



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Gómez Arévalo, Amaral Palevi

Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLV, núm. 1, enero-marzo, 2015, pp.
17-62

Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035790002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Una apuesta educativa para América Latina: educación para la paz

An education commitment to Latin America: Peace Education

*Amaral Palevi Gómez Arévalo**

RESUMEN

El presente aporte teórico pretende situar la educación para la paz como un modelo educativo a fin de que las y los educadores puedan hacer uso de él en el desarrollo de su práctica educativa, donde se presentan las distintas manifestaciones de la violencia. Se exponen los diferentes momentos de estructuración de la educación para la paz, acaecidos antes de la caída del bloque soviético. Después se da paso a un análisis sobre los elementos emergentes de ella antes del fin del siglo XX. Para finalizar se presentan las principales líneas de trabajo de la educación para la paz para el siglo XXI.

Palabras clave: escuela nueva, derechos humanos, no violencia, paz positiva, desarme, democracia, ciudadanía, cultura de paz

ABSTRACT

This paper seeks to present a theoretical contribution that places the Peace Education as an educational model for educators, making them able to use it in their educational practices. We present the development of Peace Education, occurred before the fall of the Soviet Bloc, an analysis of the emerging elements of Peace Education before the end of the 20th century, and finally the main lines of work of the Peace Education for the twenty-first century.

Key words: new school, human rights, no violence, positive peace, disarmament, democracy, citizenship, peace culture

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

En América Latina, la violencia ha estado presente como una constante a lo largo de nuestra historia. En este momento, sin embargo, los actos violentos se han convertido en algo natural usando la cultura, la política y la educación como si fuera un proceso que no debiera extrañarnos. La violencia que se ve todos

*Gestor de proyectos para el desarrollo comunitario con jóvenes, hombres, población LGTB y móvil, mejora de la calidad educativa, educación de adultos, educación inicial, promoción de la cultura de paz por medios audiovisuales y docencia universitaria; amaral.palevi@gmail.com

los días como asesinatos, pobreza, exclusión social, marginalidad, homofobia, entre otras, es resultado de una violencia estructural encubierta, lo que no permite ponerla en los temas de análisis para erradicar la inequidad. Posicionarse contra la violencia es denunciar y crear mecanismos que demuestren cómo se institucionalizan las acciones destinadas a perpetuar la inequidad y la injusticia estructural. La tarea que deben asumir como propia tanto la educación como la escuela pública se resume en desvelar las violencias y llevar a cabo acciones concretas para erradicarlas.

La educación para la paz, como apuesta para la eliminación de las diferentes formas en que se manifiesta la violencia, tiene un largo recorrido en el siglo XX, principalmente en las regiones anglófonas y europeas, pero es poco conocida o casi desconocida en los ámbitos latinoamericanos. Este aporte teórico pretende situarla como un modelo educativo para que las y los educadores puedan usarlo en el desarrollo de su práctica educativa, donde se presentan las diferentes expresiones de violencia: directa, estructural y simbólica (Galtung, 1998). Para tal fin, se abordan los diferentes momentos de estructuración de la educación para la paz, observando que las circunstancias históricas que dieron origen a cada uno de sus elementos todavía están vigentes.

ESTRUCTURACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

El legado de la Escuela Nueva

Un importante marco para hablar sobre el origen de la educación para la paz en el pensamiento occidental se encuentra en el periodo de finalización de la Primera Guerra Mundial, concretamente en el continente europeo, como uno de los factores clave para su expansión e institucionalización (Narváez, 2006: 634; Apala, 2008: 75).

En ese contexto del fin de la guerra, cuando aún estaban muy vivos en los recuerdos de las personas los horrores y las tragedias ocasionados por ese conflicto, aparece la *New School Movement*, que en español se conoció como Movimiento de la Escuela Nueva (EN). Entre sus finalidades se destacaban las tentativas de valorar al ser humano integralmente y la formulación de políticas y



principios que pudiesen eliminar, dentro de los sistemas educativos europeos, los componentes que habrían permitido el surgimiento de la guerra. En el contexto educativo, se debe mencionar que nació en escuelas privadas, que surgieron en demanda de la expansión industrial con el objetivo de contar con trabajadores más calificados, por lo cual era necesario otro tipo de educación en los Estados europeos (Narvárez, 2006: 633) y también en Estados Unidos. En este primer momento la EN formó parte de una concepción limitada a los países en proceso de industrialización.

La EN, en el sentido pedagógico, nació en contraposición a la escuela tradicional, que se caracterizaba por ejercer una “pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina” (*ibid.*: 630), reducto arraigado “en la sociedad de clases esclavista de la Edad Antigua, destinada a una pequeña minoría” (Gadotti, 2003: 14). Superar esa violencia simbólica al interior de los sistemas educativos tradicionales es una primera apuesta de la EN. Es “poner en duda la situación educadora” (Narvárez, 2006: 630) en el más amplio sentido: métodos, contenidos, estrategias, objetivos, estructuras, roles, en fin, todo el sistema educativo que en ese momento existía, con la intención de formar a un ciudadano activo y participativo (Gadotti, 2003: 124).

La escuela nueva intenta que la didáctica se adapte a la manera como los niños crecen y a los cambios que en ellos se producen constantemente. Mientras que el aula tradicional, global o catequista, gobernaba a los niños obligándolos a participar de una situación ya estructurada, lo que nosotros llamamos una didáctica anticipativa, la escuela nueva acepta el crecimiento como un hecho, intenta acompañarlo sin ponerlo en los límites de la estructura de anticipación y del diálogo (o monólogo) didáctico ya ritualizado que se ha derivado de la catequización (Dussel y Caruso, 1999: 194).

En un primer momento de reflexión se concluye que el sistema educativo vigente en esa época no hizo nada para evitar la guerra. Con esa posición *neutra*, la escuela apoyó el surgimiento de los conflictos armados; incluso desde posiciones nacionalistas al interior de sus aulas se pudo alentar a los estudiantes a apoyar

las guerras que se aproximaban. Así, germinaron las críticas al propio sistema educativo, desde una mirada diferente de la educación que se estaba implementando.

Las ideas de la EN en América Latina se difunden con fuerza; muestra de ello es el “*Manifiesto de los pioneros de la educación nueva* (1932), en Brasil, la cual se fundamentaba en las ideas de la *enseñanza básica pública, laica, gratuita y obligatoria*; en 1934 la Constitución estableció un capítulo específico sobre estas ideas educativas” (Gadotti, 2003: 30, las cursivas son del autor). En México, las ideas de la EN llegan por medio de profesores españoles exiliados de la Segunda República Española, quienes continúan su trabajo educativo en el nuevo país que los acoge. En Venezuela, la EN es introducida bajo el liderazgo de Luis Beltrán Prieto Figueroa entre 1936-1948, con la denominación de *escuela renovada* (Narváez, 2006: 634). En El Salvador, el surgimiento, en 1896, de escuelas parvularias donde se desarrolla el método Fröebel, y luego la utilización del Método de Montessori en 1916 son muestra de estas nuevas corrientes educativas y pedagógicas (Espinosa, 1998: 8-9). También se pone en práctica, en algunos centros escolares, el método de la Escuela Activa de Adolfo Ferriere en la primera mitad del siglo XX (*ibid.*: 9).

El enfoque educativo que dio paso a la educación para la paz en la EN es el que se “fundamenta en el internacionalismo y la idea de evitar la guerra” (Jares, 2004a: 19) y “el amor hacia las instituciones internacionales” (Jares, 1991: 37). Como podemos ver, defender esos nuevos principios era oponerse a las prácticas pedagógicas anteriores que valoraban los enfoques a favor de la paz por medio de la fuerza. Se pensaba que la obtención de la paz dependía de la capacidad de imponer respeto o de la eliminación del enemigo. Esta concepción “violentológica” estaba respaldada “por gobiernos y fuerzas armadas que consideran el mantenimiento de la paz mediante la disuasión armada. La importancia radicaba... en la necesidad de mantener la propia superioridad militar” (Hicks, 1993: 25).

Desde estas nociones opuestas se estructura la educación para la comprensión internacional, uno de los primeros componentes, en un estado primigenio, de la educación para la paz (Fernández Herrería, 2004: 376; Jares, 1991: 36), el cual responde al con-

texto entre guerras mundiales europeas. Así, en ese momento, la educación para la comprensión internacional basaba sus acciones en evitar el surgimiento de una nueva guerra, como la que había ya sucedido en años recientes. Jares (1991, 2004a) recopila las diferentes propuestas curriculares y proyectos que se encaminaban a fomentar la educación para la paz desde la comprensión internacional.

Ahora bien, entrando en una fase más crítica de la EN, vemos que esta niega el carácter político de la educación (Gadotti, 2003: 155). Las interrelaciones existentes entre política y educación no son vistas a profundidad. Por ello se llega al *utopismo pedagógico* (Jares, 1991), al considerar que la educación, por sí sola, iba a cambiar las realidades violentas existentes.

La escuela nueva pensaba que “liberaba” al niño. Nosotros creemos que lo que produjo fue una estructura de comunicación, una fragmentación y pluralización del espacio de enseñanza –el taller, los laboratorios, la huerta, los rincones de actividades, los centros de interés– que dio origen a una forma de gobierno diferente de la del método global, una forma más compatible con estas sociedades donde la industrialización, la administración del crecimiento de las sociedades y, por ende, de sus componentes, se transformó en un tema central (Dussel y Caruso, 1999: 194).

La escuela escolástica, catequista o tradicional estaba emparentada con el sistema socioeconómico feudal, en Europa, de reyes, súbditos, sirvientes, vasallos y hasta esclavos, y colonial, en América Latina, de peninsulares, criollos, mestizos, indígenas y esclavos negros. Estos sistemas negaban la educación de los estratos sociales inferiores, ya que no se necesitaba para cultivar la tierra y servir a los amos. Pero en la etapa del triunfo del liberalismo económico, que es el sustento de los procesos de industrialización capitalista y de emancipación latinoamericana, se requería una educación diferente.

En primer lugar, esta educación debía tomar distancia de los modelos industriales de educar a todos los estratos sociales inferiores: enseñanza mutua, educación global y método lancasteriano y, en segundo, la centralización de la educación en los Estados proporcionaba un medio para establecer políticas sociales y eco-



nómicas desde las aulas de clases para utilizarlas en la expansión y el crecimiento del sistema capitalista.

La concepción de paz que se puso de manifiesto en esta época fue *negativa* porque, en el fondo, se trabajaba la idea fundamental de evitar una nueva guerra, pero no se profundizaba en las causas estructurales ni en los intereses que la originaban. A pesar de lo anterior, hay que reconocer como factor de paz positiva que la EN intentaba reconvertir la estructura tradicional de la educación, adaptándola más a las necesidades e intereses de los niños, mientras que también trataba de liberarse de sus propias amarras de la pedagogía tradicional.

Se tuvo mucha fe en que las cosas pudieran cambiar desde la acción de la escuela en niños y *niñas de esa época*,¹ desde las aulas del centro escolar hacia la sociedad, la nación y al nivel internacional. Pero con la llegada de las corrientes totalitarias en Europa, este utopismo pedagógico comenzó a decaer prontamente. No obstante, se reconoce que en esa época difícil para la conformación de nuevos horizontes de existencia para la humanidad hubo hombres y mujeres, maestros y maestras, estudiantes, políticos, pedagogos, entre muchos, que tuvieron la visión de futuro de que la guerra podría ser evitada. Sus aportes han sido de gran importancia, porque de ellos se fundamenta lo que en años siguientes irá evolucionando hasta obtener la concepción actual de educación para la paz.

