

# Decisio

SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Editores invitados: Leonel Zúñiga y Gabriela Enríquez

2 *CARTA DEL DIRECTOR*

3 EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

La búsqueda de la relevancia

*Leonel Zúñiga y Gabriela Enríquez/México*

9 EDUCAR PARA LA PAZ EN EL NUEVO MILENIO

*Paco Cascón Soriano/España*

16 LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

*Concepción Chávez Romo/México*

21 EDUCANDO PARA LA PAZ Y LA DEMOCRACIA

*Yadira Soto y Betilde Muñoz/Estados Unidos*

27 TAMBOGRANDE: PARTICIPACIÓN SOCIAL

Y EDUCACIÓN

*Marita Obregoso Alvarez/Perú*

32 LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA GLOBALIZACIÓN

*Marcela Tchiminio/Chile*

36 EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Y LOS DERECHOS HUMANOS

*Ma. de los Angeles Alba Olvera/México*

42 LA RESOLUCIÓN NO VIOLENTA DE CONFLICTOS

*Ana Juanche /Uruguay*

48 EDUCACIÓN CIUDADANA Y PODERÍO COMUNITARIO

Un proyecto educativo frente a la pobreza urbana  
y la violencia de género.

*Alfredo Limas Hernández/México*

52 EDUCAR PARA LA PAZ DESDE UNA FILOSOFÍA

PARA HACER LAS PACES

*Vicent Martínez Guzmán /España*

58 RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

61 NOTICIAS Y EVENTOS

65 ¿AHORA QUÉ?



**Director**

ALFONSO RANGEL GUERRA

**Editor General**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

**Editores Invitados**

LEONEL ZÚÑIGA Y GABRIELA ENRÍQUEZ

**Editoras Asistentes**

CECILIA FERNÁNDEZ

DIANA FRANCO

ESPERANZA MAYO

**Editores Asociados**

JOSÉ LUIS HERNÁNDEZ ORTIZ

(versión impresa)

ANA MARÍA MORALES GONZÁLEZ

LUIS DEL MURO CUÉLLAR

(versión digital)

**Investigación de Arte**

JM GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ

**Fotografía**

CARLOS BLANCO

**Diseño**

VALENTÍN JUÁREZ

**Composición Electrónica**

ALEJANDRO ACOSTA

**Oficinas Editoriales**

AV. LÁZARO CÁRDENAS S/N • COL. REVOLUCIÓN • C.P. 61609

PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

TEL.: (00 52) 434 342 81 82

VERSIÓN DIGITAL: <http://www.crefal.edu.mx/decisio>**Consejo Editorial**

Rosana Martinelli

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS

Silvia Schmelkes

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, MÉXICO

Ana Delgado

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS, MÉXICO

Carlos Zarco

CONSEJO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE AMÉRICA LATINA

Jorge Osorio

FONDO DE LAS AMÉRICAS, CHILE

Liliana Francis Turner

ASOCIACIÓN DE PEDAGOGOS DE CUBA

**Corresponsales**

SANDRA MARÍN, LA PATAGONIA, ARGENTINA

HUGO JOSÉ SUÁREZ, BOUVIA

**Decisio** continúa desarrollando su red de corresponsales en diferentes partes de América Latina. Si usted está interesado en participar puede ponerse en contacto con nosotros, nos interesa su opinión y participación, escribanos: [jmgv@crefal.edu.mx](mailto:jmgv@crefal.edu.mx), [emayo@crefal.edu.mx](mailto:emayo@crefal.edu.mx), [dfranco@crefal.edu.mx](mailto:dfranco@crefal.edu.mx), [cfz@datafer.com](mailto:cfz@datafer.com)

**Suscripciones:**

Precio por ejemplar: \$ 20.00, US \$ 2.00

Suscripción anual (tres ejemplares) \$ 50.00, US \$ 5.00

Gastos de envío: Nacional \$ 40.00, US \$ 4.00

América Latina y EU \$ 70.00, US \$ 7.00

El depósito deberá hacerse a nombre de CREFAL,

cuenta No. 15502007146, Banca Serfin

Enviar fax con la ficha de depósito al teléfono:

De México: (01) 434 342 8155

De otro país: (00 52) 434 342 81 55

[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

ISSN 1665-7446

**Decisio** surge para la acción en educación de adultos. Revista cuatrimestral, enero-abril 2004. Editor responsable: Alfonso Rangel Guerra. Número de Certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2002-070317064500-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 12153. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 8906. Domicilio de la publicación: Edificio Cárdenas s/n, Quinta Encéntra, Col. Revolución, Pátzcuaro, Mich., CP 61609. Imprenta: CREFAL. Distribuidor: MEXPOST.

Impreso en México

**N**UESTRO PRIMER número de 2004 está dedicado a un tema que ha incurrido recientemente en educación pero que es tan antiguo como la sociedad: la paz. Educar para la paz es como bien dice uno de los autores de este número, un campo en construcción.

La compilación de los diez artículos y las reseñas que se incluyen ha sido posible gracias a la colaboración entusiasta y comprometida de Leonel Zúñiga y Gabriela Enríquez de CREFAL, editores invitados de este número de **Decisio**.

Llama la atención de muchos que la paz sea entendida no sólo como ausencia de guerra, aunque la violencia directa esté constantemente presente en nuestras vidas (xenofobia, racismo, maltrato a la mujer, violencia juvenil, violencia política, etc.). Así mismo, existe la violencia estructural, aquella derivada de las estructuras sociales, causante de la opresión, de la injusticia y de la miseria.

Un cuestionamiento profundo surge sobre el origen de la guerra y la violencia directa y estructural en varios de los artículos. Por un lado existe la creencia común de que nada se puede hacer porque la violencia forma parte de nuestra condición humana y parece ser innata a nuestra humanidad. Sin embargo, basta observar cómo las creencias racistas o religiosas conducen a la violencia para darnos cuenta de que ésta se origina en nuestra conciencia, en la mente y en nuestros afectos, es parte de nuestro condicionamiento cultural, aprendimos a ser violentos y por lo tanto podemos aprender a no serlo.

