

Capacitación y cultivo de potencialidades en la niñez y adolescencia. Derecho inalienable y paradigma educativo para la prevención, la participación y la acción

© Anaida Pascual Morán, Ph.D.¹

I- NUESTRA PROPUESTA PEDAGÓGICA...

Nuestra propuesta pedagógica en esta reflexión, es que asumamos el proceso de liberación de talentos, optimización de inteligencias y sobredotación de potencialidades² como un derecho inalienable de la niñez y adolescencia. Más aún, que veamos la captación y el cultivo de sus potenciali-

¹ La autora es Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Ha sido cofundadora y coordinadora del *Proyecto Educando para la Libertad* de Amnistía Internacional y de la *Cátedra UNESCO de Educación para la Paz* en el Recinto de Río Piedras. Es autora de la serie infantil y juvenil *¡Nuestros Derechos! La Convención Internacional de los Derechos de la Niñez* (1994), del libro *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz: Legado de armas y credos para la acción civil noviolenta* (2003) y de innumerables ensayos de naturaleza pedagógica, particularmente de educación en y para los derechos humanos y la paz y de educación para el desarrollo óptimo de las potencialidades.

² Aunque en la literatura en este campo, solemos encontrar el término *sobredotación intelectual* desde una perspectiva convencional de la inteligencia, la autora ha optado por acuñar el término *sobredotación* desde un paradigma educativo amplio de una diversidad de fortalezas y talentos. De igual manera, la autora ha optado por acuñar el término *sobredotar* para conjugar de manera dinámica este paradigma y la acción educativa que conlleva en términos del desarrollo óptimo de potencialidades.

dades³ como componente esencial de un paradigma educativo de naturaleza vital de prevención y acción para diferenciar la enseñanza y salvaguardar el cumplimiento integral de los derechos consignados en la Convención de los Derechos de la Niñez (1989), propiciando así su participación ciudadana y una cultura de justicia y paz. A esos fines, destacamos la urgencia de dar un giro paradigmático, en todo nivel y ámbito formativo, de una educación convencional a una educación diferenciada que capte y cultive de manera óptima las potencialidades en todos los niños, niñas y adolescentes y que privilegie la educación en y para los derechos humanos y la paz. Los siguientes postulados centrales fundamentan nuestra propuesta:

La pérdida y el desperdicio de talentos, inteligencias y potencialidades en la niñez y adolescencia retrata nuestra realidad educativa y social cotidiana.

La pérdida y el desperdicio de talentos, inteligencias y potencialidades en la niñez y adolescencia puede significar la diferencia entre la vida y la muerte, entre la violencia y la paz.

Liberar los talentos, optimizar las inteligencias y sobredotar las potencialidades en la niñez y adolescencia nos exige diferenciar cualitativamente la educación.

Al reorientar nuestros principios y prácticas educativas en esta dirección, estaremos contribuyendo a construir un paradigma idóneo de prevención y acción para diferenciar la educación y fomentar la participación ciudadana de nuestros niños, niñas y adolescentes.

La diferenciación en la educación propicia que nuestros niños, niñas y adolescentes aporten sus talentos, inteligencias y potencialidades para el bien común y la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pacífica.

La educación en derechos humanos y para la paz constituye un acercamiento pedagógico idóneo para propiciar que los niños, niñas y adolescentes aporten sus talentos, inteligencias y potencialidades a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pacífica.

Problematicamos y profundizamos en estos postulados centrales que guían nuestra propuesta pedagógica, a partir de las siguientes cuatro interrogantes claves, en las que abundaremos a continuación:

³ El término *captación y cultivo de potencialidades* es uno acuñado por la autora para describir y proponer un proceso de avalúo-enseñanza afín con el paradigma inclusivo y dinámico de desarrollo óptimo antes descrito.

¿Por qué es preciso diferenciar la educación para liberar talentos, optimizar inteligencias y sobredotar potencialidades en la niñez y adolescencia?

¿Por qué es preciso educar la niñez y adolescencia en y para los derechos humanos y la paz?

¿Cómo podemos diferenciar la educación para encaminarla al desarrollo óptimo de potencialidades en la niñez y adolescencia?

¿Cómo podemos educar en y para los derechos humanos y la paz a la niñez y la adolescencia?

II- ¿POR QUÉ ES PRECISO DIFERENCIAR LA EDUCACIÓN PARA LIBERAR TALENTOS, OPTIMIZAR INTELIGENCIAS Y SOBREDOTAR POTENCIALIDADES EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA?

Implícita en esta pregunta, está el postulado de que es preciso captar, cultivar y potenciar al máximo nuestros talentos e inteligencias. Este postulado es literalmente vital, porque la vía más poderosa para subyugar nuestro ser es que se nos impida valorizar y optimizar nuestras potencialidades. Más aún, porque nuestro primer derecho es ser un ser humano íntegro, con plena conciencia de quién somos y de quién podemos llegar a ser. Ciertamente, este postulado coincide con las pedagogías liberadoras propuestas por el gran educador brasileño Pablo Freire, quien afirma que todo ser humano debe tener el derecho a educar su esperanza, de manera que sea capaz de viabilizar aquellos sueños que edifican y dignifican su existencia.⁴ Dicho planteamiento resulta crucial para nuestros países latinoamericanos y caribeños, que cuentan con un perfil vulnerable e impresionante de niñas, niños y adolescentes que, al no tener proyecciones de futuro, literalmente sobreviven y mueren día a día en escenarios de riesgo - entre drogas, armas, hostilidades y violencia.

Este postulado implica que, en la medida en que demos rienda suelta a los diversos intereses y talentos en nuestros niños, niñas y adolescentes, optimizaremos su universo de inteligencias⁵ y sólo entonces tendrán la oportunidad de sobredotar sus potencialidades. Implica además, que urge una educación cualitativamente diferenciada, orientada a un auténtico y personalizado proceso de desarrollo de sus talentos e inteligencias, con

⁴ Freire, 1993, 1997^a, 1997^b & 2005; Schipani & Freire, 1992; Freire & Faúndez, 1986.

⁵ Clark, 2002.

miras a maximizar sus potencialidades.⁶ Implícito en este postulado, está también la intención de abordar y contrarrestar una falacia muy generalizada que tiende a dividir la población estudiantil en términos absolutos entre los inteligentes y los no inteligentes; entre los dotados y los no dotados, entre los escogidos y los no escogidos; entre los ganadores y los perdedores.⁷ Dicha falacia fundamentalmente afirma que los dotados y los superdotados constituyen una población fija a ser seleccionada, a partir de un porcentaje arbitrario, para proveerle servicios especiales.

Otra razón poderosa que nos apoya, es que tanto las vidas de personas eminentes y de genio creador, como las de nuestros propios educandos, reflejan lo que también corroboran las investigaciones - que la vida está hecha de experiencias que paralizan o cristalizan el despertar de nuestras potencialidades y que determinan nuestro éxito o fracaso futuro.⁸ Coincidiendo pues con el teórico de la creatividad Mihaly Csikszentmihalyi, cuando afirma, a partir de su teoría del “fluir de la experiencia óptima”, que un talento o inteligencia sólo se desarrollará en la medida en que produzca una experiencia óptima.⁹

La reconocida investigadora en este campo, Barbara Clark, también nos ofrece un marco referencial muy claro para reafirmar nuestro planteamiento. La autora afirma que la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes no puede ser exclusivamente para quienes han sido identificados como dotados o talentosos, sino que debe tener una “misión dual”, de manera que sea democrática e inclusiva, en lugar de elitista ni excluyente. Esta doble misión nos exige armonizar, tanto el desarrollo de talentos en todas y todos los educandos, como la educación para la sobredotación, en aquellos cuyas potencialidades particulares ya se perfilan de manera excepcional.¹⁰

Lamentablemente, la historia nos indica que ha prevalecido una postura academicista orientada a eso que el teórico pionero en este campo Joseph Renzulli ha designado como sobredotación escolarizada (schoolhouse giftedness). Este enfoque, apenas ha aportado al desarrollo óptimo de las capacidades expresivas, afectivas e intuitivas de los educandos, es decir, a lo que el autor denomina como sobredotación creativa/productiva (creative-productive giftedness). Afirma también Renzulli, que la mayor parte de

⁶ *Ibid*; Renzulli, 1999.

