 con el número de estudiantes en el primer año de los programas de pregrado, muestra que en 2008 a nivel nacional, el 68% de los estudiantes de la educación secundaria pasó a la educación superior; por su parte, en Antioquia para el mismo año, este indicador alcanzó niveles del 84%, mejorando además al compararse con los resultados de 2002, cuando el indicador en la región era cercano al valor nacional (54 %).

IV. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación, en un sentido amplio¹⁹, fortalece el tejido social, crea

¹⁹ Entendida como un proceso de formación que no necesariamente se lleva a cabo en una institución educativa o en niños y jóvenes matriculados en éstas.

mayores capacidades de convivencia y armonía entre los miembros de una comunidad, al tiempo que promueve valores que alejan a las personas de actos violentos. En consecuencia, hablar de educación es hablar de paz o lo que es equivalente, considerar actos violentos y crímenes, conlleva necesariamente una pérdida de valores que implica bajos niveles de educación o problemas al interior del proceso educativo.

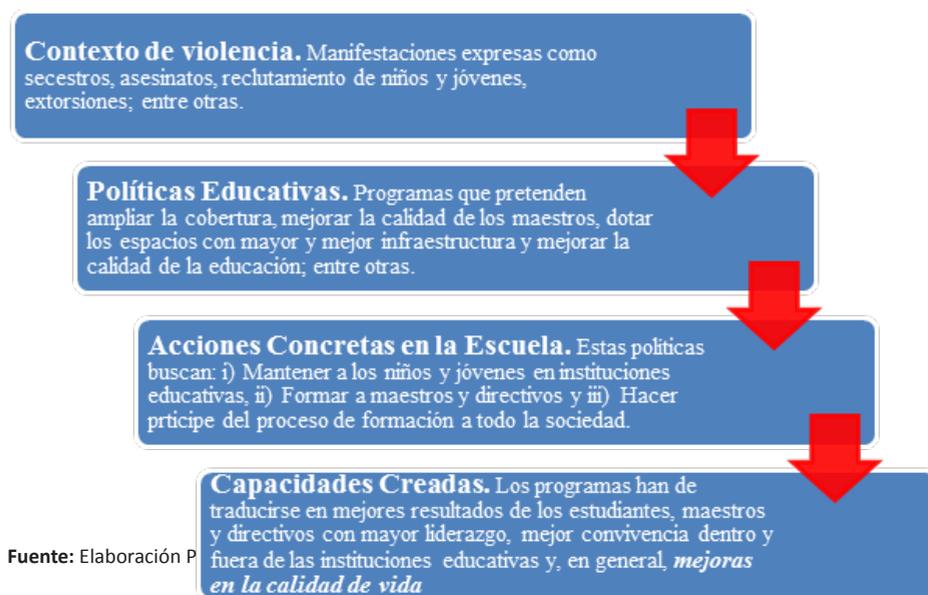
No obstante, la interacción entre crimen y valores no debe ser vista como una relación unidireccional en la cual la degradación moral lleva al aumento de la criminalidad. Por el contrario, debe ser vista como un proceso bidireccional en el cual, de un lado, el aumento del crimen produce un cambio en los valores originado en la exposición repetida de la gente a los comportamientos ilícitos, y de otro lado, la erosión de valores fomenta el crimen mediante su efecto sobre la predisposición a cometer delitos (Gaviria, 2001).

Así, podría definirse un puente o canal a través del cual la educación logra generar cambios de comportamiento en los miembros de una sociedad, lo cual conlleva necesariamente a una vida más armónica, no sólo en aquellos ciudadanos que se han visto favorecidos directamente por el proceso educativo, sino que a su vez éste logra irradiar sus beneficios en los demás miembros de la sociedad. De moto tal que lo anterior podría esquematizarse de la siguiente forma:

Hoy sabemos que la educación puede impactar positivamente en la convivencia y la calidad de vida, pero para que esto sea posible se requiere del cumplimiento de un mínimo de requisitos básicos, al interior de los cuales destacan: i) La adecuación de la educación a las características evolutivas de la adolescencia, aspecto que ha sido desarrollado por (Erikson, 1968; Chandler, Boyes y Ball, 1990). ii) Favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar (Glueck y Glueck, 1960; Coleman, 1982; Conger et al, 1965). iii) Distribuir las oportunidades de protagonismo. Implica la formación de nuevos líderes y el fortalecimiento de los existentes, para todos los cuales se deberán habilitar espacios de participación (Coie, 1987; Díaz-Aguado, 1986; 1988; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992). iv) Orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos (superando, por ejemplo, el pensamiento absolutista), afectivos (estimulando la empatía o rompiendo la asociación entre violencia y poder) y de comportamiento (ayudando a adquirir habilidades que permitan resolver conflictos o expresar

la tensión sin recurrir a la violencia); v) Enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia (Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996). vi) Educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos (Díaz-Aguado, 1996 b; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1996). Y vii) Desarrollar la democracia escolar.(Kohlberg et al., 1974; Kohlberg, 1985; Power y Power, 1992)²⁰.

Esquema No. 1. Impactos de la Educación en la Convivencia y la Calidad de Vida



El esquema resume el mecanismo de transmisión a través del cual el proceso educativo contribuye a la paz. Para que esto sea posible deben cumplirse ciertas condiciones básicas en los programas que se desarrollen,

²⁰ Tomado del texto de María José Díaz-Aguado, Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Prevenir la violencia desde la escuela. Problemas desarrollados a partir de la investigación/ acción

como son el interés por mejorar la calidad de la educación, lo cual garantiza mayores y mejores oportunidades, tanto laborales como de continuar el proceso educativo. Adicionalmente, se presenta una necesidad de contar con mayores líderes y de comprometer en el proceso de formación, no solo el grupo familiar sino la sociedad en su conjunto.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El conflicto agrario, la débil presencia del Estado en las zonas más alejadas y la enorme desigualdad rural/urbana, han sido identificadas como algunas de las causas principales de los problemas de violencia que han aquejado por décadas a Colombia. La prevalencia y persistencia de este conflicto en las zonas menos favorecidas ha sido ampliamente estudiada por la literatura, con ópticas que analizan la relación bidireccional entre estas circunstancias y las decisiones de los individuos y los hogares. De entre todas las regiones del país, Antioquia ha sido uno de los departamentos más golpeados por un conflicto caracterizado por la presencia de diversos grupos al margen de la ley, permeados por el narcotráfico y la ilegalidad. Esta situación ha ocasionado que una parte no despreciable de la población rural joven que es involucrada de forma directa a la guerra se vea privada del acceso a la educación o al mercado laboral en las diferentes subregiones, presentándose con más fuerza en unas que en otras debido a sus características geográficas, sociales, económicas, culturales y ambientales.

Algunos autores han identificado que las circunstancias determinan en parte la participación activa de los individuos en el conflicto, mientras que otros se han centrado en cómo factores de carácter voluntario e involuntario determinan su involucramiento en las acciones de guerra, y se ha reconocido que la educación, con todas sus dimensiones de cobertura, equidad y calidad, tiene una función protectora, ya que permite a los individuos ajustarse a nuevos períodos de conflicto e inseguridad o se convierte en una estrategia clave durante el postconflicto. Así, se ha encontrado que diferentes acciones o programas relacionados con educación pueden convertirse en medidas que impactan de forma directa o indirecta la situación de paz en los países o regiones.

A partir de esto, el actual gobierno departamental ha encaminado sus estrategias a un modelo de desarrollo centrado en la educación como el motor

para solventar y debilitar el conflicto presente en Antioquia, caracterizado principalmente por problemas de extorsión, homicidio, desplazamiento, hurtos y acciones terroristas y subversivas. Con su estrategia denominada “Antioquia la más educada”, el gobierno departamental ha reconocido que la creación de oportunidades, a través de la educación, es la única opción sostenible para limitar la ilegalidad. Así, se han promovido una serie de programas que pueden agruparse en programas de formación, programas para cerrar las brechas y programas de convivencia escolar, que apuntan a intervenir diversas situaciones identificadas, con la intención de fortalecer la educación y la formación para el trabajo.