La noción de que la paz es pasividad, silencio, un *no hacer nada* ante los actos violentos, es también cuestionada por varios autores, porque la vida es relación con el otro, con los otros, con lo que nos rodea. Por lo tanto, educar para la paz implicará el aprendizaje de la construcción de relaciones no violentas, de un orden social más justo y comprometido con la dignidad humana, con la empatía, con la promoción y defensa de los derechos humanos y con la valoración, reconocimiento y respeto de la diversidad cultural.

En el cómo educar para la paz hay todavía muchas interrogantes, pero es un hecho que la sola información teórica, ya sea ésta filosófica, jurídica o histórica sobre el tema, no es suficiente; se puede ser erudito en el tema y no por ello no ser violento. Educar para la paz requiere de una "mirada interna" que cada quien tiene que hacer; las motivaciones sugeridas en diversos artículos son observar experiencias concretas, el contacto con modelos de comportamiento que provocan violencia (autoritarismo, discriminación, obediencia, búsqueda de poder, búsqueda de riqueza, envidia, búsqueda de éxito), el hacer aflorar y resolver los conflictos, y el análisis en los distintos niveles de relaciones sociales: familiar, comunitario, nacional, internacional.

Educar para la paz es educar en valores, implica un cambio de actitud; al hacerlo cambiamos las maneras de relacionarnos unos con otros. Decirlo, repetirlo, no nos cambia; requiere de un trabajo sobre sí mismo y que se verá expresado en transformaciones sociales. Por ello educar para la paz, para una cultura de paz, es un compromiso de todos, nos compete a cada uno, sin excepción.

Los invitamos a zambullirse en los textos con la actitud de exploración, de indagación y de compromiso con respecto al reto de cómo construir una cultura de paz.

Alfonso Rangel Guerra  
Director General

# EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

## *La búsqueda de la relevancia*

Leonel Zúñiga y Gabriela Enríquez

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CREPAL) / PÁTZCUARO, MICHOACÁN, MÉXICO

lzuniga@crefal.edu.mx

genriquez@crefal.edu.mx



**INTRODUCCIÓN.** En nuestros días la educación es comúnmente reconocida como un valor irremplazable, es decir, condición necesaria de desarrollo social y económico, expresión de realización individual y colectiva y garantía de supervivencia y transformación de la cultura. No obstante lo anterior, suelen ser frecuentes las expresiones de insatisfacción sobre los alcances y la relevancia de la misma. Ante el reconocimiento generalizado de que el destino de las naciones es cada día más dependiente de su capacidad de expresarse en los términos de una nueva sociedad de la información y el conocimiento, se hacen más evidentes las insuficiencias de cobertura de los servicios educativos y más significativas las discrepancias entre la orientación y la naturaleza de las instituciones educativas y las demandas más urgentes de la sociedad.

Por muchos años los economistas consideraron que las capacidades individuales formaban parte de un conjunto de factores residuales, asociados al estatus socioeconómico, cuya contribución independiente al ingreso y a la movilidad social era difícil de estimar. En la actualidad, la educación tiende a ser considerada como un factor independiente de la productividad y, en consecuencia, del progreso económico individual y colectivo, es decir, como un ingrediente *necesario de la acumulación de capital*. También se la acepta, de manera generalizada, como condición de supervivencia cultural y se la afirma como agente catalizador de la cohesión, la transformación y la estabilidad de los grupos humanos.

Existe la convicción de que aunque la educación pueda ser reconocida en sí misma como un bien, no es cual-

quier tipo de educación la que, a la postre, pudiera ser juzgada como benéfica. En muchos sentidos el esfuerzo educativo puede fallar por no estar orientado a finalidades relevantes, o por no alcanzarlas de manera adecuada. Por desgracia, el análisis del fracaso educativo, por no decir del propiamente escolar, se ha tornado en una especie de lugar común en los análisis de la educación.

Lo que es evidente en esta sociedad posindustrial, o compleja (Luhman), o tecnológica (Marcuse), o posmoderna (Lyotard), es que lo que era relevante antes ya no lo es, de ahí que la búsqueda de la relevancia sea una de las preocupaciones centrales de los educadores y, en general, de quienes desde distintas perspectivas se dedican a la educación. Con frecuencia los términos de esa búsqueda se expresan en el planteamiento y exploración de las relaciones que existen, o que pudieran o debieran existir, entre la educación y determinados propósitos del desarrollo económico, social y cultural. Es así como, durante las últimas décadas, se han desarrollado distintas propuestas y se han llevado a cabo diversas indagaciones sobre las interrelaciones que pudieran existir, por ejemplo, entre la educación y el mundo del trabajo, entre la educación y la superación de las condiciones de pobreza, entre la educación y la conservación del medio ambiente, y entre la educación, la convivencia pacífica y el respeto de los derechos humanos. En buena medida, la relevancia del quehacer educativo se reconoce como dependiente de su capacidad para contribuir al logro de determinados propósitos que pudieran ser considerados como social y culturalmente significativos.

La educación de adultos no está fuera de esta búsqueda. Actualmente integra un campo muy amplio que incluye la educación básica y la educación continua, la educación técnica y vocacional, la educación superior y el desarrollo profesional; se ofrece a través de canales formales y no formales, involucra a varios actores, incluyendo al Estado, las organizaciones de la sociedad civil y la oferta privada; es por ello que la relevancia de su quehacer se diluye en el todo. Sin embargo, para delimitar el campo se ha definido la educación básica de adultos diferente de la educación continua o avanzada, entendiendo lo básico como lo esencial o fundamental que las personas adultas necesitan para satisfacer y ampliar sus necesidades básicas de aprendizaje. Son precisamente estas necesidades las que en términos de relevancia, de pertinencia, de significatividad y de trascendencia, están actualmente en debate.

En función de entendernos y de mostrar el vínculo tan estrecho que la educación de adultos tiene con la educación para la paz, podríamos coincidir en que, en ambos casos, el horizonte que estamos asumiendo es el del desarrollo humano y el desarrollo social, que van más allá del alivio a la pobreza, aunque, en definitiva, lo incluyen. "Aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir juntos no es suficiente. Aprender a adaptarse al cambio tampoco es suficiente. Aprender a cambiar, a promover, dirigir y re-dirigir proactivamente el cambio a favor del bien-

estar y el desarrollo humano continúa siendo un desafío crítico y una misión fundamental de los sistemas educativos y de aprendizaje, especialmente en el mundo actual de grandes inequidades" (Delors *et al*, citado por Rosa María Torres, 2003).