⁷ Renzulli, 1995 & 1986 .

⁸ Feldman, Csikszentmihalyi & Gardner, 1994; Pascual Morán, 1996.

⁹ Csikszentmihalyi, 1996 & 1993.

¹⁰ Clark, 2002.

las habilidades no se pueden medir con pruebas de cociente de inteligencia (CI/IQ) o exámenes académicos. Más aún, argumenta que la excelencia en las calificaciones no convierte a un aprendiz en automáticamente superdotado o talentoso, ni el comportamiento talentoso lo demuestran exclusivamente personas con calificaciones altas. Por estas razones, afirma que la selección de estudiantes como superdotados o talentosos, con frecuencia se convierte en un “acto de unción” absolutista, arrogante, excluyente y por lo tanto, no válido.¹¹ En sintonía con Clark y Renzulli, Howard Gardner afirma que los seres humanos poseemos una variedad de inteligencias y modos de entendimiento que nos distinguen a unos de otros. Indica además, que aunque la combinación de las inteligencias lingüísticas y lógicas es esencial para lograr un “dominio de la agenda de la escuela”, ciertamente “hemos ido demasiado lejos al ignorar las otras inteligencias”.¹²

Las pasadas tres décadas han sido unas de constante evolución, confusión y repercusión en el campo de la captación y el cultivo de las potencialidades. Cabe señalar, que en los pasados treinta años, hemos vivido los cambios más vertiginosos; cambios que nos han llevado de una visión monolítica y excluyente de la inteligencia como un coeficiente intelectual arbitrariamente medido y determinado, a una educación diversificada e inclusiva para el desarrollo óptimo de las potencialidades en todas y todos los educandos. Una lectura crítica de esta historia nos revela que nociones claves como inteligencia, talento, sobredotación y creatividad han sido en el fondo invenciones, o sea, constructos socioculturales, producto de cada época y contexto. Es decir, que estas nociones han sido constantemente construidas, de-construidas, y re-construidas. De manera que podemos afirmar que la terminología ha sido y sigue siendo hoy, una muy confusa y arbitraria, ya que se define, según los esquemas de pensamiento y poder prevalecientes en cada contexto y realidad histórica particular.

Renzulli, por ejemplo, nos habla de comportamiento dotado y lo describe como la interacción entre tres grupos de rasgos humanos - habilidades generales o específicas sobre promedio, altos niveles de compromiso en la tarea y alto grado de creatividad - y como la capacidad de aplicar estos tres rasgos “a cualquier área potencialmente valiosa de las ejecutorias humanas”.¹³ Gardner, ha inventado el constructo inteligencias múltiples¹⁴, para designar aquello que ya otros habían designado antes con términos tales como talentos múltiples, multitalentos, talentos ilimitados,

¹¹ Renzulli, 1999, 1995 & 1986.

¹² Gardner, 1999; 1997; 1995 & 1993.

¹³ Renzulli, 1999, 1995 & 1986; Renzulli & Reis, 1997.

¹⁴ Gardner, 1999; 1997; 1995 & 1993.

talentos creativos múltiples y productividad creativa. Otros teóricos han dado suma importancia a otras inteligencias, tales como la inteligencia emocional¹⁵ la inteligencia moral¹⁶ y la inteligencia espiritual¹⁷ y a una infinidad de talentos, como la planificación, la comunicación, la predicción, el discernimiento y el sentido del humor.¹⁸ También, contamos hoy con una serie de definiciones inclusivas y democráticas, que reclaman que todas y todos tenemos talentos; con definiciones evolutivas, contextualizadas y eco-ambientales, que abogan por la creación de entornos de aprendizaje enriquecidos; e inclusive, con definiciones de naturaleza ética como la que aquí proponemos, que afirman el desarrollo óptimo como derecho humano universal e inalienable (Pascual Morán, 2007, Sosniak & Hersch Gabelko, 2008).

En el ámbito de esta ampliación y diversificación de definiciones en los 70's y 80's, cabe destacar el concepto dinámico e integrador de desarrollo humano óptimo, que Barbara Clark nos propone, a partir de investigaciones recientes acerca de cómo funciona el cerebro y de cómo aprendemos.¹⁹ A mi juicio, Clark nos brinda la definición más amplia y dinámica posible. Define inteligencia como la función total e integrada de nuestras funciones cerebrales, a partir de la interacción entre nuestro patrón genético único y el ambiente. Visualiza la sobredotación como una categoría descriptiva de la inteligencia integrada, acelerada y total, caracterizada por avanzados niveles de desarrollo. Y nos propone la creatividad como una noción holística que trasciende la inteligencia y la sobredotación. O sea, como la síntesis óptima de todas las funciones del cerebro; como una condición o actitud que denota "un estado de ánimo que desafía su propia definición." Asimismo, nos propone una visión extendida de la noción convencional de talento. Me refiero al concepto desarrollo de talento, el que visualiza como un compromiso educativo filosófico que a su vez requiere un esfuerzo planificado y deliberado para proveer a todas y todos los aprendices un ambiente de aprendizaje enriquecido y responsivo, tanto en la escuela como en el hogar, de manera que tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades de manera óptima.

A partir de los 90's... y hasta el sol de hoy, las preguntas que nos hemos estado haciendo las y los investigadores y educadores en este cam-

¹⁵ Goleman 1997 & 1995; Salovey, 1998.

¹⁶ Coles, 1997.

¹⁷ Coles, 1991.

¹⁸ Heller, Mönks & Passow, 1993; Marks & Nystrand, 1981.

¹⁹ Clark, 2002.

po, tienden a cuestionar incisivamente el por qué de todo lo que en las décadas previas habíamos tomado como cierto e incuestionable. Se trata de preguntas como las siguientes:

¿Es acaso medible la inteligencia?²⁰

¿Dónde radica la inteligencia?²¹

¿Acaso determina el cociente intelectual (CI) nuestro destino?²²

¿En qué medida propiciamos el racismo de la inteligencia?²³

¿Es posible ofrecer una educación para la sobredotación que no sea elitista y excluyente?²⁴

¿Hasta qué punto respetamos el derecho de toda y todo educando a un desarrollo óptimo?

Preguntas como éstas, tienden a ser de naturaleza radical y controvertible, ya que cuestionan, desde un paradigma de una pluralidad de racionalidades y desde una perspectiva ética suspicaz y crítica, el por qué de los postulados que han fundamentado nuestras creencias educativas convencionales. De manera que hoy día, en el ámbito del desarrollo óptimo de potencialidades, toda propuesta está bajo sospecha y sobre la mesa; ya no hay certezas ni respuestas dadas. La única certeza posible es que es imprescindible identificar vías pedagógicas para posibilitar el que la niñez y la adolescencia puedan desarrollarse de manera integral y óptima. Una de estas vías pedagógicas idóneas es la educación diferenciada.

El paradigma amplio e inclusivo de la educación diferenciada, responde de forma sumamente pertinente a los signos de los tiempos. Incluye este abarcador enfoque cuya amplitud de horizontes es cada vez más diversa, entre otras: la educación especial de avanzada, la educación multicultural e intercultural, la educación adaptativa, la educación inclusiva, la educación para grupos marginados, la educación para la diversidad, la educación para la equidad de género, la educación ecológica, la educación antirracista, la educación para la ciudadanía democrática, la educación solidaria, la educación para el desarrollo óptimo de las potencialidades, la educación liberadora y la educación en y para los derechos humanos y la paz.²⁵

²⁰ Freud, 1999; Hanson, 1993.

²¹ Perkins, 1994.

²² Allman, 1994.

²³ Bourdieu, 1993.

²⁴ Eby, 1983.

²⁵ Bartolomé & otros, 2003; López López, Tourón, González Galán, 1991; Muñoz Seda, 2007; Riley, 2000; Tomlinson & Allan, 2001; Villanueva, Monsell & Cerda, s.f.