Es particularmente interesante para nuestro estudio que la existencia de motivaciones individuales de carácter pecuniario, identificadas en la literatura, pueden verse contrarrestadas con políticas educativas que modifiquen el costo de oportunidad de participar en el conflicto, en particular, con incentivos monetarios (incentivos para la permanencia y becas para la educación superior) y no monetarios (transporte y restaurantes escolares), como los que han sido implementados en el Departamento de Antioquia, por la actual administración de Sergio Fajardo. Además, la participación activa de actores escolares claves (como rectores y docentes), y la existencia de programas sobre democracia y solución del conflicto, pueden lograr que la escuela se convierta en el espacio donde comienza la convivencia y donde los estudiantes se convierten en promotores de la educación para la paz en sus familias y comunidades.

Como recomendación, creemos necesario un mayor énfasis en la ubicación de los mejores docentes en las áreas más vulnerables del departamento, dándoles a su vez incentivos para que se motiven a ingresar en la carrera docente, que es una de las más subvaloradas en el país, dado que diferentes estudios han encontrado que los estudiantes que están ingresando a carreras relacionadas con educación en los últimos años son los que obtienen los peores resultados en las pruebas saber 11, realizadas por el ICFES.

REFERENCIAS

- Bird, K.; Higgins, K.; McKay, A. (2010). "Conflict, education and the intergenerational Transmission of Poverty in Uganda". *Journal of International Development* 22: 1183-1196.
- Blattman, C.; Miguel, E. (2010). "Civil War". *Journal of Economic Literature*, 48(1): 3-57.
- Brunner, J. J., Gacel-Avilà J., Laverde, M., Puukka, J., Rubio, J., Schwartzman, S.; Valiente, Ó. (2012). *Higher Education in Regional and City Development, Antioquia, Colombia*. OCDE.
- Burde, Dana. Kapit-Spitalny, Amy. Wahl, Rachel and Guven, Ozen (2011). *Education and conflict mitigation: what the aid workers say*. United States Agency for International Development.
- Castelló-Climent, Amparo (2008). "On the distribution of education and democracy", *Journal of Development Economics*, Elsevier, vol. 87 (2), páginas 179-190, octubre.
- Coie, J. D. (1987) *An analysis of aggression episodes: age and peer status differences*. Society for research in child development, Baltimore: MD.
- Collier, P.; Hoeffler, A. (1998). "On Economic Causes of Civil War". *Oxford Economic Papers* 50(4): 563–573.
- Collier, P.; Elliot, V. L.; Hegre, H.; Hoeffler, A.; Reynal-Querol, M.; Sambanis, N. (2003). "Breaking the Conflict Trap: Civil War and Development Policy". Oxford: Oxford University Press.
- Collier, P.; Hoeffler, A.; Söderbom, M. (2004). "On the Duration of Civil War", *Journal of Peace Research* 41(3): 253–273.
- Crespo, J.; Oberdabernig, D. (2014). "Education and the Transition to Sustained Democracy". Department of Economics Working Paper Series, 170. WU Vienna University of Economics and Business, Vienna.
- Díaz-Aguado, M. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1992). *Programas para desarrollar la competencia social en la infancia y adolescencia*. Master en Programas de Intervención Psicológica en Contextos Educativos. Madrid: Universidad Complutense.
- Díaz-Aguado, M. J.; Segura, M.P.; Royo, P. Andrés, M. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Volumen IV. Instrumentos de evaluación e investigación. Madrid: Instituto