La creación de la ONU y su dependencia de educación: la UNESCO

La EN y todo su utopismo pedagógico no resultaron en políticas públicas y estatales para evitar nuevos conflictos armados internacionales. Tal vez el resultado más nefasto de esa no implementación y de la consecuente incompreensión internacional llevó a muchos Estados a la Segunda Guerra Mundial. Ese es un acontecimiento concreto que comprueba, de manera bastante fuerte, que la educación, por sí sola, no podía evitar los conflictos, lo

¹ Lo marcamos en cursivas debido a que la literatura revisada no menciona a las niñas al interior de los centros educativos, resultado posiblemente de la educación sexista de la época.



que sugiere que se deba pensar en la existencia de componentes políticos, culturales, económicos y sociales para alcanzar la paz.

Luego de terminada la Segunda Guerra Mundial, los países del mundo se reúnen y forman la Organización de las Naciones Unidas (ONU), como claro ejemplo de buena voluntad política para evitar las guerras. En este mismo contexto se da inicio a la Guerra Fría entre los países liderados por Estados Unidos (bloque capitalista) y la Unión Soviética, con sus respectivos aliados (bloque socialista). En esta etapa se configuran tres elementos importantes de la educación para la paz: la educación en derechos humanos, la educación internacional y la educación para el desarme.

Educación internacional y en derechos humanos

Con la Declaración de los Derechos Humanos y la formación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés), la educación para la paz adquiere dos nuevos aportes que configuran su quehacer práctico: la educación internacional y en derechos humanos.

La UNESCO se fundamenta en las bases del legado de la EN, a través de “la comprensión internacional y la paz por medio de la enseñanza escolar” (1975: 1), la cual comprendía claramente los embriones de la educación internacional y en derechos humanos como ejes fundamentales. Da paso a una de las etapas más extensas de la educación para la paz que aún se mantiene vigente. “La UNESCO sostuvo que mejorando los sistemas de educación, llevando la cultura y la ciencia al mayor número de personas y logrando el intercambio de conocimientos por la comunicación, los pueblos caminarían por uno de los senderos más seguro hacia la paz” (Zavaleta, 1986: 76). “Por otro lado, el respeto de los derechos humanos se traduce también al derecho a la educación: una educación para todos y una educación de calidad” (Apala, 2008: 76).

Los fundamentos jurídicos de la educación en derechos humanos provienen del derecho a la educación, el cual dispone de una serie de normativas internacionales que le dan respaldo.²

² Art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), arts. 13 y 14 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), Convención de los Derechos del Niño (1989) Ministerio de Educación y Ciencia/OREALC-UNESCO (2008: 13-14), por mencionar algunas normativas.



La diferencia de esta concepción de educación internacional y la de educación para la comprensión internacional de la EN es que la primera está impulsada por una organización interestatal oficial, y la segunda fue originada desde un movimiento pedagógico amplio, pero no unificado. Sus propuestas son muy similares, ya que la educación internacional retoma todo el cúmulo de la educación para la comprensión internacional vista en el apartado anterior. Por ello, no me detendré en el análisis de este enfoque pedagógico, sino que me centraré en el segundo componente que aparece en esta época: la educación en derechos humanos.

La UNESCO define la educación en derechos humanos “como un conjunto de actividades de educación, capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal de los derechos humanos” (2006: 1). Es decir, llevar a la práctica educativa y pedagógica lo establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos del 10 de diciembre de 1948. En este sentido, la educación en derechos humanos es “el conjunto de actividades de capacitación, difusión e información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos, actividades que se realizan transmitiendo conocimientos y modelando actitudes” (Tuvilla, 2004a: 355), positivas y pacíficas del ser humano.

La educación en derechos humanos implica una serie de enfoques educativos para abordarlos desde diversos puntos de incidencia. Jares (2004a) nos indica cuatro ejes fundamentales del soporte conceptual de la educación en derechos humanos: a) sentido de dignidad, b) universalidad, c) proceso de noción construida históricamente, y d) paz, democracia y desarrollo.

La educación en derechos humanos se rige bajo la concepción de ser un “enfoque [que] arranca de la necesidad de una perspectiva global y del reconocimiento de la violencia estructural como un gran obstáculo para la paz. Puede ser utópico si no se efectúa un análisis minucioso de los vínculos entre el cambio personal y global” (Hicks, 1993: 26). Desde la premisa anterior, la educación en derechos humanos intenta traspasar el utopismo pedagógico de la EN, reconociendo el accionar de otras correlaciones de fuerzas exteriores a la educación, las cuales tienen muchas implicaciones para construir y mantener la paz en las diversas sociedades.



En la evolución de la UNESCO, como institución, se da cabida a diferentes propuestas educativas para la paz enmarcadas en la línea de educación internacional y en derechos humanos. Entre ellas se pueden mencionar cuatro interesantes: Clubs de Amigos de la UNESCO (1945), Red del Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO (1953), la Universidad para la Paz (1980) y las Cátedras UNESCO (1991).

Educación sobre y para el desarme

Luego de este recorrido del enfoque de educación internacional y en derechos humanos como aportes de la educación para la paz, pasará a otros aspectos que se dan paralelamente en la UNESCO y en el periodo de la Guerra Fría.

En la década de los sesenta, en el contexto de la Guerra Fría y el temor latente de una Tercera Guerra Mundial o una guerra nuclear, se promulgó una iniciativa desde Naciones Unidas para responder a esa inquietud, que se la llamó Declaración del desarme.

Diversos sectores educativos y sociales propugnaban por un tipo de educación que educase sobre los efectos de la carrera armamentista y sus consecuencias para la población mundial. De ahí el énfasis de la educación para la paz de educar sobre el desarme y luego para el desarme, que retoma la UNESCO a finales de la década de los setenta (Jares, 2004a: 22), en sus propuestas de educación para la comprensión internacional. En este periodo, la orientada a la paz está muy ligada a la educación en derechos humanos y el desarme (Zurbano Díaz, 1998: 14) debido a que fueron los ejes prioritarios a trabajar.



CUADRO 1. Educación sobre el desarme y para el desarme

<i>Educación para el desarme</i>
Es una visión más amplia, se apoya en las interrelaciones que tiene el concepto de desarme con los de desarrollo y derechos humanos. Además, este enfoque amplio combina los aspectos informativos con los que favorecen la creación de actitudes críticas a la incitación a la guerra y el militarismo.
<i>Educación sobre el desarme</i>
Se fundamenta en el concepto clásico de desarme como reducción, limitación de armamentos y todo lo relacionado con la carrera armamentista y el sistema de guerra.

Fuente: Elaboración propia con base en Jares, 2004b: 374-375.

El punto máximo de la UNESCO y la educación para el desarme es la realización del Congreso Mundial sobre la Educación para el Desarme en 1980, momento en el cual las *tensiones* nucleares estaban siempre latentes entre las potencias de la contienda fría.

Otro aspecto de interés que se debe mencionar es el hecho de que la concepción de paz negativa es sustituida por la de paz positiva en el discurso de políticas educativas para la paz, que emanaban desde la UNESCO y otras instituciones contemporáneas. Este cambio se debió a la influencia de la investigación para la paz (IP) y sus aportes teóricos, que se gestaron en un periodo casi paralelo de la UNESCO. Sería interesante que los países de América Latina retomaran el enfoque educativo para el desarme, puesto que algunos grupos están haciendo uso de las armas como una condición natural y cotidiana.

La noviolencia

La noviolencia³ y sus aportes a la educación para la paz radican, principalmente, en que propone una concepción de pensamiento y acciones desde el Oriente, frente a los postulados teóricos prevaletentes en Occidente. Brinda una mirada diferente a las problemáticas tradicionales del Occidente, que tiene implícito un cambio de la concepción de la realidad de los problemas: entre el problema y la solución lo realmente importante es el método.

Así, encontramos que no se puede educar para la paz si los medios que se ocupan poseen algún tinte violento, aunque sea en lo más mínimo, explícita o implícitamente. Por ello, la noviolencia permite una enseñanza y un aprendizaje desde la práctica del ejemplo del uso de formas noviolentas.

El legado de Gandhi y sus principales postulados, *satygraha* (firmeza en la verdad) y *ahimsa* (acción sin violencia) permiten configurar acciones pedagógicas en cuyo eje central se encuentran reflejadas acciones noviolentas que contribuyen a la construcción de la paz. Educar en la noviolencia implica:

³ El término noviolencia está escrito junto, sin usar dos palabras o separarlo con guion, para darle un sentido positivo, ya que es una palabra que tiene significado por sí misma, y no por negación de su contrario violencia. Esta etimología proviene de Gonzalo Arias (Herrero, 2007).



Aprender la noviolencia quiere decir entrar en una lógica de transformación. Se basa fundamentalmente en la concepción de desaparecer la guerra, como sistema de destrucción organizada. Desaparecer ese espíritu de destrucción en las microestructuras sociales por medio de una cultura de paz que llegue hasta la estructura de la conciencia personal de cada uno de nosotros y nosotras (Mas Solé, 2004: 384).

En el análisis que realiza Jares (1991: 62-72, 2004a: 24) respecto a los aportes de la noviolencia en la educación para la paz, destaca que estos han surgido, mayoritariamente, desde personas vinculadas a alguna religión, pero su accionar ha sido por medio de la concepción de paz positiva, en algunos casos paz aconfesional, y no la visión de paz de Dios o paz perpetua que hasta esa fecha estaba relacionada con cualquier religión. Es un avance y una evolución de pensamiento que ha dado ejemplos de prácticas pedagógicas en diversos lugares. Por ello considero que surge una concepción de educación para la paz como paz personal (Hicks, 1993: 26). Este enfoque es, fundamentalmente, interpersonal y subraya la necesidad de empatía y cooperación, centrándose en el proceso mismo de la educación y en una necesidad de transformar las estructuras jerárquicas en todos los niveles de la sociedad.

Si con la comprensión internacional se dieron las bases *para entenderse mutuamente* entre los pueblos, y con la educación en derechos humanos *en reconocernos y aceptarnos* como seres humanos, Lederach afirma que los aportes de “la noviolencia se plantean como una *forma de lucha* contra la injusticia sin que esta lucha implique un agravio o daño a la persona que crea o apoya dicha injusticia” (en Jares, 1991: 64).

La investigación para la paz (IP)

En este apartado se tratan tres líneas específicas. El primero será el impulso que le dio la Asociación Internacional de Investigación para la Paz (IPRA, por sus siglas en inglés). El segundo es la incorporación del enfoque educativo de la enseñanza para el desarrollo en la educación para la paz que se configura en esta época. El tercero es el aporte de la teoría de género a la inves-



tigación para la paz, en forma general y, específicamente, en la educación para la paz.

Paz positiva

En la investigación, uno de los aportes que más destacó para la educación para la paz fue la evolución de paz negativa a paz positiva (Bastidas, 2008: 87). Hasta ese momento, esta distinción no estaba delimitada. Galtung y Lederach esbozaron los constructos teóricos de la definición de paz positiva y violencia estructural, como contribuciones importantes a las teorías de los conflictos y a la investigación para la paz.