La educación diferenciada representa una noción dinámica en constante evolución. Ofrece cabida para otras vertientes que podrían surgir, como respuesta a la responsabilidad de atender ciertas poblaciones y problemáticas emergentes de una manera diferencial. Los nuevos paradigmas de la pedagogía diferencial y de la pedagogía de la diversidad, proponen una diversidad de experiencias de aprendizaje diferenciadas para atender una amplia diversidad de poblaciones con intereses, necesidades y talentos especiales, tales como “desertores escolares”, menores maltratados, menores sin techo o en situación de calle, adolescentes embarazadas y menores migrantes, víctimas de violencia doméstica, en contextos de “violencia escolar”, en instituciones juveniles o provenientes de ambientes empobrecidos y marginados.²⁶

La atención diferencial a la diversidad también ha generado grupos de investigadores y educadores que abogan por una pedagogía de las diferencias y continuamente se abren líneas emergentes de investigación, educación y acción en este ámbito, ya que “la diversidad es un concepto y una realidad que define la cultura y las sociedades contemporáneas”. La educación diferenciada como marco teórico educativo y praxis de enseñanza diferenciada, aprendizaje diferenciado, currículo diferenciado, aula diferenciada y avalúo diferenciado, ha cobrado vida de muy diversas formas en múltiples escenarios escolares y universitarios. Ya inclusive se habla de la urgencia de atemperar todos los programas de estudio a todos los niveles para atender la diversidad, mediante la diferenciación de la educación.²⁷

Si miramos el modelo diferenciado de educación desde una óptica visionaria y de avanzada como “una opción por la diversidad”, el mismo constituye una valiosísima alternativa de naturaleza transdisciplinaria, para atender la gran diversidad de poblaciones de niñas, niños y adolescentes existentes y emergentes en el mundo. Cabe señalar además, que se trata de un campo que responde, más allá de leyes, normativas y reglamentaciones locales y nacionales, a principios de derechos humanos, sociales, económicos, políticos y culturales de naturaleza universal.²⁸ De manera que la educación diferenciada es una propuesta pedagógica idónea, para articular y armonizar, desde una perspectiva ya más social y ética, la educación en y para los derechos humanos y la paz.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

III- ¿POR QUÉ ES PRECISO EDUCAR LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ?

Según la socióloga y educadora por la paz Elise Boulding, aunque la historia nos brinda ejemplos de culturas y familias extendidas que han asumido la noviolencia²⁹ y la paz como valores primarios y estilo de vida, este tipo de microsociedad es atípico y escaso. Según esta reconocida autora, la inmensa mayoría de nuestros niños, niñas y adolescentes de las diversas familias que hoy componen la humanidad, viven en sociedades caracterizadas por un ascendente espiral de violencias y un alto grado de armamentismo, que va desde el revólver personal a las armas de destrucción masiva.³⁰

El clima en muchas de nuestras escuelas y universidades es un claro reflejo del espiral de violencias y contraviolencias sin precedente que vivimos. La violencia en los ámbitos educativos ha llegado a niveles insólitos e insospechados, como testimonian las trágicas experiencias de balacera y muerte en varias escuelas y universidades en Estados Unidos y en el mundo. La familia escolar, cada día más constituye una comunidad violenta y disfuncional, donde las escaramuzas, las riñas y los enfrentamientos son la orden del día. De manera que la escuela y el hogar, lugares que antes parecieron ser espacios seguros para nuestros niños, niñas y adolescentes, hoy constituyen espacios peligrosos y potencialmente explosivos.

Aunque la violencia escolar y la violencia familiar corren paralelas, no corren aisladas. Ambas constituyen un mero reflejo en el gran espejo de la violencia social. El reconocido investigador noruego por la paz Johan Galtung, afirma que se trata de violencia cultural, porque proviene de aquellas creencias, ideologías, normas y valores que nos llevan a justificarla como medio legítimo para alcanzar poder y dominación social.³¹

²⁹ Aunque tradicionalmente se utiliza el término no-violencia o no violencia, el educador por la paz Xesús R. Jares (1991) señala que el vocablo noviolencia (sin guión) sugiere un contenido semántico no tanto de negación de la violencia, sino de afirmación constructiva que reta – no tanto a la propia violencia – sino a la pasividad de acción. Siguiendo este planteamiento, he optado dicho vocablo.

³⁰ Boulding, 2000.

³¹ Galtung, 1990.

En el contexto neoliberal global, vivimos inmersos en la llamada crisis de la modernidad y las manifestaciones que la definen: el consumismo desmedido; la veneración de la juventud en una sociedad que envejece; el culto al cuerpo y a la cultura de la imagen; el agotamiento de los megadiscursos ideológicos; la convivencia en la diversidad como desafío; el individualismo exacerbado; el conformismo social; la entronización y mercantilización del conocimiento; el encumbramiento de las nuevas tecnologías como fuente de riqueza y poder; la mundialización de la cultura; el culto a una cultura de guerra, terror y muerte; y el combate de la violencia con más violencia.³²

En el contexto de esta creciente globalización de la violencia³³, cabe destacar los variados y vulnerables rostros y las silenciadas voces de quienes configuran nuestra humanidad venidera, que al afrontar contextos de alto riesgo, se exponen a la violación de sus derechos. Para muestra, un puñado de ejemplos basta:

Miles de niñas, niños y adolescentes, como consecuencia de conflictos armados, han quedado huérfanos, mutilados y desarraigados.

Millones de niñas, niños y adolescentes trabajadores y migrantes literalmente sobreviven en situaciones de discrimen, tráfico, mendicidad y esclavitud.

Innumerables niños, niñas y adolescentes sexualmente abusados y explotados, sobreviven una de las violaciones más graves de derechos que puede sufrir un ser humano.

Debido al deterioro ecológico y a la escasez de espacios verdes, abiertos y seguros, muchos niños, niñas y adolescentes sufren y literalmente desaparecen.³⁴

Un gran número de niños, niñas y adolescentes abandonan sus escuelas porque no guardan relación con su cultura, sus experiencias, sus inclinaciones y aspiraciones.³⁵

Se estima que para el 2025 alrededor del 60% de la niñez y adolescencia de países “en vías de desarrollo” vivirán en ciudades y asentamientos urbanos y que la mitad serán pobres.³⁶

³² Pascual Morán, 2005, 2003 & 2000.

³³ *Ibid.*

³⁴ UNICEF, 2007^a; UNICEF, 2007^b.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ *Ibid.*

En nuestros propios países, vemos a diario fenómenos íntimamente relacionados: trasiego de armas y drogas, corrupción, criminalidad, degradación ambiental y un clima generalizado de hostilidad, polarización e intolerancia. Esta ola de violencia social, a su vez se encuentra estrechamente vinculada a una serie de problemáticas, tales como la alta incidencia de madres y padres adolescentes, el maltrato de la niñez, la marginación socioeconómica, el deterioro en la salud mental, el materialismo, la competitividad, la violencia político-partidista, e incluso, los mensajes de corte violento y sexista de algunos géneros musicales.

Los escenarios educativos tampoco escapan de esta creciente espiral.³⁷ La cultura de la violencia se encuentra entretejida en nuestras propias políticas y prácticas. El origen de esta violencia sistémica en la educación es claro: proviene de las estructuras de poder y de personas en posiciones de autoridad institucional. Los criterios que la definen son amplios pero precisos: ¿Se vulnera la dignidad del estudiante o de la comunidad educativa? ¿Se afecta emocional, cultural, espiritual, económica o físicamente al estudiante? ¿Se afecta la docencia y el aprendizaje?³⁸

La violencia educativa sistémica está siendo cada vez más estudiada, sobre todo desde políticas y prácticas que aparentan ser neutrales, inofensivas, sutiles... pero que se ha comprobado promueven un clima de exclusión y discriminación. Se trata de "actos educativos de violencia"³⁹ que suelen anteponer el rendimiento académico, a las carencias existenciales, emocionales y espirituales del estudiantado, por ejemplo:

El alto grado de hacinamiento y trato impersonal que suele prevalecer en los escenarios educativos.

Los sesgos y vacíos en el currículo explícito; las exclusiones del currículo oculto.⁴⁰

Las políticas carentes de acomodados razonables para quienes no se ajustan a las expectativas y a la "norma".

Las intervenciones educativas que hacen de la experiencia pedagógica una deformadora y excluyente por ser el educando objeto de estudio, en lugar de sujeto de discernimiento y acción.⁴¹

³⁷ Pascual Morán, 2000.

³⁸ Ross & Watkinson, 1994, xi.

³⁹ Ross & Watkinson, 1994, xi.

⁴⁰ Ross & Watkinson, 1994.

⁴¹ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.