En la misma perspectiva sugerida, la educación para la paz puede entenderse como un esfuerzo enmarcado en la búsqueda de la relevancia del quehacer educativo; pero, al mismo tiempo, como una educación que se trasciende a sí misma como modalidad educativa y que surge ante la necesidad inminente de generar un cambio social hacia el desarrollo humano y social, hacia la construcción de un mundo más equitativo, más justo y más fraterno. En las líneas que siguen nos referiremos brevemente a la relación que este esfuerzo pudiera tener con otros similares; enseguida haremos alusión a algunos aspectos de la práctica educativa que pudieran incidir de manera directa sobre los vínculos entre la educación y la construcción de la convivencia pacífica y, por último, destacaremos algunos de los temas abordados en los artículos que se presentan en este número de **Decisio** en los que se advierten distintas maneras de concebir y expresar los vínculos entre la práctica educativa y la construcción de la paz.

#### **EDUCAR PARA LA PAZ: UNA RELACIÓN CON RAMIFICACIONES DIVERSAS.**

Los cambios que tanto la educación para la paz como la educación de adultos persiguen no pueden reducirse sólo a reformas sectoriales o a la creación de leyes. Ni siquiera pueden ser juzgados como suficientes con el desarrollo de estrategias educativas eficientes. Tienen que ir de la mano de transformaciones profundas en los modelos de comportamiento económico y político que muestran una tendencia creciente a incidir en todas las esferas de la vida, y en una escala global, al margen de la constitución y consolidación de mecanismos de participación social que aseguren respuestas eficaces a las necesidades y los intereses de las grandes mayorías. En tales circunstancias, quizá una de las primeras tareas indiscutibles de la educación para la paz vinculada a la educación de adultos sea, como mencionamos arriba, la formación de actitudes, habilidades, competencias y conocimientos, inéditos en muchos casos, necesarios para accionar, intervenir e incidir en los procesos, los sistemas y las estructuras que nos engloban.

La propuesta de vincular el desarrollo educativo con la paz pareciera tener una justificación inmediata, pues se refiere a dos conceptos cuya valoración positiva suele estar fuera de discusión: supone, por una parte, la aceptación de la paz como un valor fundamental de la convivencia humana y, por otra, el reconocimiento de la educación como una vía adecuada para construirla y fortalecerla. Pero a pesar de que la construcción de la paz sea aceptada como una de las finalidades naturales del quehacer educativo, puede resultar útil explorar, con cierto detalle, la relación entre el desempeño de las tareas propias de la educación y el fortalecimiento de la paz. A tal efecto, como se mues-



tra en las distintas colaboraciones de este número, conviene precisar ambos conceptos.

En sus concepciones más amplias, la educación se asocia, generalmente, con la formación, o el desarrollo, de las potencialidades de los seres humanos. En tal sentido, la educación suele considerarse como resultante de la suma de influencias que experimentamos a lo largo de nuestra vida, y suele también atribuírsele un contenido educativo a las características propias del medio en el que vivimos.

Desde un punto de vista restringido, la educación es concebida como una acción intencional, llevada a cabo con la finalidad de lograr aprendizajes específicos en el contexto de programas o instituciones establecidos particularmente para ese fin.

Nuestros lectores podrán advertir, en las contribuciones presentadas, que la educación es concebida desde distintas perspectivas de generalidad. Ello no invalida la pertinencia de las distintas presentaciones, pero sí hace necesario atender con cuidado a los elementos que en cada caso se ofrecen para su contextualización.

Tanto las concepciones más generales de la educación, como aquellas que pudieran considerarse como más limitadas, ponen de relieve aspectos significativos del quehacer educativo. En las primeras se destaca el hecho de que la educación trasciende los límites de la formalidad de los programas y las instituciones. En las segundas se pone énfasis en la intencionalidad del quehacer educativo y se destaca la conveniencia de asociarlo con propósitos que reflejen la relevancia de la adquisición de capacidades específicas. En cada caso parece aconsejable desentrañar las finalidades concretas del quehacer educativo para determinar los posibles referentes de su relevancia.

En términos generales, dentro de las finalidades originales de la educación "moderna" se incluyen algunas referidas al desarrollo social tales como el progreso hacia la igualdad social, la superación de la pobreza, la búsqueda de la justicia, la conformación de la unidad e identidad de los Estados-nación y, en suma, la creación de condiciones para una convivencia armoniosa. Podemos afirmar, sin embargo, que en general, esas finalidades no se han visto cumplidas y los avances que pudieran ser atribuidos al quehacer educativo, son más bien marginales. La situación revela, sin duda, algunas insuficiencias radicales de la educación.

La educación para la paz surge de frente a estas insuficiencias no sólo como marco de referencia sino como un horizonte pertinente, relevante y, sobre todo, imprescindible. Así, se sitúa ante los desafíos que nos presenta lo que la UNESCO llama la manera de "estar siendo juntos" como sociedad globalizada y postindustrial: la carrera armamentista, la proliferación de guerras intra-países por sobre las guerras entre Estados, el debilitamiento de los imaginarios sociales, la erosión de la cohesión social en unidades nacionales, la primacía del mercado sobre las entidades sociopolíticas, la limitación de la convivencia social a estrategias de adaptación a un proceso hostil de cambios, cada vez más ajeno a la injerencia concreta de personas y grupos, la mengua de la autonomía, el acelerado proceso de individualización y el arrebató del futuro, entre muchos otros síntomas descritos por estudiosos de lo social.

Como la educación, la paz puede ser también concebida de distintas maneras, como puede desprenderse de las contribuciones incluidas en este número. En su senti-



do más usual, es entendida como la ausencia de guerra o de condiciones de conflicto violento. En sus inicios, la agenda tradicional de la investigación para la paz se limitaba a documentar, denunciar y tratar de comprender las causas y consecuencias de los actos bélicos. Sin embargo, la ampliación de los conceptos de paz y la incorporación de la idea de violencia estructural han hecho necesaria una reflexión más general sobre las consecuencias individuales, sociales, ambientales y globales del desarrollo contemporáneo, así como de las posibles vías de influencia ciudadana sobre la orientación de este desarrollo hacia objetivos socialmente deseables.