La paz positiva se definió como el reconocimiento de que la paz es un valor, uno de los más altos y deseados de la reflexión humana y del vocabulario; es un proceso dinámico cuya intención es reducir las formas de violencias y elevar a su máximo nivel las justicias, concretando la ausencia de condiciones o circunstancias no deseadas y potenciación de las condiciones deseadas (Lederach, 2000: 36).

Así, la concepción de paz positiva dio un giro a la conformación de la educación para la paz. Desde inicios del siglo XX, la idea de esta, por medio de la comprensión internacional, era evitar la guerra a través de su incidencia en el interior de los centros escolares. Ahora, con la noción de la paz positiva se amplía esta acción. Se concibe en el interior de la educación para la paz no solo con el fin de evitar la guerra, sino de enfocarse en “la violencia en su totalidad, sobre todo poniendo de relieve las sutilezas y la destructividad de la violencia estructural” (*ibid.*: 181); además, “tiene que ver con el *desarrollo* de las potencialidades humanas encaminadas a la satisfacción de esas necesidades básica” (Martínez Guzmán, 2001: 64), lo cual se relaciona con la educación para el desarrollo.

La investigación para la paz es un avance tanto cualitativo como cuantitativo, en el sentido de que, a partir de 1960, aumenta el número de personas y asociaciones internacionales que se dedican a su estudio, y en consecuencia los aportes son más diversos, enriquecen este proceso de construcción de la paz, y



aparece el término de educación para la paz propiamente dicho (Hicks, 1993: 23).

Los aportes que emanaron desde la investigación para la paz, rápidamente fueron adquiriendo notoriedad al nivel institucional. El mejor ejemplo de ello lo representa el cambio del concepto de paz que se da desde la UNESCO, pues pasó de ser negativo a verse como positivo. De igual forma, esta nueva concepción aparece en muchas instituciones de investigación para la paz del hemisferio occidental norte, debido a que la mayoría estaba radicada en esta zona geográfica y tenía más acceso a los ejes de toma de decisiones políticas.

Educación para el desarrollo

Al mismo tiempo que se estructuraba la educación para la paz y adquiría el concepto de paz positiva, desde la investigación surgen cuestiones de reflexión relativas a la justicia, el desarrollo, el imperialismo, el colonialismo y la dependencia, entre otras, que pasan a ser un eje de discusión en los ámbitos académicos, políticos y económicos. En los estudios para la paz, la reflexión de estas temáticas hicieron contribuciones variadas. Abordar la totalidad de ellas no es el sentido de este apartado, por lo que me centraré en las que dieron claros frutos en el surgimiento de la educación para el desarrollo.

Tiene dos puntos de partida (Argibay *et al.*, 1997: 15): la Guerra Fría propiciada por la división del mundo en dos bloques enfrentados y antagónicos, y la independencia política de buen número de países de Asia y África. En este caso, no deja de tener implicaciones una alianza estratégica de cualquiera de los dos bandos en la contienda por atraer a su área de influencia a los nuevos estados emergentes. Desde otro punto de vista, también se realizó un proceso de *ayuda* proveniente de los países del Norte a los países del Sur, que no estaba exenta de ciertos intereses por parte de las potencias; incluso se llega al caso de que esta ayuda forma parte de las políticas de relaciones internacionales de las naciones líderes en la contienda de la Guerra Fría.

Entre las reflexiones académicas y científicas de esta década aparece el concepto de desarrollo, pero delimitado a los procesos económicos de los países del hemisferio norte. Todo aquel país

que no siguiera o no tuviera las características de aquellos sería subdesarrollado, pero también fueron llamados países del Tercer Mundo, concepciones discriminatorias, ampliamente utilizadas hasta el día de hoy.

En este sentido, en la década de los setenta, por establecer una fecha inicial, y dadas las reflexiones en torno a los conceptos de desarrollo, crecimiento económico, justicia social y sus implicaciones educativas, aparece el de educación para el desarrollo; podemos relacionarlo con un enfoque de educación para la paz como abolición de las relaciones de poder al considerar

... los propios valores de las personas como un producto de ciertas variables estructurales, relacionadas, por ejemplo, con el poder económico, político y cultural. La importancia radica aquí en suscitar una conciencia de la violencia estructural y en la identificación con las luchas de todos los grupos oprimidos (Hicks, 1993: 26).

Una de las primeras definiciones de educación para el desarrollo que aparecen a comienzos de la década de los setenta, desde la UNESCO, tiene un tinte negativo, ya que plantea “una educación en la que todos los países, industrializados o no, procuren un terreno y una matriz común en el campo educativo para eliminar el *peligro que supone el surco entre los dos mundos*, los del Norte y los del Sur” (Jares, 1991: 153, las cursivas son nuestras). Es decir, no se proponía la educación para el desarrollo en función de transformar las condiciones adversas en los países mal llamados subdesarrollados, sino que más bien era un antídoto antes de que sus pobladores traspasaran la delgada frontera entre el Norte y el Sur, en donde aquel se viera invadido por este.

En 1975 una comisión de las Naciones Unidas la definía con un tinte más positivo e integrativo, como “un tipo de educación orientada al problema de los derechos humanos, de la dignidad, de la autoafirmación, de la autodeterminación y de la justicia que interesa tanto a países desarrollados como aquellos en vía de desarrollo” (*ibid.*: 153-154), aunque los conceptos *desarrollados* y *subdesarrollados* tienen una alusión negativa, de marcada división.

Entendemos que la educación para el desarrollo, en su sentido amplio, “parte de un concepto de desarrollo más extenso [que el

económico], próximo al de la paz [positiva]” (Jares, 1991: 154), donde “la educación no es nunca políticamente neutral” (Swee-Hin, 1993: 157), provocando “una toma de posición que genere un comportamiento activo en la vida real” (Jares, 1991: 88), que conjunte la acción política y social en un proceso educativo de “reflexión crítica y acción comprometida” (Swee-Hin, 1993: 148), para transformar las estructuras económicas y de poder que generan las inequidades en cualquier país del mundo.

Perspectiva de género

En el desarrollo de las ciencias sociales y humanas en las décadas de los sesenta y los setenta, al nivel mundial, se estructura la *teoría de género* en diversos ámbitos académicos, culturales, políticos y sociales aportando una mirada diferente, una visión de mujer y de otras voces silenciadas, hasta lo entonces conocido.

Con el surgimiento de la categoría de género se presenta un nuevo cuestionamiento a la educación. Esta fue analizada como un factor más de reproducción de las relaciones de poder tradicionales, de lo masculino sobre lo femenino. En palabras de Maldonado: “La educación es una de las principales instituciones que refuerza las relaciones de poder y la discriminación de género y estas no son factibles de deconstruir apelando como únicos recursos al respeto, tolerancia o al discurso de los derechos. La apuesta es develar los sistemas de subordinación” (2008: 65). Ello se ha convertido en el reto por el cual se trabaja desde una mirada positiva y alternativa: la construcción de otras formas de ser y estar basadas en la equidad de oportunidades entre hombres y mujeres. Este punto es el que añade valor agregado a la educación para la paz.

La investigación para la paz también fue influida por estas *nuevas* miradas y voces, aportando sus implicaciones en el desarrollo de una forma diferente de ver la construcción de paz. “El movimiento feminista ha tenido y tiene una gran presencia en la investigación para la paz. De hecho, ambos tienen objetivos similares: conseguir la equidad y eliminar la dominación de unos individuos sobre otros” (Comins, 2009: 28), sin olvidar que en “el curso de la historia humana, las mujeres y la paz han sido ex-



cluidas de la política y unidas simbólicamente. La tradición que excluye a las mujeres es la misma tradición política que excluye a la paz” (Bastidas, 2008: 88): el sistema patriarcal.

Para entrar en detalles, Betty Readon expone que “la perspectiva feminista tiene subrayado, pues, lo concreto, el nivel micro, junto con lo no organizado para que se complemente con el nivel macro, general y abstracto y la característica organizada de la perspectiva masculina” (en Fernández Herrería, 2003: 118-119). La paz no es una situación deseada solo en los niveles internacionales, en cumbres de altos dignatarios o en el Consejo de Seguridad de ONU, sino que se construye desde ámbitos concretos y delimitados como lo comunitario, el hogar, las relaciones de pareja y en lo cotidiano del día a día entre hombres, mujeres y su relación con la naturaleza.

Al mismo tiempo, se pone de manifiesto que no es posible alcanzar una paz verdadera y justa si las mujeres siguen en los mismos patrones de invisibilización, violencias directas, estructurales y culturales en las sociedades patriarcales heteronormativas sexistas hegemónicas. “El sistema educativo forma parte de las prácticas discursivas predominantes de la tecnología de género, que utiliza la cultura dominante para definir, representar la femineidad o la masculinidad” (Bastidas, 2008: 82). Se necesita una transformación de las relaciones de género que hasta el momento aún continuamos construyendo.

En el tema que nos atañe, Lederach (2000) menciona que los valores machistas de violencia y utilización de la fuerza innecesaria, presentes en la educación, deben replantearse en una nueva educación, en una educación de construcción de paz con un enfoque de género, como uno de los pasos iniciales para la construcción de la paz social, nacional e internacional.

Educación popular

El desarrollo de la Guerra Fría en América Latina creó cruentas dictaduras, diversos conflictos sociales y armados; en este contexto de represión, se gestaron, paralelamente a los sistemas educativos formales, procesos educativos denominados educación popular. Esta, como movimiento educativo y como propuesta

filosófica-política y pedagógica, generó una corriente que se esparció en los barrios, en los movimientos campesinos y urbanos, así como en las escuelas, desde la década de los sesenta hasta nuestros días. “La educación transformadora, propuesta por Freire, permite la construcción de una plataforma pedagógico-política de apoyo a la liberación, tanto de hombres como de mujeres, de sus respectivas prisiones” (Bastidas, 2008: 82).

Esta educación paralela se enmarcaba en un movimiento denominado de la *liberación* que incluía filosofía, religión, educación, cultura, política y ámbito social en toda América Latina. Paulo Freire (1973a) fue el precursor de toda esta *educación para la liberación*. Se debe aclarar que Freire no es un educador para la paz *per se* (Harris, 2004: 12), pero todo su desarrollo teórico para deconstruir la educación bancaria es un aporte universal para las teorías educativas que aspiran a construir la dignidad humana por medios educativos.

Estas experiencias de educación no formal y para la liberación se orientaron a satisfacer la necesidad de educar a la mayor parte de la población, que era analfabeta, y dotarla de los conocimientos necesarios para reflexionar sobre sus condiciones de vida y cómo transformarlas. La educación popular en América Latina optó por la teoría de Paulo Freire como base teórico-práctica. Él concibió su enseñanza como un método de cultura popular, una especie de acción pedagógica ampliada, cuya finalidad inmediata era la alfabetización, y su dimensión más extensa era la educación como práctica de libertad, aunque en ese momento, en América Latina, diversos grupos sociales optaron por la vía armada y la guerra de guerrillas para llegar a cumplir estos objetivos de libertad.