La aplicación de tratamientos educativos, a partir de diagnósticos provenientes de un paradigma deficitario y desde controvertibles estándares y normas de excelencia.⁴²

El uso de tipologías y categorizaciones peyorativas que etiquetan, sellan y estigmatizan a los educandos como “diferentes” o “atípicos”.

Algunos métodos “rigurosos” y “neutrales” de investigación, capaces de constituir actos de dominación y subordinación, desde el “poder profesional” del investigador.⁴³

La formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos en el educando.⁴⁴

La “negación” y “mutilación” del educando mediante pedagogías autoritarias.⁴⁵

Ciertos métodos de enseñanza y evaluación que no reconocen la diversidad ni la unicidad en cada educando, a partir una noción convencional de inteligencia, que excluye el perfil distintivo y potencial que habita en cada educando.⁴⁶

Políticas y prácticas educativas como éstas son “letales”, ya que en última instancia constituyen actos de estigmatización y exclusión.⁴⁷ Como en ellas encontramos el germen de gran parte de las hostilidades y agresiones que presenciamos hoy en escuelas y universidades del mundo, ciertamente deben ser un punto prioritario para frenar este ascendente espiral de violencia.

Ante esta realidad, si apostamos a la construcción de un mejor destino para nuestros niños, niñas y adolescentes, no es suficiente educarles de forma diferenciada y personalizada para liberar sus talentos, optimizar sus inteligencias y sobredotar sus potencialidades. Paralelamente, será preciso también educarles en y para los derechos humanos y la paz, particularmente, en el contexto del respeto y la promoción de la equidad intergeneracional y de una cultura de paz y no violencia.

La noción de equidad intergeneracional, propuesta por UNICEF como la “nueva ética para el nuevo milenio”, plantea la búsqueda de un nuevo tipo de justicia: la equidad entre generaciones entrantes y generaciones

⁴² *Ibid.*

⁴³ Gitlin, 1994; Ross & Watkinson, 1994.

⁴⁴ Solano Solano, 1996.

⁴⁵ Prieto Castillo, 1992; Ciriza & Fernández, 1992.

⁴⁶ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994; Clark, 1992..

⁴⁷ Monteath & Cooper, en Ross & Watkinson, 1994.

salientes.⁴⁸ Esta ética nos compromete a edificar explícitamente hoy, a partir de un nuevo modo de pensar y sentir, un mundo menos violento y más digno para nuestros descendientes, con la esperanza de que el llamado progreso de las naciones recupere su verdadero significado.⁴⁹ Más aún, nos plantea la urgencia de que como humanidad finalmente descubramos que constituimos una misma familia humana, que necesita de la reconciliación en el más amplio y profundo sentido del término.

Esta ética intergeneracional es cónsona con los derechos a la supervivencia, el crecimiento, la protección y la participación consignados en la Convención de los Derechos de la Niñez. También, con la iniciativa Ciudades Amigas de la Niñez, lanzada en 1996 en la Segunda Conferencia de la ONU sobre los Asentamientos Humanos (Habitat II), que destaca el bienestar de la niñez y adolescencia como el indicador más confiable de un hábitat sano y de una sociedad democrática. De igual manera, con el movimiento de solidaridad moral e intelectual de la humanidad por una cultura de paz y no violencia, que promueve por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), entidad que desde la década del '90, ha dedicado mucho tiempo y esfuerzo a la interpretación contemporánea y concreta del concepto cultura de paz, y con claridad y precisión ha definido sus alcances...⁵⁰

Edificar una cultura de paz significa modificar las actitudes, las creencias y los comportamientos - desde las situaciones de la vida cotidiana hasta las negociaciones de alto nivel entre países - de modo que nuestra respuesta natural a los conflictos sea no violenta y que nuestras reacciones instintivas se orienten hacia la negociación y el razonamiento, y no hacia la agresión.⁵¹

Asimismo, esta nueva ética es cónsona con la Agenda para una Cultura de Paz o Manifiesto 2000 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyos seis ejes centrales constituyen pilares claves para edificar un mejor destino para nuestros descendientes. Agenda que desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en la Universidad de Puerto Rico, hemos estado promoviendo activamente desde hace una década y cuyos seis ejes centrales resumo a continuación:⁵²

Respetar la dignidad de todas las vidas... sin discriminación ni prejuicio.

⁴⁸ UNICEF, 1995.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ UNESCO, 2002,1998, 1997, 1996, 1995 & 1994.

⁵¹ UNESCO, 1994, 2.

⁵² UNESCO, 1995 & 1994.

Rechazar la violencia... en todas sus formas y manifestaciones, practicando la no violencia activa.

Liberar la generosidad, a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión.

Escuchar para comprenderse... desde la diversidad, privilegiando el diálogo.

Preservar el planeta... mediante un consumo responsable y un crecimiento sostenible.

Reinventar la solidaridad humana... en todas sus dimensiones.

Más aún, esta ética es acorde con la designación de la primera década de este siglo por las Naciones Unidas como el Decenio internacional de una cultura de paz y no violencia para las niñas y los niños del mundo. También, es cónsona con el llamado del Consejo Mundial de Iglesias en este Decenio para Superar la Violencia, a que afirmemos que la paz es posible y que ya es tiempo de buscarla y seguirla... otorgándole a las generaciones entrantes la opción preferencial que ameritan como humanidad venidera.

Hasta aquí hemos afirmado que es preciso diferenciar la educación para liberar talentos, optimizar inteligencias y sobredotar potencialidades en la niñez y adolescencia y educarles en y para los derechos humanos y la paz. Veamos a continuación algunas ideas y propuestas pedagógicas para encaminarnos hacia estos fines.

IV- ¿CÓMO PODEMOS DIFERENCIAR LA EDUCACIÓN PARA ENCAMINARLA AL DESARROLLO ÓPTIMO DE POTENCIALIDADES EN LA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA?

Como previamente afirmamos, el cultivo óptimo de las potencialidades es vital para todo niño, niña y adolescente y para toda la sociedad. En términos prácticos, nuestro ideario educativo y práctica pedagógica nos dice que este proceso requiere a su vez diferenciar la educación, de manera que privilegie una sobredotación productiva-creativa. Ello requiere, reorientarnos y encaminarnos hacia (a) la captación y valorización de la expresión plena del ser humano; (b) la formación óptima en la dimensión afectiva; y (c) el cultivo de la capacidad intuitiva como la dimensión más significativa en el aprendizaje. Veamos un poco más en detalle estas tres propuestas pedagógicas.

Captar y valorar la expresión plena del ser humano.

Cuando hablamos de expresión plena, nos referimos a todos los lenguajes expresivos, o sea, a las particulares configuraciones de inteligencias y talentos en cada educando. Las capacidades expresivas abarcan unitaria-

mente el pensamiento, las diversas inteligencias, la multiplicidad de talentos, las sensaciones, las emociones, las intuiciones, los sentimientos, la espiritualidad y sobre todo, la creatividad. La expresividad humana nos ofrece una opción idónea para aquello que apuntan las investigaciones como una urgencia impostergable: la formación genuinamente integral del educando. La expresividad, según estudiosos de la personalidad humana y del aprendizaje, representa “la totalidad inseparable e integrada” de lo profundo y vital en cada ser humano, estimula el sentido de valía propia y es capaz de elevarse hasta la manifestación creadora.⁵³

Para propiciar las capacidades expresivas será necesario crear espacios enriquecidos de reflexión y contemplación, romper con lo imitativo, orientar el quehacer educativo a lo novedoso y significativo y crear conciencia en cada educando acerca de lo que puede hacer y ser. De manera que podemos concluir que, a medida que el ser humano cultiva sus particulares potencialidades y múltiples modalidades de expresión, mayor será su esperanza y su riqueza existencial.⁵⁴

El enriquecimiento, la agrupación y la orientación también nos parecen alternativas pedagógicas idóneas para estimular los lenguajes expresivos en nuestros niños, niñas y adolescentes. El enriquecimiento promueve una diferenciación cualitativa del currículo, a través de actividades personalizadas orientadas a la unicidad del aprendiz en términos de profundizar en sus intereses y talentos, tales como el estudio intensivo de áreas de interés, excursiones especiales, proyectos y uso de recursos y mentores especializados. Mediante la agrupación, se propicia el trabajo de investigación y creación en pequeños grupos, según los intereses y fortalezas de los aprendices, independientemente del grado o la edad. Y a través de la orientación⁵⁵, se promueven actividades en la dimensión afectiva, sobre todo en términos de asuntos relativos a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. De igual manera, se ofrecen actividades relacionadas con su autoestima, su toma de conciencia vocacional y sus opciones ocupacionales futuras - afines con sus intereses y potencialidades.