Al margen de que, como a veces se supone, puedan existir conflictos de distinto grado de intensidad, la paz puede ser entendida también, de manera afirmativa, como una estructuración social que permite, mediante la convivencia armónica, el desarrollo equitativo, incluyente y sustentable de las personas y de las sociedades. Entendida de manera positiva, y no como simple ausencia de condiciones de enfrentamiento violento, resulta inevitable asociar la paz con algunos de los principales factores en los que pudiera basarse, como es el caso de la lucha contra la pobreza, el respeto a los derechos humanos, el afianzamiento de la democracia, la valoración de la pluralidad cultural, la superación de la discriminación y la erradicación de la violencia. Baste recordar que la creación del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO en 1982, se impulsó sobre la premisa de que la paz y el desarrollo están estrechamen-

te ligados y que tienen su fundamento en la calidad de la educación y en la equidad de su distribución, en total concordancia con el fundamento ético y político de la Organización: "puesto que la guerra comienza en la mente de los seres humanos, es en la mente de los seres humanos donde se debe construir la paz".

Como el lector podrá advertir a lo largo del presente número, la relación entre la educación y la paz puede ser abordada desde distintas perspectivas, algunas de las cuales aparentemente ocultan el nexo entre la educación y la construcción de un desarrollo humano y social basado en la convivencia pacífica. Sin embargo, cuando concebimos a la paz en términos amplios y de manera afirmativa, más allá de la superación de situaciones de confrontación violenta, ésta reclama su vínculo con el desarrollo humano integral, equitativo y sustentable. Traducido esto en finalidades y estrategias educativas, estaríamos hablando de enseñar a crear y a recrear provocando un impulso para intervenir en la transformación de aspectos problemáticos o conflictivos de las condiciones concretas de la existencia. De esta manera, la educación para la paz se entiende como un quehacer multidimensional que, en términos generales, debe habilitar a las personas para entenderse a sí mismas, y a los otros, a través de un mejor entendimiento del mundo y de la naturaleza; una educación —en términos de Paulo Freire— que transforme la cultura del silencio característica de nuestros tiempos, que supere el sentimiento de impotencia y la creencia de que



la persona es incapaz de crearse y crear el mundo y la sociedad en la que quiere vivir.

Indudablemente existen aspectos de la educación para la paz que pueden relacionarse de manera directa con la superación de las condiciones de conflicto; en los textos presentados el lector encontrará oportunidad para reflexionar sobre algunos de ellos. Sin embargo, encontrará también motivos para apreciar la educación para la paz desde un punto de vista integral, ligada a los esfuerzos por llevar a cabo un quehacer educativo relevante, vinculado a la construcción de un orden social más justo, más comprometido con la promoción y defensa de los derechos fundamentales y con la valoración, reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. En esta perspectiva amplia los educadores pueden encontrar motivación para entender y llevar a cabo su labor encaminada a asegurar el fortalecimiento armonioso del tejido social, en un auténtico esfuerzo de educación para la paz.

Frente a estos horizontes, la pregunta ineludible de la educación para la paz es, ¿cómo enseñar justicia, equidad, democracia y convivencia pacífica en un mundo cuyas instituciones, estructuras, procesos y relaciones son profundamente injustas, inequitativas y jerárquicas?

**¿HACIA UNA PEDAGOGÍA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CONVIVENCIA PACÍFICA?** Consideramos de utilidad para el lector presentar algunas sugerencias referidas al contenido propiamente pedagógico de los conceptos y experiencias que se abordan en los artículos incluidos en este número.

En las propuestas educativas asociadas a la construcción de la convivencia pacífica subyace la convicción de que es posible alcanzar aprendizajes que incidan de manera significativa en esa construcción; o, expresado de otra manera, que es posible una pedagogía para el fortalecimiento de la convivencia pacífica, que, como podemos observar en algunos de los artículos de este número, no significa la eliminación de los conflictos, sino el aprovechamiento de éstos como oportunidad de formación y de creación de situaciones nuevas. La exploración rigurosa de ese supuesto rebasa las posibilidades de la presente publicación. Sin embargo, pudieran resultar de utilidad para el lector algunas sugerencias al respecto.

Desde el punto de vista pedagógico, es evidente que la educación para la paz tiene que ver con la adquisición de determinados tipos de conocimientos y destrezas. Así, por ejemplo, la solución de conflictos puede asociarse con el aprendizaje de ciertas herramientas de análisis o de interacción social. El respeto de los derechos puede estar vinculado con el dominio de algunos principios y reglas de comportamiento. En general, es posible suponer que existen procedimientos afines a la adquisición de los aprendizajes de naturaleza cognitiva que pueden contribuir al desarrollo de una educación para la paz, entendida desde muy diversas perspectivas.

Una de estas perspectivas, acorde con la selección de textos de este número, es la definición de educación para la paz propuesta por Xesús Jares como

Un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto como elementos significantes y definidores y que a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

Nos referimos a una realidad compleja y conflictiva, entendida por este autor en las tres dimensiones en las que se desenvuelve el ser humano: consigo mismo y con los demás, con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas y con el medio ambiente en el que transcurre su vida. En este sentido, la educación para la paz sería "la encrucijada de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental".

Con este autor, creemos necesario admitir que la educación para la paz y la convivencia pacífica está relacionada sobre todo con la formación de actitudes y que, en tal sentido, los métodos pedagógicos adecuados para propiciarla están más asociados a la vivencia y la estructuración de experiencias concretas, al contacto con modelos individuales y colectivos de comportamiento, al ejercicio de la libre elección, a la práctica del diálogo y al manejo de la incertidumbre como requisitos para generar o inventar, si es necesario, posibilidades de opción.