- de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- García, S., D. Maldonado, G. Perry, C. Rodríguez y J. Saavedra (2013). Tras la excelencia docente: ¿Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos? Fundación Compartir.
 - A Gaviria (2001) Rendimientos crecientes y evolución del crimen violento: el caso de Colombia. En: Economía, crimen y conflicto.
 - Gobernación de Antioquia (2011). Plan Departamental de Desarrollo 2011-2014: “Antioquia la más educada”.
 - _____ (2012). Anuario Estadístico de Antioquia. Disponible en: <http://www.antioquia.gov.co/index.php/planeacion/6865-antioquia-estadisticas-e-indicadores->
 - _____ (2014). Programas departamentales de la Línea de Educación.
 - Justino, P. (2009). Poverty and violent conflict: a micro-level perspective on the causes and duration of warfare. *Journal of Peace Research* 46(3): 315–333. Disponible en: http://www.microconflict.eu/publications/RWP6_PJ.pdf
 - Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row. (Trd. española 1992 Desclee de Brouwer: Bilbao).
 - Kohlberg, L.; Kauffman, K.; Scharf, P.; Hickey, J. (1974) *The Just Community Approach to Corrections: A Manual*. Cambridge, Mass.: Moral Education Research Foundation
 - MJ Díaz-Aguado (2001). Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes. Capítulo 4 en: *Convivencia Escolar: Un Enfoque Práctico*. Disponible en: <http://convivenciaescolar.net/RACE/procesados/20%20Convivencia%20escolar%20Un%20enfoque%20pr%C3%A1ctico.pdf>
 - Naciones Unidas (2009). Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia. Nueva York, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas (S/2009/434).
 - Ocampo, J. A., comp. (1994). *Historia Económica de Colombia*. Santafé de Bogotá. Tercer Mundo Editores.
 - Pelkonen, P. (2009). “Length of Compulsory Education and Voter Turnout – Evidence From a Staged Reform”. Centre for the Economics of Education. London School of Economics.
 - Power, C.; Power, A. (1992) A rapt of hope: Democratic education and the challenge of pluralism. *Journal of Moral Education*, 21,3, 193-205.

- Pribac, Loredana. (2011). Aspects of education and peace in the world of 2011. University of Petrosani, Romania in its journal Annals of the University of Petrosani – Economics, pp. 213-220.
- Red Nacional de Información (2014). Unidad para la Atención y Reparación Integral a las víctimas. Disponible en: <http://rni.unidadvictimas.gov.co/?q=v-reportes>
- UNESCO (2010). The quantitative impact of conflict on education. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/QuantImp.pdf>
- _____ (2011). Education for all –EFA- Global Monitoring Report. “Una Crisis Encubierta: Conflictos Armados y Educación”.
- _____ (2013/4). Education for all –EFA- Global Monitoring Report. “Enseñanza y aprendizaje: Lograr calidad para todos”.
- UNICEF (2009). Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and Conflict in a Changing World. Nueva York.
- Vargas-Barón, E.; Bernal Alarcón, H. (2005). Education for peace in Latin America and Asia. Inter-American Development Bank. Washington.
- Villar-Márquez, E. (2010). School-based violence in Colombia: links to state-level armed conflict, educational effects and challenges. UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191228e.pdf>

Amalia Rodríguez Valencia

Investigadora sobre temas de políticas públicas para la calidad de la educación en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia. Economista de la Universidad de Antioquia con Maestría en Economía con énfasis en Administración y Políticas Públicas de la misma universidad y Maestría en Políticas Públicas y Desarrollo Económico de Toulouse School of Economics en Francia.

Correo electrónico: amalia.rodriguez@udea.edu.co

María Alejandra González Arenas

Estudiante de último semestre de Economía en la Universidad de Antioquia, Colombia; asistente de investigación del Grupo de Macroeconomía aplicada en el proyecto “Unidad de Información e Investigación sobre Nuevas Medidas de Calidad de la Educación en Antioquia” y participante en el proyecto “Variación geográfica de las desigualdades en Salud, Antioquia, 2000- 2010” en la Facultad Nacional de Salud Pública de la misma universidad.

Correo electrónico: mariaa.gonzalez@udea.edu.co

Mauricio López González

Profesor e investigador de la Facultad de Ciencias Económicas de la universidad de Antioquia. Economista, con Maestría en administración y Políticas Públicas del Centro de Investigación y Docencia Económicas: CIDE, México. Estudiante del Doctorado en Dirección de Empresas, de la Universidad de Valencia; España. Integrante del Grupo de Macroeconomía Aplicada de la Universidad de Antioquia. Investigador Asociado; Colciencias, 2014. mauricio.

Correo electrónico: lopez@udea.edu.co

INSTRUCCIONES PARA POSTULAR ARTÍCULOS A LA REVISTA RA XIMHAI

La revista Ra Ximhai de la Universidad Autónoma Indígena de México, institución intercultural del estado de Sinaloa, tiene como objetivo la publicación de artículos y ensayos científicos inéditos, revisiones bibliográficas y reseñas de libros en español, inglés, francés, italiano y portugués, vinculados a las ciencias sociales y de manera particular a los temas relacionados con la Paz, la Interculturalidad, los Conflictos, y la Democracia en México, América Latina y el mundo en general.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. Los textos deben de ser un aporte al conocimiento de las ciencias sociales y no deben de haber sido propuestos en otras revistas académicas.