La propuesta de Freire nos invita a *educarnos* en sociedad y cultura, con el fin de ser libres de todo tipo de condiciones que nos oprimen y no nos dejan alcanzar nuestra plena existencia como seres humanos. Los aportes de Freire, de forma general, fueron incorporados en la educación para el desarrollo, pero en América Latina su concepción es la base filosófica y pedagógica de la educación para la paz, que se desarrolla prácticamente en todo el continente (Gómez Arévalo, 2013). Para ejemplificar este accionar comentaré, de manera breve, el caso de El Salvador entre 1970 y el conflicto armado de la década de los ochenta.



En 1968 inicia una reforma educativa desarrollista denominada “reforma Béneke”; paralelo a la reforma surge un movimiento social amplio que se desarrolló principalmente en las zonas rurales y marginales urbanas. Se da el inicio de la acción popular educativa. Tras varias décadas –por no decir siglos–, la educación rural tiene un fuerte empuje desde sectores de la iglesia católica, estudiantes universitarios, sindicatos, sociedad civil y personas involucradas en organizaciones políticas de izquierda.

El movimiento de la educación popular, desde un enfoque de justicia social, promueve la educación en derechos humanos en la población, principalmente en el área rural. Con sus métodos contextualizados, por primera vez en décadas, la educación está basada en las realidades campesinas y marginales. La palabra *concientización* de Freire (1973b) resume este hecho educativo-político de transformación de la sociedad salvadoreña por medio de la educación.

Además, todo este proceso de educación popular intentó responder a un problema de fondo del sistema educativo, el cual se sintetiza en las palabras de Mélida Anaya Montes (1969), al decir que el sistema educativo no educa sino que instruye. Podemos ver el intento en la educación popular de educar verdaderamente y no solo instruir como lo hace el sistema educativo formal.

En la década del conflicto armado interno en El Salvador, el sistema educativo se divide al igual que todo el país. En las zonas rurales controladas por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) se crean sistemas paralelos al oficial. La experiencia educativa de la década de los setenta, la existencia de profesores y profesoras en las líneas del FMLN y el interés por educar a la población rural y a muchos *compas*,⁴ son el impulso para crear centros educativos populares en los niveles de parvularia y educación básica para niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

Los centros educativos populares de adultos, en las zonas controladas por el FMLN, tienen una concepción filosófica dialéctica, ejecutada mediante metodologías participativas, intersectoriales e interdisciplinarias que permitía una educación permanente

⁴ Diminutivo de compañeros/as. Forma de mencionar a las personas pertenecientes al frente armado, político o social del FMLN en el desarrollo de la guerra.



(Nóchez y Pérez, 1994: 512). Se intenta preparar a la población con conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales para la construcción de otro modelo económico, social y político.

En contraposición a la puesta en marcha de todo un proceso de educación de adultos basado en la filosofía dialéctica y la concientización en las zonas de control del FMLN, la educación de niños y niñas en muchos casos reprodujo el mismo patrón de enseñanza-aprendizaje conductista y bancario del sistema educativo nacional, en los campamentos guerrilleros o de refugiados en Honduras (Dewees *et al.*, 1995: 259; Cagan y Cagan, 1993: 65).

Respecto a las concepciones de paz implementadas en las escuelas populares alternativas desde la educación popular en El Salvador, su desarrollo didáctico iba más allá de la idea de erradicar la guerra; muestra de ello fueron las siguientes experiencias de educación popular alternativa

... una de ellas fue la de Suchitoto, la cual buscaba “concientizar y organizar” a los campesinos para que fueran agentes de su propia historia, desarrollando su capacidad creadora y crítica. La segunda experiencia fue en Aguilares y su objetivo era ofrecer mecanismos de reflexión que les permitiera desenmascarar adecuadamente el mundo de la opresión y la injusticia para conocer mejor su realidad y de esta manera ser agentes de cambio (Pérez, 1994: 77-78).



Debo apuntar que en los procesos educativos alternativos en las zonas controladas por el FMLN, se realizó una discusión de la violencia estructural, con una idea clara de educar por medio de la reflexión de las condiciones negativas de vida de ese momento, como punto de partida para la construcción del socialismo y del “hombre nuevo” (Vázquez *et al.*, 1996).

AMPLIANDO HORIZONTES: ELEMENTOS EMERGENTES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Con la caída del muro de Berlín y el fin de la Guerra Fría se viven años de optimismo esperanzador. Al nivel mundial, se presenta una actitud positiva: se cree en la posible instauración de un *presupuesto para la paz* proveniente de la eliminación de armamentos y

efectivos militares. La ONU aparenta tener capacidad para resolver los problemas en el mundo, y existe un nuevo consenso de seguridad colectiva y compartida que necesita la cooperación de todas las naciones del mundo para hacerlo efectivo.

Los problemas al nivel mundial ya no residen, exclusivamente, en una posible guerra nuclear o en los efectos de la Guerra Fría, sino que son sustituidos por los problemas estructurales que causan las guerras y los conflictos violentos: la exclusión económica de una gran parte de la población, lo que ha conducido a una transnacionalización de la delincuencia social y los procesos migratorios, hasta cierto punto sin ningún tipo de control para evitarlos. Además, desde mediados de la década de los ochenta, las cuestiones de deterioro ambiental, género, minorías étnicas y otros grupos sociales excluidos se incorporan como temáticas de la educación para la paz (Fernández Herrería, 2003: 133) por su preponderancia política.

Ante estos fenómenos que toman preponderancia en las agendas políticas internacionales surge una serie de conceptos que trata la manera de resolverlos. Así, tenemos que a partir de 1990 el concepto de desarrollo humano coloca a la persona como inicio y fin de todo el proceso. Luego se adjunta el calificativo de sostenible para incorporar la conservación del medio ambiente. Posteriormente, en 1994, aparece el concepto de seguridad humana, un intento de sustituir al de seguridad nacional, el cual contenía el enfoque militarista como fundamento. Luego se encuentra el multilateralismo estatal como forma de resolver los problemas internacionales, alejado de la bipolaridad de las décadas anteriores. En este contexto de buenas intenciones, la educación para la paz adquiere dos nuevos elementos: la educación para la democracia y la cultura de paz.

Educación para la democracia

Desde la vertiente occidental se concibe la idea de que se debe educar para vivir en ambientes democráticos. Es necesario contextualizarla en el momento histórico de la caída del Muro de Berlín y el bloque de la antigua Unión Soviética, que desde el pensamiento hegemónico occidental son tildados como ambientes opresores, antidemocráticos y totalitarios.



Este planteamiento es retomado, hasta cierto punto, por la UNESCO en 1994, que aprobó en 1995 la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia. Se elabora en 1994, en la Conferencia Internacional sobre Educación y se aprueba en la General de 1995; propone como política principal y línea fundamental de acción la introducción, en los currículos escolares, de todos los niveles de enseñanza, de acciones educativas relativas a la paz, los derechos humanos y la democracia (UNESCO, 1995: 10), a la forma hegemónica occidental de entender este sistema.

A partir de 1995, la UNESCO pone en marcha su proyecto transdisciplinar llamado “Hacia una cultura de paz”, con cuatro grandes temas: a) educación para la paz, derechos humanos, democracia, entendimiento internacional y tolerancia; b) promoción de los derechos humanos y de la democracia: lucha contra la discriminación; c) pluralismo cultural y diálogo intercultural; d) prevención de conflictos y consolidación de la paz después de los conflictos.

Como se puede apreciar, la educación para la paz se adjunta a la idea de democracia. Se da importancia extrema para que estos planteamientos se incorporen en las propuestas de educación para la paz que se están ejecutando, y al mismo tiempo se intenta incluirlos en los currículos nacionales como uno de los ejes fundamentales de la educación. Pero esta idea de educación para la democracia ya había tenido sus inicios en la Escuela Nueva en el siglo XX con las asambleas de Freinet (Jares, 1991; Imbernón, 2001) o los parlamentos de Korczak (Gadotti, 2003: 124).

En este sentido, la educación para la democracia contempla las dimensiones de los derechos humanos, la paz, el pluralismo, la diversidad cultural, el desarrollo humano y la seguridad humana. En los centros y medios educativos, educar en y para la democracia significa crear las condiciones que hacen posible la vivencia y la práctica de valores que la caracterizan. Se comprende como la formación de la dimensión social del ser humano en cuanto a sus obligaciones y derechos como ciudadanos, sus relaciones con los demás y la participación en la gestión y en las decisiones políticas al nivel local, estatal e internacional (Sacristán y Murga, 1994: 112-113; UNESCO, 1995: 8). Se fundamenta, prioritariamente,



en el respeto y la consecución de los derechos humanos. Se trabaja con los demás, en cooperación, para resolver los problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

La educación para la democracia es un proceso por el cual los participantes adquieren el compromiso del diálogo democrático para transformar los hechos problemáticos que surgen en el día a día. Pero ello luego trasciende las aulas y los centros escolares a la vida en sociedad; la escuela debe formar a sus estudiantes para desempeñarse efectivamente en este ámbito. Este modelo ha sido difundido en aquellas naciones en que sus sistemas políticos son estables, pero en América Latina existen limitaciones y obstáculos para la implementación de una educación para la democracia:

- a) Nuestra poca experiencia democrática.
- b) La mentalidad que atribuye a los técnicos y solo a ellos la capacidad de gobernar, ya que el pueblo es incapaz de ejercer el gobierno.
- c) La propia estructura del sistema educativo, que es vertical.
- d) El autoritarismo que ha impregnado nuestro *ethos* educativo.
- e) El tipo de liderazgo que tradicionalmente domina nuestra actividad política en el campo educativo (Gadotti, 2003: 45).

Vamos a discutir estos elementos en el modelo educativo para que sea analizado por los educadores y pueda ser incorporado en su labor educativa cotidiana.

Educación para la ciudadanía

Para iniciar tenemos que decir que la “Ciudadanía es esencialmente conciencia/vivencia de derechos y obligaciones” (*ibid.*: 96). No es posible el establecimiento de un proceso democrático que sustente la paz si las personas no vivencian, desde el propio entendimiento, lo que son los derechos y los deberes del ciudadano. Esto nos hace ver que si se crea una buena ciudadanía desde la escuela, reforzada por la convivencia democrática en la sociedad, se puede establecer un modo de vida congruente con la paz. Así, tenemos que

... la formación integral del ciudadano se expresa en la formación del hombre concreto y en la medida en que aquella sea más completa, será

óptima su preparación para vivir en una sociedad determinada e integrarse como ciudadano del mundo en la compleja gama de relaciones sociales que la globalización impone (Arteaga, 2005: 17).

En el contexto actual de la globalización, es importante hablar de una educación para una ciudadanía mundial. Esto, señala Comins, “no significa homogeneidad, sino un sentimiento de necesidad y de unión mutua que justamente radica en las diferencias que nos enriquecen” (2009: 94). Es establecer puentes que nos unan y que hagan ver que por el solo hecho de ser personas, tenemos más semejanzas que diferencias. La ciudadanía global es un medio para conocer al otro desde un punto de vista positivo. “La educación para la paz es una educación para la ciudadanía global en la que la persona tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentren y existe una responsabilidad de la comunidad internacional para que se respeten” (Mesa Peinado, 2001: 8).

Incluso desde el área religiosa, la cual se ha convertido en uno de los puntos más divergentes en este momento, se puede llevar a cabo un proceso educativo que incentive el respeto mutuo entre las personas. Un religioso(a) se puede formar con el respeto como un valor intrínseco, no negociable, pero sin dejar de ser un ciudadano(a) responsable de sus acciones.