Por su vinculación con la formación de actitudes, la posibilidad de avance hacia una pedagogía de la convivencia pacífica supone el examen de los programas educativos en términos de la medida en que ofrecen condiciones favorables para:

- Experimentar y aceptar la vulnerabilidad individual como fundamento de la ética y, en consecuencia, la necesidad de la solidaridad.
- Asumir la responsabilidad que implica el reconocimiento *del otro* y la valoración del *otro colectivo* como sustento de la afirmación de la propia individualidad.
- Adoptar, de manera deliberada, un régimen de estructuración del comportamiento individual y colectivo como condición de convivencia social.
- Crear, valorar y respetar normas de corresponsabilidad y reciprocidad social.
- Reconocer, negociar y conciliar puntos de vista e intereses diversos, en función de propósitos aceptados como expresión del bien común.
- Entrar en contacto con modelos individuales y colectivos de diálogo y manejo positivo de las interacciones sociales.
- Indagar y crear actitudes nuevas ante las estructuras y sistemas de poder que invaden todas las áreas de la vida, más allá del uso/abuso y de la subordinación.
- Buscar de una manera proactiva la interacción y los *actos comunicativos*.
- Experimentar y promover actitudes de cooperación que contribuyan a superar las insuficiencias de los pa-





radigmas de convivencia social basados en el conflicto y la competencia.

- Analizar críticamente los mensajes y propuestas de solución violenta de las divergencias, sobre todo aquellos provenientes de los medios de comunicación.
- Utilizar la información disponible sobre las posibilidades y consecuencias de distintos caminos de acción.
- Asumir riesgos y responder por las consecuencias de los actos individuales y colectivos.
- Aprovechar todas las dimensiones conflictivas y críticas del ser humano y de la vida social para desarrollar la creatividad y la imaginación.

Finalmente creemos que en estos tiempos de incertidumbre uno de los desafíos es aprender a saber preguntar, a rehacernos y a enfocar las preguntas cada vez de mejor manera ya que, a diferencia de la respuesta que nos hace creer haber llegado, aquellas nos obligan a la creatividad y al camino.

Así, desde el punto de vista pedagógico, las experiencias asociadas a la construcción de la convivencia pacífica debieran, tal vez, posicionarse al menos ante cuatro cuestionamientos principales: ¿cuál es la relación que se propone entre la acción educativa y la construcción de una ética socialmente relevante? ¿En qué medida se propone una actitud crítica ante la sacralización de la violencia? ¿Cómo se asocia la propuesta educativa con el fortalecimiento concreto del tejido social? ¿Cómo se maneja la relación entre estructuración del comportamiento y libertad de elección?

Y desde el punto de vista ontológico quizá convendría ir al principio: ¿para qué la paz, la comunicación, la tolerancia, la justicia, la igualdad, la equidad, el respeto...?

¿Son estos valores, conductas y competencias fines en sí mismos o consecuencia inevitable de un estado ideal de proximidad y empatía humana?

Esperamos que el lector encuentre en la variedad y riqueza temática de este número algunas pistas o claves que enriquezcan su práctica y, sobre todo, la motivación y pasión suficientes para creer que es posible. □



### Lecturas sugeridas

**FREIRE, P.**, 1992. *Pedagogía de la esperanza*, Editorial Siglo XXI, México.

[www.sigloxxieditores.com](http://www.sigloxxieditores.com)

**JARES, X. R.**, 1999. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Editorial Popular, 2ª edición, España.

[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

**TORRES, R. M.**, 2003. "Aprendizaje a lo largo de la vida. Un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de las personas adultas (AEBA) en el Sur", en *Educación de adultos y desarrollo*, suplemento 60, Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para la Educación de Adultos.

[www.campus-oei.org/n8022.htm](http://www.campus-oei.org/n8022.htm)





# EDUCAR PARA LA PAZ EN EL NUEVO MILENIO

Paco Cascón Soriano

ESCUELA DE CULTURA DE PAZ DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ DE LA ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS DE ESPAÑA



**INTRODUCCIÓN.** El inicio del siglo XXI ha sido considerado como un momento muy especial en el que se quisieran ver realizados muchos de los deseos y anhelos de la humanidad, entre ellos, y quizá uno de los más importantes, el de paz. Fue por ello que la ONU declaró el año 2000 como el Año Internacional de la Cultura de Paz.

Sin embargo, hay una gran contradicción entre esos anhelos de paz y la realidad. La *violencia directa* internacional sigue presente a través de numerosas guerras (alrededor de 20 en la actualidad) en distintas partes del mundo, y la proporción de víctimas civiles en esas guerras no ha hecho sino aumentar hasta llegar a más del 90% en los últimos años. La humanidad no ha vivido ni un solo día de *no-guerra*. La violencia directa en otros ámbitos como

el maltrato a la mujer, la violencia juvenil, el racismo y la xenofobia, entre otros, están continuamente en los medios de comunicación.

La *violencia estructural* tampoco parece acabar: un mismo día y en el mismo periódico podemos leer noticias tan contradictorias como: "... el Fondo Monetario Internacional certifica el buen momento económico mundial y augura un crecimiento del 4.25% este año" (*El País*, 13 de abril de 2000, portada y página 63) y "La FAO advierte de una inminente crisis de alimentos en 35 países. La situación de hambre en África puede llegar a ser desesperada" (*El País*, 13 de abril de 2000, página 6).

Para que los anhelos de paz de la población se conviertan en una realidad, es necesario que todos y todas

nos comprometamos con la cultura de paz. En ese compromiso tenemos un papel muy especial quienes formamos parte del proceso de socialización, fundamentalmente los responsables de los medios de comunicación, los padres y madres y, evidentemente, las y los educadores.

**PAZ, VIOLENCIA Y NOVIOLENCIA.** Cuando hablamos de educar para la paz nos vemos obligados a concretar a qué forma de entenderla nos referimos. Hay tantas maneras de comprender la paz como tradiciones y culturas; no obstante, nos referiremos a tres tradiciones de las cuales las dos primeras se relacionan con lo que llamaremos *paz negativa*, mientras la tercera se vincula con el concepto de *paz positiva*. Cabe aclarar que aunque hablamos de positivo y negativo no estamos haciendo ninguna valoración sino que en los dos primeros casos la paz se define por la negación o ausencia de algo, mientras en la tercera se define, fundamentalmente, por la presencia de algo.