TIPOS DE CONTRIBUCIONES:

Artículos de investigación. Deben ser productos temporales o definitivos de investigación. Deben de contener por lo menos introducción, metodología, resultados y conclusiones.

Ensayos científicos. Derivados de investigación de campo, documental, combinada, o de estudios de caso.

Estado del arte. Elaborado a partir de perspectivas críticas y analíticas de revisiones bibliográficas donde se sistematizan y analizan teorías, metodologías y resultados de investigaciones en un campo específico del conocimiento con el propósito de exponer las diferentes tendencias predominantes (no menos de 25 referencias).

Reseñas bibliográficas. Pueden ser de divulgación (de 3 a 5 páginas) o reseñas críticas que expongan las condiciones teóricas, metodológicas, epistemológicas y analíticas del libro reseñado.

CARACTERÍSTICAS DE LOS TRABAJOS:

- Deberán tener la forma y presentación de artículo, ensayo científico, estado del arte, o reseña bibliográfica.
- Los textos usarán mayúsculas y minúsculas.

- Deberán ser enviados sin errores ortográficos ni gramaticales.
- Extensión mínima de 14 cuartillas y máxima de 35 incluyendo gráficas o cuadros en el tamaño carta que por default da el procesador de textos word. Letra Times New Roman 12 pts, a un espacio y medio (1.5).
- Las citas textuales dentro del texto no deben de exceder 10 renglones. Las notas adicionales deben de ir numeradas, a pie de página y con interlineado sencillo. No deben de exceder cinco renglones.

ESTRUCTURA FORMAL DEL ARTÍCULO

Título

El artículo se iniciará con un título en español y en inglés. Debe presentarse en forma breve, es decir, indicar la naturaleza del trabajo de la manera más clara posible. No exceder 12 palabras.

Autor o autores

El (los) nombre (s) del (los) autor (es) seguido por sus apellidos, los cuales deben estar separados por un guión sin espacios.

Resumen

Se expondrá una síntesis del trabajo no mayor a 10 renglones, incluyendo los aspectos más relevantes: importancia, materiales y métodos, resultados y conclusiones. No se debe de incluir antecedentes, discusión, citas, llamados a cuadros, figuras y referencias a pie de página. Estará escrito en español (Resumen) y en inglés (“Abstract”). El “Abstract” podrá tener hasta 10 renglones.

Palabras clave

Son palabras ubicadas después del resumen, que se citan para indicar al lector los temas principales a los que hace referencia el artículo, además de facilitar la recopilación y búsqueda de la cita en bancos de información. Se requiere un número entre tres y seis y no deben estar contenidos en el título.

Key Words

Son las mismas palabras que se incluyen en el apartado anterior, pero en inglés. Se enlistarán después del “Abstract”.

Síntesis curricular

Al final del trabajo favor anexar una síntesis curricular (hoja de vida) de cada autor, no mayor a seis renglones, letra tipo Times New Roman 12 pts.

LA RESEÑA DE LIBROS

Debe incluir:

- Título del libro reseñado.
- Editorial, ciudad de edición y año de edición.
- Nombre y antecedentes personales del autor, institución a la que pertenece y correo electrónico.
- Notas a pie de página (opcional).
- Bibliografía al final del texto, de acuerdo a la normatividad APA (si emplea referencias adicionales al libro reseñado).

EJEMPLOS DE CITACIÓN

Las citas en el cuerpo del texto deben señalarse de la siguiente manera:

- * Un autor. Ejemplo: (Galtung, 1996, p. 57).
- * Dos autores. Ejemplo: (Martínez y Muñoz, 1999, p. 265).
- * Más de tres autores. Ejemplo (Ortega, et al., 2002, p. 45)
- * Una referencia con tres o más fuentes. Ejemplo: (Muñoz 2003; Martínez, 2001; Potter y Whetherrell, 1987; Shotter, 2001).
- * Citando una fuente indirecta. Ejemplo: (Citado por Martínez, 1999, p. 297-298).