Educación para la convivencia

Los procesos de educación para la ciudadanía podrían no cumplir sus finalidades, si no se acompañan de un proceso educativo orientado a la convivencia adecuada entre las personas. Hay que reconocer que “la institución escolar es una sociedad en miniatura, es un microcosmos en el que se dan los mismos conflictos presentes en la sociedad” (Petrus, 2001: 33). Por ello, los centros escolares se convierten en los espacios-tiempos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes adquieran capacidades con el fin de transformar los conflictos cotidianos que se les presentarán en la vida.

Encontramos que “en el centro educativo, la convivencia se entiende como el entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa en el que se

configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, estatus y poder” (Ortega y del Rey, 2008: 38). En este entramado de relaciones surgen conflictos diariamente, pero la forma de tratarlos puede conllevar a una práctica violenta o pacífica. Por ello, la educación para la convivencia se puede definir como:

Convivir es principalmente vivir en comunidad estableciendo pautas y normas que favorezcan la ayuda, seguridad, colaboración y cooperación necesarias para resolver eficazmente los conflictos de relaciones que se producen en el seno de esa comunidad (Tuvilla, 2004b: 377).

En este sentido, la Comisión Internacional para la Educación en el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en su informe a la UNESCO, *La educación encierra un Tesoro*, establece como uno de los pilares fundamentales que debe enseñarse el “*aprender a vivir* juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors *et al.*, 1996: 34). Aprender a vivir juntos promueve cuatro valores éticos principales (Fundación Arigatou, 2008: 22): respeto, empatía, responsabilidad y reconciliación, y a nuestro parecer la empatía juega un papel fundamental en la educación para la convivencia, ya que “está relacionada con el afecto, el altruismo, la comprensión, la ayuda y, en definitiva, con el fundamento de actitudes éticas” (Fernández Herrería y López, 2007: 3). Tres son las actitudes básicas para una convivencia que intenta evitar la discriminación de las personas y de los grupos sociales:

- El *pluralismo*, que valora con la misma importancia la igualdad y la diversidad de los seres humanos.
- La *tolerancia* de todo aquello que contradice nuestras ideas y valores.
- El *diálogo*, como instrumento esencial en la resolución de los problemas sociales (Zurbano Díaz, 1998: 66).

Desde un punto de vista crítico, se debe hablar de la construcción de una *educación para la convivencia pacífica* en una sociedad cada vez más plural (*ibíd.*: 141; Burguet, 2012: 134). Podemos



llegar a confundir la convivencia con un hecho social donde no sucede ningún problema, algo parecido a un *espacio inerte*. Lo que buscamos, en realidad, es la construcción de un espacio vitalizado, activo, con mucho movimiento, que salga de los muros escolares, y así intentar crear una convivencia pacífica hacia uno mismo, con los demás y con la naturaleza (Corrales Llaves, 2006), enmarcado en “una pluralidad que viene determinada no solo por la diversidad cultural sino por la constatación de que todos y cada uno de nosotros somos diversos y plurales” (Burguet, 2012: 134).

Cultura de paz

En la década de los noventa, se esperaba que la puesta en marcha de sistemas democráticos que velaran por el respeto de los derechos humanos fuera a redundar en la construcción de una paz duradera. Para reforzar esta iniciativa, las Naciones Unidas aprueban, en 1999, la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz donde se define el concepto de cultura de paz.



CUADRO 2. Cultura de Paz

Es el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones.

Fuente: ONU, 1999: 3-4.

Así, la educación para la paz da un leve giro hacia una educación para la cultura de paz.

Todos y todas estamos implicados para trabajar por una cultura de paz, estableciendo un marco institucional con el fin de reflexionar sobre las particularidades, los obstáculos y los avances para alcanzarla. “Crea asimismo un espacio para reflexionar sobre la paz no solo como una esfera de competencia de políticos y sol-

dados, sino también del ciudadano ordinario” (Bretherton *et al.*, 2003: 109). Con ello podemos establecer pautas adecuadas para que cada quien aporte para construir no solo una cultura de paz, sino culturas para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001: 68; Comins, 2009: 14), reconociendo la diversidad humana, que es necesario incorporar en todo este proceso.

La educación para la cultura de paz es el cúmulo de todas las experiencias anteriores de educación para la paz. En ella podemos apreciar la comprensión internacional, la educación en derechos humanos, la no violencia, la inclusión del género, lo cual nos orienta en la construcción de nuevos valores y actitudes para procurar la formación de seres humanos capaces de vivir en paz de igual a igual, con todos y con todo. “El proyecto de Cultura de Paz, en definitiva, solo alcanza sentido en la medida que sea un instrumento útil para movilizar a la gente, para su propia transformación” (Fisas, 2001: 373).

EDUCACIÓN PARA LA PAZ A LOS INICIOS DEL SIGLO XXI

Luego de un impulso extraordinario de la educación para la paz por medio de la educación para la cultura de paz al nivel internacional, con el inicio del presente siglo XXI, donde los fantasmas de la Guerra Fría y el temor de una guerra nuclear poco a poco se van echando de nuestras mentes, aparecen nuevos conflictos, nuevas guerras y nuevos problemas mundiales y “con frecuencia se legitima el uso de la violencia como vía para la resolución de los conflictos” (Mesa Peinado, 2001: 1).

El nuevo siglo inicia con un acontecimiento que ha dejado su huella, queramos o no, en todos los que vivimos ese momento. Me refiero a los atentados del 11 de septiembre de 2001; aparece un nuevo conflicto mundial con serias consecuencias en la formación de nuevas guerras en el ámbito global. Pero en los espacios locales, la delincuencia y la violencia armada organizadas, por ejemplo en América Latina (Dowdney, 2005), son situaciones que se ven opacadas por las anteriores que tienen más resonancia mediática. En ese contexto de cambio estructural de la sociedad internacional, los principales problemas que se han identificado como un obstáculo para la paz son especialmente relevantes:



- 1) La complejidad de los conflictos actuales, que tienen sus raíces en múltiples factores, como la escasez de recursos, las cuestiones étnicas, religiosas, los nacionalismos excluyentes, los factores geopolíticos, las migraciones, o el narcotráfico, entre otros. Estos conflictos plantean la necesidad de realizar análisis multicausales de los conflictos para aprehender esa complejidad.
- 2) Las profundas y crecientes desigualdades económicas relacionadas con un desarrollo no sostenible en el Norte y un “mal desarrollo” en el Sur, causadas a las estructuras y políticas locales, nacionales e internacionales, relacionadas con la deuda, el comercio, la inversión y otros problemas socioeconómicos asociados a la globalización. Alcanzar un desarrollo humano y sostenible a escala planetaria es una cuestión clave para la paz (Mesa Peinado, 2001: 3).

De esta forma, convivimos con dos tipos de violencia: una arcaica y otra de rostro humano. “La nueva violencia arcaica, es decir, una violencia primitiva, brutal, radicalmente agresiva e incluso sádica, distinta y al mismo tiempo similar a ‘la otra violencia’, a la violencia con ‘rostro humano’, institucionalizada, uniformada, militar, terrorista o política” (Petrus, 2001: 25). Tenemos que incidir ante estos espacios de violencia.

Puede ser una desilusión, para los educadores para la paz, la instauración de nuevas guerras, porque el recorrido histórico, el desarrollo teórico, conceptual y práctico de la educación para la paz, de cierta forma, no evitaron la conformación de esos nuevos conflictos. Caemos nuevamente ante el utopismo pedagógico del que el binomio paz-educación se convierte en una especie de panacea que todo lo resolverá, o al menos dará la imagen social de hacerlo. En este caso, considero que no es adecuado volver a reducir la concepción de educación para la paz a través de un comentario superficial, como medio para evitar la guerra, tal cual se hizo en las primeras décadas del siglo XX. Pero sí considero adecuado retomar una visión realista de los obstáculos para la educación para la paz, en el sentido de replantearse el trabajo y mejorar su desarrollo ante esta nueva situación que se presenta.

La educación para la paz mantiene su vigencia, su necesidad de acción en el interior de nuestras sociedades, o si se quiere ver en nuestra *sociedad global*, desde lo local, en la construcción de



una convivencia pacífica orientada a una ciudadanía global para incidir en la disminución de los conflictos actuales. “Por consiguiente, las conversaciones de paz son ahora no solo las conferencias en la cumbre sobre la paz, sino procesos como la mediación, las consultas de la comunidad, el diálogo entre religiones y las comisiones nacionales que buscan la verdad y la reconciliación” (Bretherton *et al.*, 2003: 109). Nos adentramos en una nueva etapa de la educación para la paz.

Con lo sucedido a principios de este nuevo siglo y los diferentes acontecimientos ocurridos posteriormente, la educación para la paz ha visto con ello la renovación de su razón de ser en los sistemas educativos formales y no formales. Se puede decir que resurge la necesidad de una educación para la paz que promueva la construcción de las *paces* para diferentes culturas, con una idea clara de evitar cualquier tipo de manifestación de guerra, incluyendo esa blasfemia de la *guerra preventiva o justa*, concepto que trata de encubrir los nuevos procesos de invasión y neocolonización de los países dominantes.

La educación para la paz está orientada tanto a evitar cualquier situación de guerra, como a disminuir las diferentes formas de violencia que existen; esa es su tarea principal en este momento. Entre algunas de ellas podemos comentar la violencia contra la naturaleza, el propio sistema capitalista, los conflictos armados y sociales.

Así, los medios de comunicación se vuelven cómplices tácitos de los fenómenos de violencia. “Todas las noticias de violencia que asuelan el vigor de cualquier día tienen dos esencias repetidas: la impunidad del agresor y el miedo como forma de chantaje” (Pérez Azaústre, 2007: 189). Por ello, se debe incidir en la educación de los medios. No es que se vaya a censurar la información, sino que se trata de presentar las noticias de una forma más adecuada para que sean una vía de toma de conciencia y de acción para el cambio, no de manipulación de las grandes mayorías.

En otro ámbito, pero no menos polémico, se encuentra la situación del cambio climático, en el cual el ser humano es el principal responsable de poner en juego la supervivencia de especies, ecosistemas y ambientes, pero ha tratado de encubrir tal situación por medio de un lenguaje que resalta una nueva forma



de violencia: la “guerra ecológica” (Arteaga, 2005: 6). Es necesario transformar este lenguaje y llevar a cabo acciones educativas que responsabilicen al ser humano de sus conductas, y al mismo tiempo contribuir a reparar los daños ejecutados, teniendo presente que estas acciones están orientadas a la sobrevivencia de todo el planeta.

El estado actual de la naturaleza está muy relacionado con el sistema económico imperante. “La sociedad de ‘consumo’ no descubre el sentido o los ideales de la vida humana, sino más bien hacer nacer en el hombre un sentimiento de soledad y futilidad que se ha dado en llamar ‘alienación’” (Zavaleta, 1986: 76), creando a la sociedad consumista, donde están implicados la escuela y los procesos de formación.