A. *Pax romana*: se define por la no-guerra, la ausencia de conflictos bélicos. Su forma de entender la paz nos recuerda el planteamiento que en la actualidad hacen gobiernos y poderosos. Está vinculada, por un lado, con el mantenimiento del orden social interno sobre la base de una supuesta legalidad no siempre legítima y, por otro lado, a un orden externo, marcado por la expansión de las fronteras tanto en lo territorial como en lo económico. Es una paz vinculada al Estado y al ejercicio que éste hace del poder bélico. Es la que dio origen a frases como "si quieres la paz prepárate para la guerra". La paz se impone o *defiende* con las armas y la guerra contra aquellos que no aceptan el orden del imperio. Para esta definición resulta fundamental la creación de la *cultura del enemigo* porque aporta las *excusas* necesarias para poner en marcha esa violencia. Esta forma de entender la paz ha llevado a la carrera de armamentos de las últimas décadas y a que en la historia de la humanidad no haya habido ni un solo día de no-guerra.

B. *Eirene* (paz griega): también se define en negativo, como el no-conflicto. Es una paz asociada a la armonía personal y al estar bien consigo mismo. Tiene una dimensión fundamentalmente espiritual y vinculada a la tranquilidad. Es una forma de entender la paz muy extendida entre la población en general y también entre educadores y educadoras. Frases como "déjame en paz", "tengamos la fiesta en paz", "vivamos en paz" lo reflejan muy bien. Imaginamos la paz como algo estático, un sitio tranquilo e idílico al que se llega. Una especie de paraíso lleno de palomas blancas con ramas de laurel en el pico.

Las visiones de la paz negativa son muy restrictivas y están preñadas de una intencionalidad política que nos lleva a posturas conformistas y sumisas, mantenedoras del *statu quo*, que no intentan transformar la realidad en la que vivimos para mejorarla.

C. *Shalom* (paz judía) o *shanti* (paz hindú): la paz se define no por la ausencia de guerras o conflictos sino por la presencia de justicia. Tiene una dimensión global, es el

"bien estar" tanto en el sentido espiritual como en el material. No es algo estático, ni un sitio al que llegamos. Se trata de un proceso. En palabras de Gandhi: "no hay un camino para llegar a la paz, la paz es el camino". Se trata por tanto de un proceso activo de construcción de la justicia a través de aflorar, enfrentar y resolver conflictos de una manera no violenta para lograr la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con el medio en el que vive.

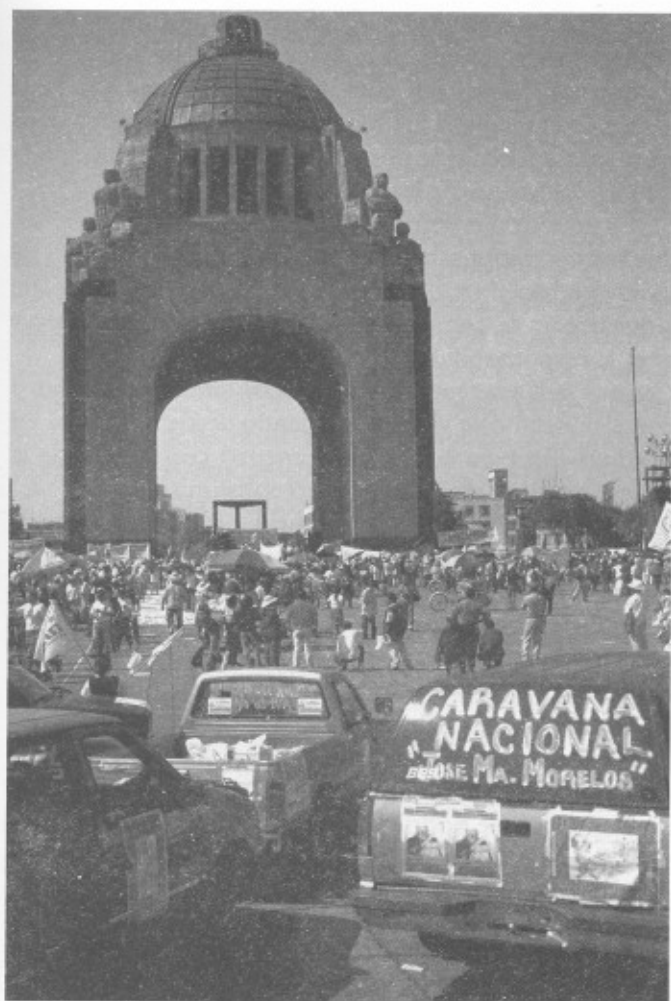
Desde la perspectiva de la paz positiva hay diferencia entre violencia directa y violencia estructural, así como entre violencia y agresividad. Siempre ha habido dos grandes corrientes: una considera la violencia innata al ser humano y otra la considera como algo aprendido. Definimos agresividad como aquella fuerza vital que nos hace ser personas y no marionetas; que nos permite afirmarnos y que podríamos vincular al instinto de supervivencia y a la asertividad. Esta fuerza vital puede canalizarse de diferentes maneras y para ello intervienen los diferentes agentes de socialización: los medios de comunicación, la familia, la escuela, el entorno social, la cultura, etc.

Hablamos de violencia cuando la agresividad se canaliza como fuerza destructiva. Se trata de aquella fuerza empleada para destruir a un ser humano en algo que le es fundamental para serlo, aquello que le afecta en su dignidad. Y si bien lo fundamental es la vida, para hablar de ser humano hay que hablar también de libertad y de justicia, ejemplos de lo que recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Podemos diferenciar también entre dos tipos de violencia: la directa y la estructural. La violencia directa es la que todo el mundo considera como tal; con ser reconocida socialmente como mala, es fácilmente identificable y públicamente denostada. A diferencia de ésta, la violencia estructural no es lo que llamamos la violencia de *los malos*, por el contrario, es muy habitualmente la violencia de *los buenos*, violencia de "guante blanco". Nos referimos a las *estructuras violentas* como la injusticia social y la opresión. Es una violencia doblemente dañina: primero, porque está más oculta y muchas veces no es reconocida como tal, y segundo, porque está en la raíz y es la causa de la mayor parte de las expresiones de violencia directa. Es una violencia que mata a millones de personas cada año de hambre, de enfermedades curables, de miseria ... y a aquellas personas a las que no mata las mantiene en una situación de indignidad humana.