El Modelo Comprensivo para el Desarrollo Total del Talento de Joseph Renzulli y sus modelos complementarios curriculares, de enseñanza y avalúo para propiciar el comportamiento inteligente y dotado también nos parecen idóneos. Su objetivo es proveerle a todo educando de oportunidades, recursos y estímulos para alcanzar su máximo potencial. No se

⁵³ Beauchat, Iriarte, Lavanchy & Pregnan, 1993.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Silverman, 1993.

trata pues, afirma Renzulli, de “sellar” estudiantes, sino de “etiquetar” los servicios que se les deben ofrecer. En este caso, propone experiencias de aprendizaje cualitativamente diferenciadas que tomen en consideración sus habilidades, intereses y estilos de aprendizaje, con miras a producir en contextos reales investigaciones, expresiones creativas, productos y servicios tangibles y necesarios.⁵⁶

Formar de manera óptima en la dimensión afectiva.

Diversas y diversos investigadores, teóricos y educadores destacan la urgencia de educar de forma óptima a la niñez y adolescencia en la dimensión afectiva. Algunas y algunos han llegado a sugerir que el cociente emocional y no el cociente intelectual, es el que verdaderamente determina la inteligencia y más aún, el destino de los seres humanos. El reconocido teórico e investigador de la inteligencia emocional, Daniel Goleman, define esta inteligencia a partir de la optimización de varias capacidades afectivas, tales como: la auto-conciencia, el auto-control, la persistencia, el entusiasmo, la motivación, la empatía y las destrezas sociales. Alega el autor que somos capaces de alcanzar sabiduría emocional, es decir, de otorgarle inteligencia a nuestras emociones. También nos advierte del costo social del analfabetismo emocional: el surgimiento de nuevas generaciones con déficit emocional, más propensas a una gama de riesgos, tales como bajo aprovechamiento académico, depresión, desórdenes del comer, abuso de drogas y estilos de vida violentos. A los fines de alfabetizar las emociones de forma preventiva, Goleman recomienda incluir en los currículos la consejería y fomentar competencias tales como las artes de escuchar, la solución de conflictos y el aprendizaje cooperativo.⁵⁷

Gardner destaca la importancia de propiciar las inteligencias intrapersonal e interpersonal por entender que son claves para el crecimiento personal y social. Argumenta, que el conjunto de ambas inteligencias configuran la inteligencia emocional.⁵⁸ Clark destaca la dimensión afectiva como una de las dimensiones claves para diferenciar y enriquecer el currículo, optimizar el aprendizaje y crecer en sobredotación. Afirma además, que deben estimularse dos vertientes de forma paralela: la emocional y la social. En el proceso de educar, advierte que debemos estar atentos algunas características socio-emocionales de riesgo, tales como: intensidad emocional, perfeccionismo, tendencia al aislamiento e introversión. De igual

⁵⁶ Renzulli, 1999, 1995 & 1986; Renzulli & Reis, 1997.

⁵⁷ Goleman, 1997 & 1995.

⁵⁸ Gardner, 1999.

manera, a algunas sumamente positivas, tales como: empatía, idealismo y preocupaciones morales de justicia y paz. De igual manera, recalca la importancia de la familia como “primera incubadora” del auto-concepto del niño, niña y adolescente.⁵⁹

Algunas investigaciones longitudinales acerca de la pérdida del potencial humano establecen que gran parte de las condiciones que llevan a los estudiantes a no cultivar sus talentos tienen una relación directa o indirecta con aspectos afectivos y sociales.⁶⁰ Por ejemplo, algunas de las condiciones que propician dicha pérdida son:

La ausencia de apoyo familiar.

La naturaleza no productiva de actividades en que invierten su tiempo y energía psíquica.

Los sucesos cotidianos que entorpecen su vida.

La ausencia de apoyo en su entorno educativo.

La ansiedad, cuando se espera demasiado de ellas y ellos en el ámbito educativo.

El aburrimiento, cuando se espera poco de ellas y ellos en el ámbito educativo.

De igual manera, estas investigaciones demuestran que las condiciones que promueven de forma positiva en los estudiantes el cultivo de sus potencialidades son mayormente de índole afectiva y social, por ejemplo:⁶¹

El reconocimiento de su talento particular por parte de la sociedad.

El cultivo de su estado de ánimo y autoestima a temprana edad.

El balance entre sus estudios, relaciones con amigos, y vida amorosa/sexual.

La inspiración de maestras, maestros y escuelas particulares.

La disponibilidad de recursos especiales y mentores.

La canalización productiva de su tiempo y energía psíquica.

El aprecio por y provecho de las experiencias intensas.

Cultivar la capacidad intuitiva como la dimensión más significativa para el aprendizaje.

La intuición ha sido definida como una forma tácita de aprender, como una especie de auto-enseñanza interior que conduce a resultados creativos. La intuición, según el psicólogo Carl Jung, es una de las cuatro maneras claves que tenemos para aprender, siendo las otras tres: el pensamiento,

⁵⁹ Clark, 2002.

⁶⁰ Csikszentmihalyi, Rathunde & Whalen, Samuel, 1993.

⁶¹ *Ibid.*

los *sentidos* y los *sentimientos*. A través de la intuición, afirma Jung, podemos observar e interiorizar holísticamente el mundo, pensar de forma imaginativa y visionaria, y sobre todo, tener confianza en nuestras corazonadas e iluminaciones.⁶²

Barbara Clark, a partir de su Modelo Integrador Diferenciado para el Desarrollo Humano Óptimo, destaca la importancia de promover una noción holística de la creatividad. Dicha noción, fundamentada en el reconocimiento de un universo de inteligencias, es clave para propiciar nuestro potencial creador. Aunque la autora resalta cuatro dimensiones claves del aprendizaje - la *cognoscitiva*, la *afectiva*, la *física* y la *intuitiva* - indica que *la intuitiva*, siendo la más significativa, es la que menos hemos atendido y estimulado en la niñez y adolescencia. Entiende Clark que esta dimensión es también la más compleja, porque las investigaciones recientes indican que en el proceso de aprender, la intuición es responsable de estimular las funciones predictivas y transformadoras del cerebro; además de propiciar la sensación e integración del todo, la perspicacia creativa, la agudeza de ingenio y el pensamiento iluminador.⁶³

Clark parte de la premisa de que casi todas y todos nacemos con un potencial extraordinario diferente, único y desconocido, y que, por ende, tenemos la capacidad, dadas las condiciones propicias en lo que denomina espacios seguros, de llegar a ser sobredotados. A esos fines, propone un currículo de enriquecimiento con enfoque de laboratorio y taller que sea integrado, multisensorial, relajado y personalizado; centrado en los intereses, las fortalezas y la creatividad potencial de cada educando. Cuestiona además la autora el uso de calificaciones y propone en su lugar un avalúo continuo que verdaderamente facilite el aprendizaje.⁶⁴

Gardner plantea que existen tres personajes en nuestros niños, niñas y adolescentes como aprendices: el aprendiz intuitivo, el aprendiz tradicional o academicista, y el aprendiz competente o perito disciplinario. Cada uno de estos personajes, afirma, refleja potencialidades y limitaciones que de no ser atendidas, con frecuencia culminan en inhabilidades del aprendizaje. Afirma también, que el aprendizaje escolar que usualmente ofrecemos tiende a inhibir y a reprimir la creatividad, ya que es de una naturaleza totalmente distinta y hasta opuesta al aprendizaje natural e intuitivo que ocurre en el hogar, en la comunidad y en el medio ambiente en general. Por esta razón, afirma Gardner, aún cuando las escuelas aparentemente son "exitosas", son fraudulentas y han fracasado, ya que no alcanzan su

⁶² Clark, 2002.