Asimismo, vemos que en los centros escolares aumentan los actos violentos; es la llamada *violencia escolar*, la cual “puede ser definida como la situación de acoso, intimidación, victimización o muerte en la que un alumno o alumna es agredido o se convierte en víctima, de forma repetida, única o casual, de acciones agresivas como consecuencia de una situación de desequilibrio de fuerzas” (Petrus, 2001: 33). Estos actos de violencia aumentan si los estudiantes y los miembros del personal de las instituciones educativas se encuentran en zonas de conflicto armado declarado (UNESCO, 2007), o donde tiene presencia la delincuencia armada organizada. La escuela, en este caso, se vuelve un espacio para la reproducción de la violencia, ya que el sistema social es tan determinante que las acciones contrarias a esta, como convivencia, diálogo, resolución alterna de conflictos, entre otros, no se pueden llevar a cabo de forma efectiva.

En los últimos tiempos, los contratos pedagógicos se han convertido en una práctica educativa orientada a la disminución de la violencia al interior de los centros escolares (Guillotte, 2003: 198). Estos contratos recuerdan a las estrategias de asambleas, parlamentos o tribunales educativos donde se ponían de común acuerdo los intereses y las necesidades de los grupos escolares; para el caso, su acción era más colectiva, pero con los contratos se perfila una acción más individual entre el educador y el estudiante, donde rige una reglamentación unilateral y no en conjunto como el caso de las otras estrategias, imposibilitando la acción



social de coerción del colectivo ante un posible infractor de los acuerdos y consensos tomados.

La educación para la paz, ante todo este entablado de hechos, debe influir en la concreción de una paz positiva, la cual pueda tener mayor incidencia en la transformación de los actos violentos, puesto que la pasividad de lo cotidiano (de la que muchas veces somos parte) es un campo donde las violencias estructurales no se transforman, sino que continuamos con el mismo patrón de reproducción. Muchas veces la escuela nos educa para la pasividad y no para el pacifismo, debido a que la escuela es parte de este sistema de dominación estructural y en muy pocas excepciones se va poner en contra del sistema que la ha concebido. De ahí la importancia de modificar la propia escuela como primer paso para la transformación del sistema estructural.

De igual forma, la educación para la paz ha de intentar sustituir los indicios de violencia al interior del sistema educativo. Esto es importante ya que muchas veces solo se hace una demarcación superficial de las acciones violentas, dando como resultado la maduración de estas, y cuando salen a la luz cobran mayor fuerza. Lo fundamental es cambiar estas estructuras, y permitir a las personas que puedan manejar sus conflictos personales y con los demás, prioritariamente, de una forma más pacífica y con mayor efectividad.

La escuela como institución es un lugar adecuado para construir la paz, pero debe tener cambios. Nacida al fragor de los inicios de la modernidad, tiene que dar un giro teleológico de su constitución. Como afirma Freire, necesitamos un cambio de la modernidad donde la racionalidad esté empapada de afectividad (Gadotti, 2003: 151).

Ian Harris (2004) resume los retos y las áreas de incidencia que se presentan en el inicio de este siglo, en cinco tipos de educación para la paz: internacional, en derechos humanos, para el desarrollo, medioambiental y para la resolución de conflictos. Algunos de sus aspectos han sido desarrollados anteriormente en este apartado, por lo cual solo se presenta, en el cuadro 3, un resumen que contiene su descripción, objetivo y algunos ejemplos de prácticas educativas que se pueden desarrollar en el aula.



UNA APUESTA EDUCATIVA PARA AMÉRICA LATINA: EDUCACIÓN PARA LA PAZ

CUADRO 3. Tipos de educación para la paz para el siglo XXI

	<i>Descripción</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Prácticas educativas</i>
<i>Educación internacional</i>	Provee a los estudiantes una comprensión de cómo construyen los Estados la seguridad para sus ciudadanos, incluyendo el entendimiento de los aspectos positivos y negativos de la globalización (económica, orden público y popular), para que sean críticos y den propuestas para su mejoramiento.	Estimular a los estudiantes a reconocerse como parte integrante de una identidad global y concientizarse sobre los problemas del planeta.	Analizar el papel de las instituciones globales para proveer seguridad colectiva y dar sugerencia para tal fin. Promover la discusión de las causas de conflictos internacionales. Cuestionar la asignación de altos recursos económicos a los ejércitos.
<i>Educación en derechos humanos</i>	Fomenta la dignidad humana de todas las personas.	Aceptar a los otros respetando la humanidad que hay en todos los seres humanos y adoptando la disposición para cuidar a otros que pertenecen a diferentes grupos sociales.	Reemplazar la imagen del otro diferente como el enemigo. Fomentar la comprensión que todos tenemos un mismo origen humano. Iniciar procesos de análisis y de acción que conduzcan a la paralización y el rechazo a las atrocidades cometidas por las diferentes formas de violencia.
<i>Educación para el desarrollo</i>	Parte del concepto de paz positiva para desarrollar la sustentabilidad ecológica y la justicia social, transformando las causas de las distintas formas de violencia.	Construir comunidades pacíficas a través de la promoción de una ciudadanía democrática activa interesada en compartir de manera equitativa los recursos mundiales.	Proveer a los estudiantes visiones concretas sobre varios aspectos de la violencia estructural, con foco en las instituciones sociales con sus jerarquías y propensión a la dominación y opresión.
<i>Educación medioambiental</i>	Enfatiza la perspectiva ecológica en detrimento de la cultura del consumo basada en la explotación de los recursos naturales.	Brindar una comprensión ecológica de manera que la persona se torne consciente de los problemas sociales y ecológicos del planeta, generando un compromiso activo para cambiar las acciones negativas.	Enseñar la conservación de los recursos, el uso de tecnologías apropiadas y alfabetización ambiental. Promover acciones para la preservación del hábitat que rodea a los estudiantes. Explicar la importancia del biorregionalismo y la interdependencia de diferentes grupos poblacionales.
<i>Educación para la resolución de conflictos</i>	Provee a los estudiantes habilidades para la paz que pueden ser usadas en el manejo de sus conflictos interpersonales que se extrapolen a otros tipos de violencia (civil, cultural, medioambiental, etc.), que pasan fuera de la escuela.	Hacer que los jóvenes comprendan que el enojo es una emoción natural que puede ser administrada de manera positiva.	Promover habilidades básicas de comunicación interpersonal para manejar el conflicto. Enseñar habilidades de relaciones humanas como el manejo del enojo, el control de la impulsividad, conciencia emocional, desarrollo de empatía, asertividad, y resolución de problemas.

Fuente: Elaboración propia con base en Harris, 2004: 8-16.



Este trabajo realizado por Harris es una valiosa contribución tanto al nivel teórico como en el trabajo práctico del cotidiano educativo, por lo cual se hace necesario presentar un esbozo del modelo educativo general y específico, que oriente las acciones transformadores que puedan realizar los educadores(as).

MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ PARA EDUCADORES(AS)

El hecho de presentar un modelo de educación para la paz responde a la necesidad de estar preparado a fin de afrontar las realidades complejas y cambiantes, para las cuales debemos poseer elementos de análisis, propuestas concretas y líneas de acción con el objetivo de promover la paz desde la educación. Para ello, nos encaminaremos a realizar un esbozo genérico del modelo resumen de la educación para la paz, con el fin de que las y los educadores puedan hacer uso de él en el desarrollo de su práctica educativa, donde se presentan las diferentes expresiones de la violencia.

CUADRO 4. Modelo resumen de la educación para la paz

<i>Educación para la paz</i>				
<i>Propósitos</i>		<i>Componentes</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Condiciones</i>
M	Desarrollo del conocimiento, actitudes y destrezas que se requieren para la construcción de la paz.	Educación para la comprensión internacional.	Conceptos de paz.	Metodología diversa.
		Educación para los derechos humanos.	Obstáculos para la paz.	
D	Autonomía.	Educación para el desarme.	No discriminación.	Evaluación sumativa.
		Educación para el desarrollo.	Futuros alternativos.	
E	Tolerancia.	Perspectiva de género.	Derechos humanos.	Seguimiento multisectorial.
		Respeto al medio ambiente.		
L	Solidaridad.	Noviolencia.	Acción social.	Inversión sostenida.
		Educación intercultural.	Diálogo.	
O	Autoafirmación.	Educación para el conflicto y la desobediencia.	Cooperación.	Inversión sostenida.
		Afrontamiento no violento de los conflictos.	Educación para la democracia.	
		Cultura de paz.		
<i>Transversalidad</i>				

Respecto a los propósitos, estos deben responder a la idea de que la educación es una *práctica de libertad*. Sin olvidar que dicha práctica es una responsabilidad ética, la educación para la paz es también una educación ética atemporal, ya que la paz no es una moda pasajera, sino un ideal constante en la vida de la humanidad, e incluso podemos decir que es una de las razones que nos impulsan a vivir todos los días. Por ello, el desarrollar conocimientos, actitudes y destrezas pacíficas es un punto inicial en todo este proceso de construcción. Pero ese solo es el inicio, ya que las metas últimas de este modelo educativo deben ser autonomía, tolerancia, solidaridad, autoafirmación y afrontamiento no violento de los conflictos por parte de las y los estudiantes al nivel escolar, comunitario y social donde se desenvuelvan.

Recordamos que la educación en América Latina ha servido mayoritariamente para perpetuar una cultura hegemónica de opresión, la cual es un tipo de violencia estructural, que se institucionaliza por medio de la escuela pública oficial (Gómez Arévalo, 2010). Podemos decir, con toda propiedad, que se ha acumulado la violencia por medio de la instauración de los sistemas educativos tradicionales, que se materializa visiblemente, a modo de ejemplo concreto, en las represiones de estudiantes en Chile (2006, 2011) cuando se presentaron a demandar propuestas contrarias a la educación neoliberal y más recientemente en los estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa, en la ciudad de Iguala, Guerrero, en México (2014). Por ello, los componentes de la educación para la comprensión internacional, para los derechos humanos, para el desarme, para el desarrollo, para el conflicto y la desobediencia, para la democracia, perspectiva de género, respeto al medio ambiente, no violencia, educación intercultural, cultura de paz, pueden ser vías educativas para construir una actitud política de la no violencia, con el fin de reducir la muerte o los asesinatos de jóvenes en actos violentos, los cuales no disminuyen sino que aumentan año con año, y tienen una correlación con la baja calidad educativa, el fracaso y la deserción escolar.

La ejecución de los contenidos propuestos deben poner a discusión el hecho de minimizar los efectos de las injusticias sociales acumuladas a lo largo de la historia; discriminación hacia las mujeres, exclusión de indígenas, desvalorización de los afrodescen-



dientes, son una muestra mínima de exclusión social histórica en América Latina. Los contenidos deben estar orientados a la construcción de una nueva y mejor sociedad; por ello nos referimos a los conceptos y los obstáculos para la paz, derechos humanos, futuros alternativos, transformación de conflictos, entre otros, ya que si no los implementamos en nuestras acciones educativas hablar de educación para la paz puede ser un nuevo discurso utópico.

Un punto de interés es la metodología que se ocupará para la ejecución de este modelo, que debe romper los parámetros tradicionalistas, que a pesar de las reformas y las innovaciones pedagógicas todavía se mantienen en el interior de nuestros sistemas educativos. Se necesita superar el método bancario aún existente. Si se propone que debe existir un enfoque educativo que potencie la participación en la esfera social y que la conflictividad social debe ser transformada por medios pacíficos, nada de lo propuesto se conseguiría si la metodología es conductista, doctrinaria e instructiva.