Otra forma de canalizar la agresividad es la *noviolencia*. Se trata de agresividad en el sentido de fuerza constructiva, empleada para transformar y mejorar las condiciones de vida. Aunque esta noción está cercana al concepto positivo de paz va todavía más lejos, poniendo en el centro de la cuestión la coherencia entre fines y medios y entre compromiso personal y social.

Una última forma de canalizar la agresividad sería su anulación, en cuyo caso estaríamos hablando de *conformismo* o *sumisión*. Contra lo que comúnmente se piensa, es la más extendida, incluso más que la violencia.



El término *noviolencia* viene del hindú *ahimsa*. La traducción con la palabra *no* delante ha provocado la errónea interpretación como la mera negación de la violencia. Desde un principio los grupos noviolentos decidieron usar el término como una sola palabra para dotarlo de un contenido positivo y alejarse de las concepciones negativas. La "no-violencia" o la "no violencia" podrían reducirse a la afirmación "yo estoy en contra de la violencia" (normalmente en referencia a la violencia directa, a los actos de violencia). Pero la pregunta importante no es contra qué se está sino a favor de qué y, sobre todo, qué se hace para lograrlo.

Una persona puede estar en contra de la violencia y sin embargo, no ser noviolenta. Por ejemplo, si vemos por la calle un grupo de personas golpeando a otra por ser diferente (por ejemplo, a un inmigrante), desde la óptica de la mera negación de la violencia nos quedaríamos a distancia diciendo "yo no intervengo porque no soy violento" y a lo más nos quejaríamos de que los violentos son los golpeadores. El planteamiento noviolento, por el contrario, implica actividad, compromiso transformador por hacer valer la justicia. Alguien que se queda con los brazos cruzados ante las injusticias puede no ser violento, pero desde luego, no es noviolento.

La noviolencia está lejos de la indiferencia y de la pasividad ante lo que denominamos violencia directa y vio-

lencia estructural; implica trabajar individual y colectivamente por descubrir formas de cambio no militares y sin violencia: la resolución de conflictos, la defensa popular, las acciones coercitivas noviolentas, el manejo de la agresividad constructiva, etc.

**¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR PARA LA PAZ?** La educación no es neutral. Forma parte del proceso de socialización que conforma un tipo de persona y de sociedad. La educación para la paz nos conduce a una *reflexión profunda* sobre el tipo de persona y sociedad en las que creemos y que por tanto ayudamos a formar. A partir de ahí intentaremos ser coherentes en nuestra práctica como educadores.

Las posiciones conservadoras convierten a la educación en un mero proceso de información que prepara a las personas para seguir manteniendo las cosas tal y como están. Frente a ello, la educación para la paz plantea que a través de entender y resolver los conflictos la educación se convierte en una herramienta transformadora que nos ayuda a comprender los procesos del mundo en que vivimos y a transformarlo. Se trata de una educación para el cambio hacia mayores niveles de justicia, solidaridad y libertad. Educar para la paz supone *aprender a pensar y a actuar de otra manera*, más allá de los discursos morales de "no os peleéis, sed buenos" o "la guerra es mala", e implica, desde el planteamiento conflictivo noviolento, introducir cambios en los siguientes cuatro aspectos de la práctica educativa: en los contenidos, en la actitud del educador/a, en la metodología y en la forma de organizar el espacio educativo.

#### 1. CONTENIDOS

La educación para la paz desde el concepto amplio de paz positiva requiere la introducción o profundización en diversos contenidos del currículo. Algunos de los temas que se han ido trabajando son los siguientes:

*Comprensión internacional.* Desde sus orígenes, la educación para la paz ha dado una especial importancia a favorecer la idea de que todos vivimos en un solo mundo: injusto, desigual, diverso, pero el mismo. Es necesario que los educadores veamos más allá de nosotros mismos, superemos el etnocentrismo y comprendamos que no somos los únicos ni los mejores para, a partir de ahí, lograr que el alumnado desarrolle las herramientas para poder conocer y analizar el mundo.

*Interculturalidad.* Vivimos en una sociedad cada vez más multicultural, pero muy poco intercultural. La multiculturalidad es la mera constatación de que en un mismo lugar vivimos gentes de muchas culturas diferentes. La interculturalidad conlleva el acercamiento, reconocimiento, valoración y aprendizaje entre unas y otras.

*Derechos humanos.* A pesar de su carácter occidental, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 constituye una base mínima para extendernos a otros derechos: el de la paz, los relativos al medio ambiente y las minorías, los económicos y sociales, etc. El trabajo



educativo en este campo conlleva primero el reconocimiento de nuestros derechos y de los que nos rodean; ya en un segundo momento, a la capacidad de reconocer dónde, cómo y por qué se violan. La educación para la paz implica un compromiso transformador; para cumplirlo se requiere contar con las herramientas necesarias para hacer valer aquello en lo que creemos y ponerlas en práctica en el aula, en el patio, en las relaciones de género, etc.

*Desarrollo.* Los temas referentes al desarrollo entraron a formar parte de la agenda de la educación para la paz a partir de las propuestas de la investigación sobre el tema en los años sesenta. Ahora son un componente trabajado por importantes organizaciones no gubernamentales de desarrollo, que han elaborado diversos materiales.

*Desaprender la guerra, educar para el desarme.* Desde la educación para la paz el tema de desaprender la guerra es fundamental y eso conlleva saber analizar sus causas y sus consecuencias, así como estudiar la relación entre el complejo militar industrial y las guerras, y la manera en que ese gasto incide en la insatisfacción de las necesidades sociales. Por último, conlleva aprender alternativas no violentas de defensa y otras formas de resolver los conflictos que rompan la idea de la inevitabilidad de la guerra.