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.*

misión: capacitarles para resolver creativamente situaciones en contextos distintos a los que fueron instruidos o examinados.⁶⁵

Afortunadamente, en décadas recientes hemos visto un incremento en investigaciones, teorías y modelos educativos que - poniendo énfasis en las potencialidades humanas y en los variados sistemas de simbolización del aprendizaje, nos revelan la importancia de optimizar nuestras capacidades intuitivas. En particular, nos indican que la dimensión intuitiva y metafórica del pensamiento - y no la cognitiva-racional - es, en última instancia, la verdadera responsable de la integración del conocimiento y del pensamiento holístico y creativo. De aquí, que reconozcan, en el contexto de un paradigma de fortalezas, que en cada niño, niña y adolescente, existe un aprendizaje intuitivo con un perfil expresivo diferente y distintivo. También estos estudios han sido claves para que cada vez más en diversas investigaciones, iniciativas y proyectos educativos se resalte la naturaleza integradora y creadora del aprendizaje.

En suma, los estudios más recientes acerca de las funciones cerebrales y el aprendizaje muestran que no solo metafóricamente, sino literalmente, las experiencias ricas producen cerebros ricos y que la ausencia de un ambiente estimulante provoca, literalmente, cicatrices en cerebros tristes y sufridos.⁶⁶ Como vemos, las experiencias expresivas, afectivas e intuitivas vividas son las que realmente determinan, en última instancia, si un potencial latente aflora en un talento, si se desperdicia, si se destruye o, inclusive, si se transforma en una mente brillante emocionalmente enferma, en una mente criminalmente inteligente o en una mente brillante y emocionalmente estable y creativa. Por las razones anteriores, afirmamos que nutrir las capacidades expresivas, afectivas e intuitivas a través de una educación diferenciada es un asunto de vida o muerte, de violencia o de paz.

Como indicamos previamente, reiteramos que si nos proponemos construir un mejor presente y futuro para nuestros niños, niñas y adolescentes, no es suficiente educarles de forma diferenciada y personalizada para optimizar sus potencialidades, sino que será preciso también educarles en y para los derechos humanos y la paz. Veamos a continuación algunas ideas y propuestas pedagógicas para encaminarnos en este sendero

⁶⁵ Gardner, 1982 & 1989.

⁶⁶ Nash, 1997.

V- ¿CÓMO PODEMOS EDUCAR EN Y PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y LA PAZ A LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA?

En las pasadas dos décadas ha surgido una amplia gama de enfoques en el campo transdisciplinario de la educación en y para los derechos humanos y la paz.⁶⁷ En muchas escuelas y ámbitos educativos del mundo, se afirma la urgencia de construir aulas pacíficas, que sienten las bases para forjar culturas de paz.⁶⁸ Se asume que debemos diferenciar la educación en general de manera transversal, con miras a proveer espacios seguros y propicios para que nuestros niños, niñas y adolescentes aprendan a convivir y a resolver sus conflictos cotidianos. Y que en estos espacios a su vez, debemos respetar la diversidad de poblaciones emergentes en las sociedades contemporáneas y la unicidad de cada educando; evitando así la pérdida de sus potencialidades. Pérdida que en nuestros niños, niñas y adolescentes, reiteramos, podría significar la diferencia entre la vida y la muerte, entre la violencia y la paz.

Tuvilla Rayo⁶⁹ ha descrito las aulas pacíficas como espacios de paz orientados a propiciar dos de los pilares básicos de la educación a los que ha apuntado la UNESCO: aprender a convivir y aprender a ser. Más aún, afirma, se trata de espacios de confianza, donde fomentemos la afectividad, la sensibilidad, la ternura y el respeto por la diversidad. De lugares justos y seguros donde propiciemos la autonomía personal, la participación ciudadana, el juicio crítico y la resolución creativa y pacífica de los conflictos. Crear “espacios” o “lugares” a su vez, según Tuvilla Rayo, nos requiere reformular el ethos de toda organización escolar y de todo centro educativo, redimensionar la solidaridad como método pedagógico orientado a una cultura de cooperación y a la participación democrática y visualizar la paz como eje central a través de la cultura para propiciar una ética global, que otorgue al diálogo y a los derechos humanos un rol principal.

Para la consecución de esta aula pacífica, diversos investigadores, teóricos y educadores apuntan a principios y pautas como las siguientes:⁷⁰

⁶⁷ SEP-APDEH, 1994; Jares, 1991; Hicks, Lederach, 1986; 1993; Bastida, 1994; Burns & Aspeslagh, 1996.

⁶⁸ Según García Correa (1998), el investigador y educador William Kreider acuñó el término en los años setenta.

⁶⁹ Tuvilla Rayo, 2004.

⁷⁰ García Correa, 1998.

Los educandos deben aprender a expresar emociones y sentimientos como el enfado, la ira y la frustración, con autocontrol y de maneras no destructivas.

Los educandos deben aprender a responder creativamente a los conflictos y a solucionarlos pacíficamente sin acudir a hostilidades, agresiones o armas.

Los educadores debemos poner en práctica estrategias de cooperación, comunicación, tolerancia, expresión positiva de las emociones y autocontrol de la agresividad.⁷¹

Los educadores debemos practicar la alfabetización emocional, de manera que se centre la atención en aquellas tensiones y conflictos apremiantes que podrían terminar en peleas y riñas.⁷²

Los educadores, debemos “desarmar la historia”, privilegiando, en lugar de la historia del saber, el poder, la guerra y el terror – la historia de la cultura, la no violencia y la paz.⁷³

Afín con el modelo de aula pacífica, la UNESCO propone como tarea esencial “reorientar el aprendizaje y los procesos de socialización que sostienen la infraestructura psicológica de la violencia”.⁷⁴ Más aún, dicha entidad internacional sugiere que para superar este “legado de odio y opresión de generación en generación”, será necesario.⁷⁵

Cultivar la cooperación y la interdependencia entre las personas y las naciones.

Propiciar valores de igualdad, reciprocidad, diversidad, justicia social y económica.

Cultivar normas, creencias y actitudes que apoyen la resolución no violenta de conflictos y la reconciliación.

Aportar procesos de compromiso activo y realización espiritual que conduzcan a un cambio social positivo.

Hoy presenciamos también, un crecimiento acelerado de programas de resolución de conflictos y prevención de la violencia en muchas escuelas y en prestigiosas universidades del mundo.⁷⁶ En nuestros respectivos países,

⁷¹ Alzate Sáez de Heredia, 1997 & Díaz Aguado, 1996. Citados en García Correa, 1998.

⁷² Goleman, 1997 & 1995.

⁷³ Mayor Zaragoza, 1997. Citado en García Correa, 1998.

⁷⁴ Alzate Sáez de Heredia, 1998^a & 1998^b. Citado en García Correa, 1998.

⁷⁵ García Correa, 1998.

⁷⁶ PAWSS, 1990.

podemos también encontrar una diversidad de valiosas iniciativas.⁷⁷ Instituciones como la Universidad para la Paz, con sede en Costa Rica, han concentrado sus esfuerzos curriculares en la educación en derechos humanos, la educación ecológica, las relaciones internacionales, y más recientemente, en educar para una cultura de paz.⁷⁸

La Universidad para la Paz, pionera en su campo, promueve una pedagogía orientada a la construcción de una cultura de paz integral, cuyo eje central es la creación de un espíritu de comunidad. Considera la paz como un derecho humano de síntesis, de manera que los seres humanos y los pueblos puedan alcanzar su máximo potencial de autorrealización en tres dimensiones: la paz consigo mismo, la paz con la naturaleza y la paz con los demás.⁷⁹

Desde la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, entendemos que, para propiciar esta cultura de paz integral entre nuestros niños, niñas y jóvenes será necesario hacerlo desde un paradigma educativo holístico de la paz y los derechos humanos. Y que a esos fines, será también necesario...⁸⁰

Abordar y confrontar nuestra trágica fascinación y adicción por la cultura de la violencia, ya que el culto a la intensidad expresiva de su fuerza ha dado margen para que la idolatremos en sus variadas formas y manifestaciones.⁸¹

Construir culturas de paz en positivo, de manera que podamos vivir la paz con justicia y equidad estructural como meta dinámica y proceso creativo cotidiano,⁸² en lugar de abordar exclusivamente una paz negativa, caracterizada meramente por la ausencia de guerra y conflicto.

Educar para la llamada paz conflictual, asumiendo el conflicto y la paz como complementarios; como una problemática a resolver mediante la mediación, el consenso y la reconciliación.⁸³

⁷⁷ Centro de Prevención de Violencia en Jóvenes Hispanos, 2002; Universidad de Puerto Rico, Diálogo, 2004.