El constructivismo crítico (Gadotti, 2003) puede ser una propuesta para asumir al ser humano como un ser histórico, social, corporal, sexual, sentimental, cultural, racional y espiritual. Este tipo de constructivismo retoma el aporte de Freire y la educación popular de América Latina, y hace ver al ser humano en su integralidad, trascendido del constructivismo clásico donde el ser humano es aislado de su entorno social e histórico. Por ello, el constructivismo crítico es un aporte importante a tomar en cuenta como metodología para la implementación de la educación para la paz.

Ahora bien, reconociendo que existen niveles educativos y edades específicas de aprendizaje, la metodología debe adecuarse a ellos. Así, para el nivel de parvularia, la metodología a utilizar debe ser lúdica, entendiéndose como un proceso educativo que llame la atención y la participación del estudiante, donde el niño y la niña sean quienes hagan las cosas por medio de la experiencia, y los maestros desempeñen un papel de facilitadores que guíen las actividades educativas; además, deben ser conscientes del objetivo que se desea alcanzar valorando el proceso desde un inicio, en la ejecución y al finalizar, para mejorarlo.



En educación básica, esta metodología dialógica adquiere un matiz socioafectivo. En este nivel educativo se reconoce que no se puede enseñar para la paz como una cuestión teórica, sino por medio de vivencias, donde el estudiantado aprenda de las experiencias y los sentimientos propios y colectivos, prestándole una importancia al papel de las caricias corporales para propiciar el acercamiento entre ellos, y que esto sea el punto de partida de la transformación pacífica de los conflictos por medio de la ternura (París, 2009: 112).

En la educación media, la cuestión metodológica más importante es el trabajo en la realidad. Es una pedagogía basada en la experiencia de la vida real, de los datos, de la cotidianidad más que un contenido, el cual debe ser una guía en el proceso educativo. Todo este proceso se engloba en lo que es el ambiente comunitario cercano al centro de estudios y lugar de residencia de los estudiantes y sus familias. La realidad aporta suficiente información para introducirla al aula con el fin de sentir, discutir, analizar y reflexionar para transformarla.

En la metodología de la educación para la paz se debe reconocer que la mejor forma de educar es por medio de su vivencia cotidiana, que se enseña en la práctica educativa y en la actitud de los docentes. El papel docente dentro y fuera de la escuela debe guardar una correlación, porque aún el mejor método de enseñanza es el ejemplo.

Ahora entrando en otro tema, el de la evaluación, podemos decir que de por sí connota el ejercicio de una violencia estructural académica interna e implícita en el sistema educativo; como diría Freire: “Evaluamos para castigar y no para mejorar la acción de los sujetos, no para capacitar” (1999: 14). Dar un giro a esta concepción sumativa que roza lo punitivo es la primera transformación que debemos hacer por medio del cambio de las directrices evaluativas en los currículos, reforzadas con planes específicos de formación en evaluaciones formativas y alternas a las sumativas, y un acompañamiento constante al desarrollo de esta práctica.

La evaluación como tal conlleva un valor altamente subjetivo u objetivo, dependiendo de quién evalúa y de la forma tradicional de evaluar. También es necesario cambiar estos mecanismos y pa-



rámetros de la evaluación. Debemos pasar a un proceso intersubjetivo que admita que la evaluación formativa sea activa y constante, permitiendo que se rompan las barreras de jerarquías. No es necesario establecer jerarquías para evaluar, sino que se debe propiciar vivencias de buena convivencia en el interior del aula y de la escuela, como parte de este proceso integral de educación para la paz.

La propuesta debe construir un sentido de la evaluación para identificar los vacíos conceptuales, los logros del aprendizaje, la evolución de un proceso, los alcances no esperados, los escenarios requeridos para una interacción positiva entre profesores, niños y niñas; en el sentido anterior, deberá promoverse un concepto de evaluación articulado al desarrollo humano. Este proceso de evaluación conllevará un equilibrio entre el desarrollo de las competencias académicas y las competencias humanas.

Este tipo de evaluación se ejecuta en la práctica; no se puede pasar un test para verificar si los propósitos, componentes y contenidos han sido asimilados, sino todo lo contrario. La evaluación es formativa-activa, se debe poner el énfasis en los aspectos formativos de las personas, sobre todo en aquellos que expresan que están haciendo prácticas, las cuales conllevan a la construcción de una sociedad de cultura de paz.

Algunos ejemplos de procesos evaluativos pueden ser los siguientes: diseñar pequeños proyectos para que los niños y las niñas los lleven a cabo, donde se autoevalúen, que realicen actividades para hacer pensar al estudiantado sobre sí mismo, sus actitudes, comportamientos, conductas, su manera de ser, sentimientos, prejuicios, cómo es capaz de convivir pacíficamente con los demás, entre otras. Luego de llevar a cabo este proceso es necesario concretizarlo en acciones de transformación de las cuestiones que hace difícil alcanzar una cultura de paz en la escuela, la comunidad, la sociedad e incluso el mundo. Intrínsecamente, en todo este proceso se realiza un seguimiento constante y permanente para ir adaptándose a los cambios que se van produciendo en el interior de la práctica educativa.

El seguimiento es una fase fundamental de todo este proceso. A lo largo del tiempo, se han dejado de realizar muchas prácticas pedagógicas interesantes debido a que son solo puntos aislados que no continúan por falta de interés y de medios económicos.



En este sentido, propongo la realización de un seguimiento multisectorial e inversión sostenida.

En cuanto al seguimiento multisectorial, no solo los encargados del área de supervisión educativa de los ministerios o secretarías de educación serán los responsables de ello, sino que partimos de que la educación para la paz es un proceso comunitario y, por ende, las comunidades educativas deben darle seguimiento y apoyo después de un proceso de apropiación. Así, municipalidades, sociedad civil, empresa privada, ONG, profesores, estudiantes, medios de comunicación, padres y madres de familias, entre otros actores, deben ser los que le den seguimiento a los obstáculos o los resultados obtenidos.

La inversión sostenida en educación es una demanda y exigencia general y no específica de este modelo. Aumentar los presupuestos educativos es una condición primordial para superar la violencia estructural del propio sistema educativo, que excluye y expulsa a los que no poseen las condiciones socioeconómicas adecuadas para integrar y permanecer en él.

Por último, tenemos el papel de la sociedad civil, la cual se debe involucrar de una forma activa. Es hacer el proceso educativo comunitario, liberando a la educación de las restricciones de los muros de las escuelas. Educar para la democracia participativa y para el conflicto social no es un proceso metodológico escolarizado, sino que es comunitario, social y vivencial. En estos ambientes es donde adquiere un nivel de concreción todo lo que se propone en el proceso educativo.

No obstante, de acuerdo con el contexto social actual, consideramos importante profundizar la educación en resolución de conflictos como un modelo educativo para ser implementado por educadores(as) en América Latina.

Modelo específico: educación para el conflicto

Por principio, la educación para el conflicto como un modelo educativo específico que promueve la educación para la paz, se nutre de todas las etapas de estructuración y emergencia de esta última. Por ello, este modelo incorpora el hecho de educar para la vida desde la dignidad humana, para la solidaridad y la erradi-



cación de la pobreza, para el desarme y la desmilitarización, para el medio ambiente, desde y para la verdad, para la esperanza, para la comprensión internacional, para el desarrollo y en la noviolencia. Consideramos que este modelo educativo es una síntesis de la educación para la paz que mejor se aplica al contexto de nuestra América Latina.

La educación para el conflicto es tratar de ver, de forma diferente, las interrelaciones diarias que establecemos unos con otros, asumiendo que el conflicto es una oportunidad de aprendizaje, un hecho natural, y que como somos seres humanos poseemos conflictos. ¿Qué mejor forma de resolverlos si no es pacíficamente? Como hemos visto en otros casos, si bien es cierto que la resolución por medios violentos es momentánea, el conflicto vuelve a resurgir con más fuerza en otro momento, dando continuidad al círculo de la violencia. Lo importante para la educación para la paz en este proceso es romper, o por lo menos fracturar, este círculo.

El conflicto, más que racionalidad (que no omito que hay conflictos que se idean desde la razón), contiene un alto grado de actitudes, sentimientos y emociones que muchas veces no se pueden controlar adecuadamente cuando surgen de forma inesperada. Por eso, esta educación para el conflicto es también una educación de la inteligencia emocional que “reivindica la importancia de la educación afectiva” (Comins, 2009: 203).

Se tiene que destacar la potencialidad creadora del conflicto, desde una vertiente positiva (Gadotti, 2003: 220) en el interior de los colectivos humanos. El aprender a canalizar esta energía creadora es importante desde los niveles cotidianos hasta los institucionales. De esta forma,

... la educación para la paz es una educación para el conflicto que propone modelos didácticos basados en el conflicto como estrategia de aprendizaje. El análisis de los conflictos tiene un enorme potencial educativo, tanto en el ámbito de los conocimientos, como en el de los procedimientos y valores (Mesa Peinado, 2001: 8).

Así, educar para el conflicto es educar para la propia vida. Muchas veces, el centro escolar se ha convertido en un ritual de la modernidad para ser aceptado en la sociedad industrializada,



y todo lo que se enseña allí no sirve para los papeles que desempeñamos fuera de sus aulas. Por ello, educar para el conflicto cuestiona, necesariamente, todos los entramados epistemológicos, axiológicos y teleológicos de la pedagogía y la educación moderna con sus rasgos característicos aristotélicos, positivistas y de separatividad, puesto que el conflicto hace ver la unidad de los hechos, que no se pueden separar, que son integrales, como el propio ser humano al cual la educación moderna solo ha prestado mayor atención a su aspecto racional, dejando de lado lo emocional, el cuerpo, la sexualidad, el espíritu, la creatividad, entre otros aspectos.

Para desarrollar este modelo didáctico, que está más orientado a una situación de conflicto en niveles internacionales, en áreas más concretas se debe establecer patrones más delimitados del conflicto: actores directos, motivaciones, detonantes, respuestas, contexto, intereses, actores indirectos, intermediarios, entre otros, en el caso de que el conflicto se haya dado entre dos estudiantes. En el interior del aula se debe ocupar las siguientes estrategias metodológicas: debates en las clases, trabajo cooperativo, diálogo, participación de los estudiantes en la toma de decisiones y uso de los recursos y espacios comunes (Zurbano Díaz, 1998: 64-65).

El aspecto político de la educación para el conflicto está dotado desde la práctica de la no violencia. Esta invita a la acción fuera de las mismas aulas de clase, en contra de las injusticias sociales, pero sin acciones violentas. La práctica de la no violencia como concepción pedagógica, social y política solicita, a todo aquel que desea practicarla, hacer una labor interna del propio ser, con el fin de conseguir una *paz interna*, para luego intentar alcanzar la paz externa, esto es, la paz social.

La educación para el conflicto incentiva la realización de acciones para transformar las estructuras de intereses sociales, económicos y políticos que generan la violencia estructural, la cual se manifiesta en violencia directa, por medio de guerras y otros tipos de conflictos sociales que se tornan violentos. Así, la educación para la paz adquiere un sentido de transformar las causas y no solo evitar las consecuencias de las guerras y los conflictos violentos.