Todas las referencias citadas en el texto deberán incluirse en la sección Bibliografía. A continuación algunos ejemplos:

Libros

Kimlicka, Hill (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona: Paidós.

Muñoz, Francisco y Jorge Bolaños Carmona (ed). (2011). *Los habitus de la Paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*. España: Eirene, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

Versión electrónica de Libro Impreso

Martínez Guzmán y Sandoval Forero Eduardo Andrés (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de Paz*. En: Contribuciones a las Ciencias Sociales, mayo 2009. www.eumed.net/rev/cccss/04/mgsf.htm

Se pone s.f. cuando no aparece la fecha de la obra

Versión electrónica de un libro re-publicado

Freud, Sigmund. (1999). El malestar en la cultura. Extraído de www.remq.edu.ec/libros (Libro original publicado en 1929).

Capítulos de Libros

Serbin, Andrés (2008). Paz, violencia y sociedad civil en América Latina y el Caribe. Introducción a algunas nociones básicas. En: Andrés Serbin (Coord.). *Construcción de paz y diplomacia ciudadana en América Latina y el Caribe. Manual Teórico Práctico*. Págs. 11-81. Buenos Aires, Icaria Editorial.

Artículos

Andino Gamboa, Mauricio (2001), "Multiculturalismo y educación superior: estudio de caso". En: revista *Reencuentro*, núm. 22, diciembre, México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Artículos leídos en internet

Turbay Posada, María José: "Equipos virtuales y tipos de conflicto intergrupal" en *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, agosto 2012, pp. 78-136. En:

<http://caribeña.eumed.net/equipos-virtuales-y-tipos-de-conflicto-intergrupal/>

Tesis de grado

Klein, Laurence (2010). *Derechos humanos, Paz y desarrollo intercultural: construcción de una convivencia comunitaria en armonía con la madre tierra*. Tesis (maestría), Máster Internacional en Estudios para la Paz y el desarrollo, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Universitat Jaume I, Castellón, España.

Salas Luévano, Ma. de Lourdes (2013). *Migración y feminización de la población rural en México. 2000-2005*. Tesis (Doctorado), Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2013/mlsl/index.htm>

Referencias de entrevistas

Las referencias de las entrevistas se colocan al final de la bibliografía.

Entrevista a Juan Pérez García, Los Mochis, Sinaloa, 27/3/2013.

Cuadros, gráficos, mapas, ilustraciones y fotos

Deben ser enviados en archivo aparte, formato jpg con 300 dpi de resolución y deben de incluir la fuente respectiva. En el texto se debe de indicar el lugar de ubicación.

ENVÍO DE TRABAJOS

Los trabajos a postular deberán ser enviados a:

Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero
Director Editorial
raximhai@uaim.edu.mx
esandovalforero@gmail.com

DIRECTORIO DE LA UAIM

M. EN C. GUADALUPE CAMARGO ORDUÑO
RECTOR

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SECRETARIA GENERAL

LIC. MARIO ANTONIO FLORES FLORES
COORDINADOR GENERAL EDUCATIVO

M. EN C. MANUEL LÓPEZ ARMENTA
COORDINADOR GENERAL ADMINISTRATIVO

DR. GUSTAVO ENRIQUE ROJO MARTÍNEZ
COORDINADOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO

ERNESTO OCHOA TRUJILLO
CONTRALOR INTERNO

LIC. CESAR ALEJANDRO MARCIAL LIPAROLI
ABOGADO GENERAL

M. EN E. S. MARÍA SOLEDAD ANGULO AGUILAZOCHO
COORDINADORA GENERAL UNIDAD MOCHICAHUI

M. EN C. MARINA E. VEGA PIMENTEL
COORDINADORA GENERAL UNIDAD LOS MOCHIS

ING. JOSÉ ALONSO AYALA ZÚÑIGA
COORDINADOR GENERAL UNIDAD CHOIX

DRA. ROSA MARTÍNEZ RUIZ
SUBDIRECTORA

COLABORADORES:

WEBMASTER
JULIÁN OCTAVIO ROMÁN VALENZUELA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO

APOYO EDITORIAL
ING. ELVIA NEREYDA RODRÍGUEZ SAUCEDA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA DE MÉXICO