⁷⁸ Barahona, 1998; Brenes-Castro, 1991; UNESCO, 1996; UPAZ, 1991 & 1997; Pascual Morán, 2000.

⁷⁹ UPAZ, 1997; Arias Chinchilla & Flores Mora, 1996; Bertozzi Barrantes, 1996.

⁸⁰ Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 2000 & 2003.

⁸¹ Urrutia, 1996; Werthein, 1997.

⁸² Jares, 1991, 7.

⁸³ Fisas, 1987, 2002; Johnson & Johnson, 1995; McCollough, 1991; Ortega Pinto, 1996; Padilla, 1996; Rodríguez & Juvenal, 1988; UNESCO, 1994 & 1995; Wichert, 1989.

Trasformar toda entidad formativa en fuerza de paz⁸⁴, tarea que nos requiere convertir la escuela y universidad en espacios de diálogo sobre los problemas insolubles de nuestro tiempo.⁸⁵

Asumir nuevos paradigmas no violentos de investigación, educación y acción, armonizando estas tres vertientes hermanas en una misma agenda: construir una cultura de reducida violencia y elevada justicia, desde una perspectiva de pertinencia social que nos permita aprender a compartir, a convivir y a vivir.⁸⁶

Educación en valores éticos y espirituales, asumiendo el aula como espacio deliberativo para la clarificación de valores, el juicio moral autónomo, la resolución de conflictos y la formación de una autoestima saludable.⁸⁷

Educación desde una visión de equidad intergeneracional, ubicando a las nuevas generaciones de niñas, niños y adolescentes en un lugar prioritario en toda planificación e iniciativa social.⁸⁸

A manera de epílogo y esperanza...

Personalmente, entiendo que toda iniciativa educativa debe estar orientada a cada día propiciar más y más la unicidad y autenticidad en los niños, niñas y adolescentes mediante la captación, el cultivo y la optimización de sus talentos e inteligencias. Pero que más allá de potenciarlos, éticamente venimos llamados a encaminarlos, a partir de una educación para la plenitud en potencialidades, derechos y deberes, a dignificar su identidad y a darle sentido a su propio proyecto de vida.

Como educadora, por más de tres décadas me he dado a la tarea de ensayar y armonizar las tres vertientes que permean esta reflexión en mis propias prácticas pedagógicas: (a) la educación diferenciada para el desarrollo óptimo de las potencialidades (b) la educación en y para los derechos humanos y (c) la educación para la paz.⁸⁹ Mi argumento central es que en la articulación de estas tres modalidades diferenciadas reside una respuesta viable para hacer realidad una educación cualitativamente diferenciada orientada a reafirmar el derecho de nuestros niños, niñas y adolescentes a sentirse seres humanos plenos, de manera que

⁸⁴ UNESCO, 1997, 39.

⁸⁵ Eco, 2002; UPAZ, 1996 & 1997.

⁸⁶ Ricoeur, 1965, 224.

⁸⁷ Freire, 1993, 1997^a, 1997^b & 2005; Schipani & Freire, 1992; Freire & Faúndez, 1986.

⁸⁸ UNICEF, 1995.

⁸⁹ Pascual Morán, 2005, 2003, 2000 & 1996.

eventualmente y como adultos puedan llegar a ser capaces de cumplir con su primer deber en reciprocidad: propiciar una convivencia más justa y pacífica, mediante la búsqueda de soluciones para los graves problemas que aquejan la humanidad.

En suma, es tiempo de que como *generaciones salientes* asumamos responsabilidad por el destino de las *generaciones entrantes* a partir de alternativas para la prevención, la participación y la acción. Es tiempo de que, con un sentido de *equidad intergeneracional*, otorguemos a los niños, niñas y adolescentes sus plenos derechos y en particular, como bien afirma el gran educador brasileño Pablo Freire, el derecho a *educar su esperanza*, de manera que sean capaces de viabilizar aquellos sueños que edifiquen y dignifiquen su existencia.⁹⁰ Entendemos que en esta travesía, el respeto a sus derechos consignados en la *Convención de los Derechos de la Niñez*, la captación y el cultivo de sus potencialidades y la educación en y para los derechos humanos y la paz, constituyen caminos imprescindibles e idóneos.

Referencias

- Allman, William F. (1994, October 24). *Why IQ isn't destiny*. Science & Society. U.S. News & World Report, 73-80.
- Alzate Sáez de Heredia, Ramón (1998^a). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Alzate Sáez de Heredia, Ramón (1998^b). *Violencia en la escuela*. Organización y Gestión Educativa, 4, 14-18
- Alzate Sáez de Heredia, Ramón (1997). *Resolución de conflictos en la escuela*. Innovación Educativa, 7, 107-122.
- Arias Chinchilla, Edwin & Cynthia Flores Mora (1996). *Espíritu de comunidad*. Serie Textos Básicos, #20. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- Barahona, Francisco (1998). *La Educación para la Paz: Un instrumento pedagógico para la transformación de la realidad*. Lección Inaugural Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, 10 de septiembre de 1998, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. [Disponible en: <http://unescopaz.rrp.upr.edu>]
- Bartolomé, Margarita & 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. Tomado del portal <http://www.uv.es/aidipe/diferencial14julio2003.htm>

⁹⁰ Freire, 1993, 1997^a, 1997^b & 2005; Schipani & Freire, 1992; Freire & Faúndez, 1986.

- Bastida, Anna (1994). *Desaprender la guerra: Una visión crítica de la educación para la paz*. Zaragoza: Seminario de Investigación para la Paz & Editorial ICARIA.
- Beuchat, Cecilia, Cecilia Buzada, Francisca Iriarte, Carmen Lavanchy y Carmen Pregnan (1993). *Desarrollo de la expresión integrada: Club cli-clo-pips*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bertozzi Barrantes, Yolanda (1996). *Buscando la armonía: Relaciones de género y de familia*. Serie Textos Básicos, #19. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
- Boulding, Elise (2000). *Cultures of peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press.
- Bordieu, Pierre (1993). *The racism of intelligence*. Sociology in question. London: SAGE, 176-179.
- Brenes-Castro, Abelardo, ed. (1991). *Seeking the true meaning of peace*. Conference proceedings and post-conference contributions. San José, Costa Rica: United Nations University for Peace Press.
- Burns, Robin J. & Robert Aspeslagh (1996). *Three decades of peace education around the world: An anthology*. Garland Publishing.
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2003, 14 de octubre). *Violencia en las escuelas: Llamado a la reflexión y a la acción*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. [Disponible en: <http://unescopaz.rrp.upr.edu>]
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2000). *Agenda puertorriqueña para una cultura de paz*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. [Disponible en: <http://unescopaz.rrp.upr.edu>.]
- Centro de Prevención de Violencia en Jóvenes Hispanos (2002). *Competencias para la prevención de violencia en jóvenes*. Instituto FLIUS, Oficina de la Presidencia, Universidad de Puerto Rico.
- Ciriza, Alejandra, Estela Fernández, Daniel Prieto, y Francisco Gutiérrez (1992). *El discurso pedagógico*. San José, Costa Rica: Radio Nederland Training Center.
- Ciriza, Alejandra y Estela Fernández (1992). *Aproximación al análisis del discurso*. En Ciriza y col., *El Discurso Pedagógico*, Colección Radio Nederland Training Centre, San José, Costa Rica, 3-42.
- Clark, Barbara (2002, 6th edition). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Coles, Robert (1997). *The moral intelligence of children*. New York: Random House.

- Coles, Robert (1991). *The spiritual life of children*. New York: Random House.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, Mihaly; Rathunde, Kevin & Whalen, Samuel. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge Univ. Press.
- Díaz Aguado, María José (1996). *Programas de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Eby, Judy W. (1983, May). *Gifted behavior: A nonelitist approach*. *Educational Leadership*, 30-36.
- Eco, Humberto (2002, 12 de junio). *La fuerza de la cultura podrá evitar el choque de civilizaciones*. *El País*.
<http://www.elpais.es/articulo.html>
- Fisas Armengol, Vicenç (2002). *La paz es posible. Una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Plaza.
- Fisas Armengol, Vicenç (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Ed. Lerna.
- Feldman, David H., Csikszentmihalyi, Mihaly, Gardner, Howard (1994). *Changing the world: A framework for the study of creativity*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, Paulo (1997^a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1997^b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo & Faúndez, Antonio (1986). *Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: La Aurora.
- Freud, Sophie (1999). *The social construction of normality*. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 333-339.
- Galtung, Johan (1990). "Cultural violence". *The Journal of Peace Research*, 27, 291-301.
- García Correa, Antonio (1998). *Un aula pacífica para una cultura de paz*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/v1n1lagc.htm>]
- Gardner, Howard (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.