En esta educación para el conflicto, “los valores y actitudes que promueve son el sentido de la ciudadanía global, la igualdad



de derechos, el respeto, la tolerancia y apreciación de la diversidad. El respeto por el medio ambiente y en definitiva aquellos valores relacionados con la responsabilidad global” (Mesa Peinado, 2001: 10). Es trabajar en lo cotidiano con los conflictos micro que se presentan cada día, y de su reflexión y análisis se va proponiendo un nuevo enfoque para ver otros que parezcan de mayor complejidad. Por ello, aunque en el interior de los centros escolares se inician las dinámicas de transformación, la educación para el conflicto no se debe trabajar solo en la escuela. Los conflictos suceden en diferentes ámbitos, y en todos ellos debemos encararlos con los mismos principios de transformación: noviolencia, diálogo, interpelación, respeto, entre otros que se deben promover en las acciones educativas.

A MANERA DE CIERRE

La educación para la paz ha sido una evolución constante 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, cada una de estas frases es el reflejo de lo que ha ido experimentando en cada una de sus etapas de evolución.

La primera lucha de la educación para la paz fue contra la pedagogía tradicional. Ante ella abrió brecha por medio de varias propuestas educativas diversas que se enmarcaron en el movimiento de la Escuela Nueva. A pesar de que no era uno de sus objetivos primarios establecer una educación para la paz, desde la vertiente de la comprensión internacional formó un elemento muy importante para tal fin.

En segundo lugar, la educación para la paz ha tenido siempre un difícil camino de enfrentamiento con la realidad política existente. Se intenta educar en una dirección donde el pacifismo oriente las acciones, en contraposición a la política general que asume posturas de violencia, minimizando los ámbitos de acción de la educación para la paz. Aunque exista un campo difícil de acción, siempre surgen esperanzas de que las condiciones de violencia sean transformadas desde la educación.

En tercer lugar, la educación para la paz no descarta nada, incluye y renueva. Aportes que se dieron al inicio del siglo XX



aún tienen vigencia práctica, lo cual demuestra que la construcción de paz es una constante y que requiere renovarse, porque las dificultades y las diversas formas de violencia adquieren *nuevos rostros* en diferentes contextos, pero que tienen la misma esencia (Harris, 2004: 7), puntualizando que en el inicio del “siglo XXI, educar para la paz y sentar las bases para una cultura de paz significa preparar a las nuevas generaciones para buscar un nuevo consenso sobre convicciones humanas integradoras” (Burguet, 2012: 140).

La educación para la paz tiene un gran reto con las violencias que adquieren nuevos rostros en la realidad social, donde educar en dirección al pacifismo es contradictorio, o por lo menos sale fuera de la norma violentológica cotidiana. Ante este reto, las y los educadores debemos trabajar en la construcción de la *esperanza posible*; esperanza de que las condiciones de violencia sean minimizadas por medio de acciones educativas concretas en lo individual, en lo colectivo y con la naturaleza. Para ello debemos retomar la educación para la paz como un *modelo educativo de lo posible*, y utilizar los recursos culturales de los contextos, la inversión económica y el fortalecimiento del tejido social para obtener los mejores resultados en la construcción de una paz constante.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anaya, Mérida. “Estado actual de la educación primaria en El Salvador”, en *La Universidad*, núms. 3-4, San Salvador, 1969, pp. 163-180.
- Apala, Pedro. “Educación para la paz e interculturalidad: una visión desde los pueblos indígenas originarios”, en Ministerio de Educación y Ciencia/OREALC-UNESCO. *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, 2008, pp. 74-89.
- Argibay, Miguel *et al.* *Educación para el desarrollo: el espacio olvidado de la cooperación*, Bilbao, Lankopi, 1997.
- Arteaga, Susana. “Modelo pedagógico para desarrollar la educación para la paz centrada en los valores morales en la es-

cuela media superior cubana”, tesis doctoral, Santa Clara, ISP Félix Varela, 2005.

Baena, Antonio y Yolanda Pesquero. “Educación para la paz. Algunas pautas conceptuales”, documento de reflexión, 1998. Fecha de acceso, 30 de enero de 2014. Disponible en www.jocecy.org/puzzle/descargas/paz.pdf

Bastidas, Jeanette. “Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles”, en *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, vol. 13, núm. 31, Caracas, 2008, pp. 79-98.

Bretherton, Diane *et al.* “Educación para la paz en un entorno de postguerra: el caso de Sierra Leona”, en *Perspectivas*, vol. XXXIII, núm. 126, Génova, 2003, pp. 107-122.

Burguet, Marta. “Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI”, en *Recerca*, 12, Castellón de la Plana, 2012, pp. 129-141.

Cagan, Beth y Steve Cagan. *El Salvador, la tierra prometida*, San Salvador, Algier’s Impresores, 1993.

Comins, Irene. *Filosofía del cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona, Icaria Editorial, 2009.

Corrales Llaves, María Teresa. “Educación para la paz y la no violencia”, en *Revista Digital Investigación y Educación*, 26, 2006.

Delors, Jacques *et al.* *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI. Compendio*, París, Santillana Ediciones/ UNESCO, 1996.

Deweese, Anthony *et al.* “Educación básica y parvularia”, en Fernando Reimers (coord.). *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI: desafíos y oportunidades*, San Salvador, UCA Editores, 1995, pp. 217-277.

Dowdney, Luke. *Comparaciones internacionales de niños y jóvenes en violencia armada organizada: ni guerra ni paz*, Río de Janeiro, Viva Rio/ISER/IANSA, 2005.

Dussel, Inés y Marcelo Caruso. *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Ediciones Santillana, 1999.

Espinosa, Francisco. *Panorama de la escuela salvadoreña y otros escritos*, San Salvador, Algier’s Impresiones, 1998.



- Fernández Herrería, Alfonso.** “Educación para la paz en el contexto de la complementación de paradigmas y la post-modernidad”, en *Educación XXI*, 6, Madrid, 2003, pp. 107-127.
- Fernández Herrería, Alfonso.** “Educación para la comprensión internacional”, en Mario López Martínez (dir.). *Enciclopedia de paz y conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2004, pp. 376-377.
- Fernández Herrería, Alfonso y María del Carmen López.** “La inclusión del componente emocional en la formación inicial de maestro. Una experiencia para el desarrollo de la conciencia sensorial”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 43, núm. 3, Madrid, 2007, pp. 1-12.
- Fisas, Vicenç.** *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria Editorial, 2001.
- Freire, Paulo.** *La pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 1973a.
- Freire, Paulo.** *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1973b.
- Freire, Paulo.** *Cartas a quién pretende enseñar*, México, Siglo XXI Editores, 1999.
- Fundación Arigatou.** *Aprender a vivir juntos. Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética*, Ginebra, ATAR Roto Presse, 2008.
- Gadotti, Moacir.** *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003.
- Galtung, Johan.** *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación y resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Bakeaz y Gernika Gogoratuz, 1998.
- Gómez Arévalo, Amaral Palevi.** “Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XL, núm. 2, México, 2010, pp. 115-152.
- Gómez Arévalo, Amaral Palevi.** “Teoría de la educación para la paz en América Latina”, en *Academicus*, vol. I, núm. 3, México, 2013, pp. 6-19.



- Guillotte, Alain. *Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Color Efe, 2003.
- Harris, Ian. "Peace education theory", en *Journal of Peace Education*, vol. 1, núm. 1, 2004, pp. 5-20.
- Herrero Rico, Sofía. "La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: el modelo reconstructivo-empoderador", tesis de maestría, Castellón, Universitat Jaume I, 2007.
- Hicks, David. *Educación para la paz*, Madrid, Ediciones Morata, 1993.
- Imbernón, Francisco. "Célestin Freinet y la cooperación educativa", en Jaime Trilla Bernet. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Editorial Graó, 2001, pp. 249-268.
- Jares, Xesús. *Educación para la paz, su teoría y su práctica*, Madrid, Editorial Popular, 1991.
- Jares, Xesús. *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Editorial Popular, 2004a.
- Jares, Xesús. "Educación para el desarme", en Mario López Martínez (dir.). *Enciclopedia de paz y conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2004b, pp. 374-375.
- Lederach, John Paul. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, Madrid, Catarata, 2000.
- Maldonado, Viviana. "Algunas reflexiones en torno a la discriminación de género en el ámbito educativo", en Ministerio de Educación y Ciencia/OREALC-UNESCO. *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, 2008, pp. 62-73.
- Martínez Guzmán, Vicent. *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria Editorial, 2001.
- Mas Solé, Mercedes. "Educar en la noviolencia", en Mario López Martínez (dir.). *Enciclopedia de paz y conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2004, pp. 384-387.
- Mesa Peinado, Manuela. "Educación para la paz en el nuevo milenio", en José Manuel Pureza (org.). *Para uma cultura da paz*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001.

- Ministerio** de Educación y Ciencia/OREALC-UNESCO. *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, 2008.
- Narváez**, Eleazar. “Una mirada a la Escuela Nueva”, en *Educere*, vol. 10, núm. 35, Caracas, 2006, pp. 629-636.
- Nóchez**, Mario y Luis Pérez. “Educación no formal”, en Fernando Reimers (coord.). *La educación en El Salvador de cara al siglo XXI: desafíos y oportunidades*, San Salvador, UCA Editores, 1995, pp. 465-515.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)**. *Declaración y programa de acción sobre una Cultura de Paz*, Nueva York, ONU, 1999.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**. *Declaración y plan de acción integrado sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia*, París, UNESCO, 1995.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**. *Plan de acción programa mundial de educación en derechos humanos*, París, UNESCO, 2006.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)**. *La educación víctima de la violencia armada*, París, UNESCO, 2007.
- Ortega**, Rosario y Rosario del Rey. “Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención”, en Ministerio de Educación y Ciencia/OREALC-UNESCO. *II Jornadas de cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz*, Santiago de Chile, Salesianos Impresores, 2008, pp. 28-45.
- París**, Sonia. *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*, Barcelona, Icaria Editorial, 2009.
- Pérez**, Luis. *Educación y sociedad rural en El Salvador: un análisis de la participación popular en los procesos educativos*, San Salvador, UCA Editores, 1994.
- Pérez Azaústre**, Joaquín. “La educación contra la violencia”, en *Escuela Abierta*, vol. 10, Sevilla, 2007, pp. 187-191.



- Petrus, Antonio. "Cultura de la violencia y la educación secundaria", en *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 7, Madrid, 2001, pp. 23-49.
- Rodríguez Rojo, Martín. *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Vilassar del Mar (Barcelona), Industrias Gráficas/Editorial Monserrat, 2001.
- Sacristán, David y María Ángeles Murga. *Educación democrática cultura participativa: desarrollo del espíritu democrático a través de la educación*, Madrid, LERK PRINT, 1994.
- Swee-Hin, Toh. "Justicia y desarrollo", en David Hicks (comp.). *Educación para la paz*, Madrid, Ediciones Morata, 1993, pp. 147-169.
- Tuvilla, José. "Educación en derechos humanos", en Mario López Martínez (dir.), *Enciclopedia de paz y conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2004a, pp. 355-358.
- Tuvilla, José. "Educación para la convivencia", en Mario López Martínez (dir.). *Enciclopedia de paz y conflicto*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2004b, pp. 377-378.
- Vázquez, Norma et al. *Mujeres-Montaña. Vivencias de guerrilleras y colaboradoras del FMLN*, Madrid, Horas y Horas, 1996.
- Zavaleta, Esther de. *Aportes para una pedagogía de la paz*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1986.
- Zurbano Díaz, José. *Bases para una educación para la paz y la convivencia*, Pamplona, Gráficas Ona, 1998.