- Gardner, Howard (1997). *Extraordinary minds*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1982). *Art, mind and brain*. New York: Basic Books.
- Gitlin Andrew, ed. (1994). *Power and method: Political activism and educational research*. New York: Routledge.
- Goleman, Daniel (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, Daniel (1995). *Emotional intelligence. Why it can matter more than I.Q.* New York: Bantam Books.
- Hanson, F. Allan (1993, September 15). *Testing and the invention of intelligence. We are not so much measured by tests as constructed by them*. Education Week, 32 & 40.
- Heller, Kurt A., Mönks, Franz J. & A. Harry Passow (1993). *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Oxford: Pergamon Press.
- Hicks, David, comp. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- Jares, Xesús R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, S.A.
- Johnson, David W., y Roger T. Johnson (1995). *Reducing school violence: Through conflict resolution*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Lederach, John Paul (1986). *Educar para la paz. Objetivo escolar*. Barcelona: Editorial Fontana.
- López López, Eduardo; Tourón, Javier & González Galán, María de los Angeles (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial*. Madrid: Editorial Universidad Complutense, Vol. 2 (1), 83-92.
- Marks, Walter L. & Raphael O. Nystrand (Eds.) (1981). *Strategies for educational change: Recognizing the gifts and talents of all children*. New York: Macmillan Publishing.
- Mayor Zaragoza, Federico (1997). *Una cultura de Paz. V Jornadas Internacionales de Cultura y Paz de Guernica*. Bilbao.
- McCollough, Charles R. (1991). *Resolving conflict with justice and peace*. New York: The Pilgrim Press.
- Monteath, Sandra y Cooper, Karyn (1997). *Lethal Labels: Miseducative discourse about educative experiences*. En Ross y Watkinson, 111-119.

- Muñoz Sedano, Antonio (2007). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid. Tomado del portal <http://www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>
- Nash, Justin M. (1997, February 3). *Fertile minds*. Time Magazine. Vol.149, no.5.
- Ortega Pinto, Herbert D. (1996). *La teoría del conflicto y la resolución de conflictos*. Serie Textos Básicos, #8. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Universidad para la Paz: Ciudad Colón, Costa Rica.
- Padilla, Luis Alberto (1996). *La teoría de la paz*. Serie Textos Básicos, #7. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Pascual Morán, Anaida (2007, diciembre). *Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz?* Revista Pedagogía, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico, Vol. 40, Núm.1, 63-78.
- Pascual Morán, Anaida (2003). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Río Piedras: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico.
- Pascual Morán (2000). *Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica*. Revista Pedagogía, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras, Universidad de Puerto Rico. Vol. 34, 47-82.
- Pascual Morán, Anaida (1996). *Hacia una educación cristalizadora... que capte y cultive creativamente las múltiples inteligencias y talentos*. Hacia una Visión de la Escuela Intermedia como Comunidad de Aprendizaje. Iniciativa para la Renovación de la Escuela Intermedia (IREI), Fundación Comunitaria de Puerto Rico, 56-80.
- Pascual Morán, Anaida (1994). *¡Nuestros Derechos! La Convención Internacional de los Derechos de la Niñez*. Serie infantil multilingüe de 7 cuadernos y una *Guía para los Mayores*. Proyecto Educando para la Libertad, Secciones Noruega y de Puerto Rico de Amnistía Internacional.
- PAWSS (1990). *Guide to careers, internships & graduate education in peace studies*. Hampshire College, Amherst: PAWSS Pub.
- Perkins, David (1994, May). *Where is intelligence? The thinking-learning connection*. Educational Leadership, 105-106.

- Prieto Castillo, Daniel (1992). *Notas sobre el trabajo discursivo*. En Ciriza y col., *El Discurso Pedagógico*, Colección Radio Nederland Training Centre, San José, Costa Rica, 43-112.
- Renzulli, Joseph (1999). *What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective*. *Journal for the Education of the Gifted*. 23 (1), 3-54.
- Renzulli, Joseph S. (1995). *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Renzulli, Joseph S. (1986). *Systems and models for developing programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, Joseph S. & Sally M. Reis (1997, 2nd edition). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Connecticut: Creative Learning Press.
- Ricoeur, Paul (1965). *History and truth*. Evanston: Northwestern University Press.
- Riley, Tracy (2000). *Assessing for differentiation: Getting to know students*. Tomado del portal http://www.tki.org.nz/r/gifted/reading/theory/assess-diff_e.php
- Rodríguez, Aurora, y Juvenal García (1988). *Educar para la paz. Educar para el conflicto*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Ross Epp, Juanita; y Watkinson, Ailsa M. (eds.) (1994). *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany: State University of New York Press.
- Salovey, Peter (1998). *Optimizing intelligences: Thinking, emotion and creativity*. www.Brookespublishing.com.
- Schipani, Daniel S. & Paulo Freire (1992). *Educación, libertad y creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire*. San Juan, Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- SEP-APDH (1994). *Educar para la paz: Una propuesta posible*. Seminario de Educación para la Paz, Asociación Pro Derechos Humanos. Madrid: Ediciones edupaz.
- Silverman, Linda Kreger (ed.) (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Pub. Co.
- Solano Solano, Mario A. (1996). *El síndrome de personalidad autoritaria como forma de subjetividad frecuentemente construida en sociedades asimétricas*. Serie Textos Básicos, #25. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Sosniak, Lauren A. & Hersch Gabelko, Nina (2008). *Every child's right: Academic talent development by choice, not chance*. New York: Teachers College Press.
- Tomlinson, Carol Ann & Allan, S. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria,

- Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tuvilla Rayo, José (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao, España: Editorial Desclée De Brouwer.
 - UNESCO (2002). *The culture of peace*. Paris, France: UNESCO.
 - UNESCO (1998). *Plan de acción para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
 - UNESCO (1997). *Hacia una nueva educación superior*. Caracas, Venezuela: Colección Respuestas. Ediciones CRESALC/UNESCO (Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe / Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura).
 - UNESCO (1996). *Una experiencia pionera: Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central*. Memoria 1994-1996. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz de Naciones Unidas.
 - UNESCO (1995). *La UNESCO y una cultura de paz: Promoción de un movimiento mundial*. París: Documento UNESCO.
 - UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
 - UNICEF (2007^a). *Ciudades Amigas de la Infancia*, España [Disponible en: <http://www.childfriendlycities.org>]
 - UNICEF (2007^b). *La Iniciativa Ciudades Amigas de la Niñez*. [Disponible en <http://www.ciudadesamigas.org>]
 - UNICEF (1995). *El Progreso de las Naciones*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Nueva York: ONU.
 - UPR (2004, enero). *Violencia escolar: Retos y alternativas*. Diálogo, Universidad de Puerto Rico.
 - UPAZ (1997). *Programa de cultura de paz y democracia en América Central: Una experiencia pionera*. Memoria 1994-1996. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
 - UPAZ (1996). *Serie de Guías Didácticas. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central*. Ciudad Colón, Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.
 - UPAZ (1991). *Marco contextual para la paz en Centroamérica*. Documento de trabajo preparado para la I Conferencia

Centroamericana de Educación para la Paz, Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

- Urrutia, Edmundo (1996). *La cultura de la paz*. Serie Textos Básicos, #6. Programa Cultura de paz y Democracia en América Central. Ciudad Colón: Costa Rica: Universidad para la Paz, ONU.

- Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C. *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. Tomado del portal: <http://www.uv.es/aidipe/Ponencia4.html>

- Werthein, Jorge (1997, outubro a dezembro). *Cultura da violência ou cultura da paz?* Notícias UNESCO, 4 (1).

- Wichert, Susanne. *Keeping the peace: Practicing cooperation and conflict resolution with preschoolers*. Philadelphia, PA: New Society Publishers, 1989.