*Educación en y para el conflicto.* Es el tema central de la educación para la paz e implica:

- Reconocer el conflicto como algo connatural al ser humano y positivo en cuanto puede ser una oportunidad para cambiar y para aprender.
- Desvincular el conflicto de las formas violentas de enfrentarlo; aprender las distintas actitudes que puede haber ante los conflictos.
- Conocer los distintos tipos de conflictos y aprender a reconocerlos sin esperar a su fase violenta.
- Reconocer el conflicto como proceso y aprender a analizar sus causas, sus participantes y su desarrollo. Ejercitarse en el análisis de los conflictos en los casos que se dan cotidianamente en el marco educativo.
- Aprender a intervenir de manera no violenta, a través del diálogo, la provención, la negociación, la mediación y la acción no violenta. Ponerlo en práctica primero a través de juegos de roles y de simulación de situaciones hipotéticas y luego afrontando los conflictos del propio centro educativo.
- Aprender a desarrollar la creatividad en la búsqueda de soluciones gana-ganas en los conflictos. Es decir, soluciones en las que ambas partes en el conflicto sienten sus necesidades satisfechas lo más posible y lo más equilibradamente posible.

*Educación para la desobediencia.* La educación para la paz y la no violencia plantean el tema de la desobediencia civil ante la injusticia como un punto central. Es un tema que nos da miedo porque tradicionalmente se ha considerado la obediencia como una virtud, incluyendo el ámbito educativo; sin embargo, en palabras de Lorenzo Milani, "la obediencia no es una virtud sino la más sutil de las tenta-

ciones". Ante situaciones injustas y de opresión, órdenes arbitrarias, etc., obedecer nos lleva a la sumisión, al conformismo y a hacernos cómplices de esa situación. Pensemos en el tema del maltrato a mujeres: el silencio mantiene esta situación y, por lo tanto, hace cómplices a la familia, los vecinos y las autoridades.

Es necesario enseñar a nuestros niños y niñas que todos somos responsables de lo que hacemos y también de lo que no hacemos, que la obediencia no es un eximente. Educar para la paz y para el conflicto significa educar para la responsabilidad.

*Comercio justo y consumo responsable.* Los temas relacionados con el consumo se vienen trabajando desde hace años en la educación para la paz. Se comenzó con la idea de la educación consumerista (que no consumista) y los talleres de educación del consumidor. La idea era enseñar a chicos y chicas temas muy interrelacionados con algunos principios básicos ecologistas: aprender a no despilfarrar, a reutilizar, a reciclar y a conocer y saber defender los derechos que tenemos como consumidores: buen estado de los productos, claridad en las condiciones de venta, etc. En un segundo momento ha ido más allá intentando formar personas analíticas y críticas capaces de exigir productos de calidad, respetuosos con el medio ambiente, lo que podríamos definir como consumo responsable. En la tercera fase se introduce también la dimensión de la solidaridad y el desarrollo, pasando a lo que hemos dado en denominar comercio justo.

## 2. ACTITUD DEL EDUCADOR: CURRÍCULUM OCULTO, VALORES Y PROFECÍAS AUTO-CUMPLIDORAS

Educación para la paz nos compromete a los educadores y educadoras no sólo como tales, sino como personas. Estamos hablando de educar en valores y una de las formas de hacerlo es con nuestra propia actitud, la cual los transmite de una forma importante. Si el mensaje que transmitimos en los contenidos es incoherente con el que transmitimos con nuestra actitud no será creíble y perderá todo su valor y fuerza. Si queremos educar en actitudes de diálogo, empatía, escucha y resolución no violenta de conflictos seremos nosotros los primeros que deberemos practicarlos, tanto en el trato con el alumnado como con el resto del profesorado.

La educación neutral no existe. Hablar de neutralidad significa ya un posicionamiento, normalmente por valores conservadores, ya que, en general, quien habla de neutralidad está abogando por el no cambio, por la no transformación, por mantener las cosas tal y como están; pero lo que es aún peor, significa esconder nuestros valores convirtiéndolos en una "verdad incuestionable e inmutable". Desde la educación para la paz se apuesta por unos valores muy claros: justicia, solidaridad, rebeldía...; no obstante, por muy buenos que nos parezcan esos valores es fácil caer en el adoctrinamiento. Para evitarlo proponemos algunas ideas: por un lado, no ocultar nuestros valores, al contrario, explicitarlos y plantear que no son los únicos pero sí aquellos en los que creemos y que ar-



gumentaremos: poner las cosas sobre la mesa, hacer visible lo oculto permite saber por dónde vamos. Por el otro, favorecer la capacidad crítica para disentir de nuestros valores, justificando y argumentando esa disidencia. Nuestra tarea sería lograr que los educandos desarrollen herramientas para clarificar y elegir sus propios valores.

Además de transmitir valores, nuestras actitudes ayudan a reforzar la autoestima de los alumnos menos reconocidos socialmente o más *escondidos* y a modificar que los demás compañeros tengan hacia ellos. Se trata de discriminar positivamente y de aprovechar las implicaciones pedagógicas del "efecto Pygmalion", o lo que también llamamos las profecías autocumplidoras. La idea que tenemos de la otra persona se convierte en una etiqueta en ella y en una actitud en nosotros/as que se proyecta en comportamientos que acaban haciendo que esa persona responda *haciendo honor* a su etiqueta. Así, lo que esperábamos de ella se convierte en una realidad, porque consciente o inconscientemente (currículum oculto), lo hemos potenciado. ¿No sería una buena práctica pedagógica esperar cosas positivas, especialmente de quién más lo necesite? Esa sería una buena discriminación positiva que igualara oportunidades.

Con mucha facilidad caemos en la dinámica del menosprecio, del "piensa mal y acertarás", de etiquetar a las

personas estereotipando, prejuzgando y *otorgándoles* un papel del que parece que ya no podrán salir. "La clase de los tontos", "la clase de los conflictivos". En algunos centros de secundaria vivimos la experiencia de cómo las sesiones de evaluación se convertían en un verdadero ejercicio de menosprecio hacia algunos muchachos y muchachas. Alguien lanzaba la primera piedra, "este chico es un desastre..." y a partir de ahí, como si se hubiera dado la señal de salida, cada cual iba diciendo algo negativo de él. Por suerte el alumno no estaba presente, porque de haber oído todo aquello quizás no hubiera vuelto a levantar cabeza. Se decidió proponer un cambio: "nadie diría algo negativo de un alumno o alumna sin decir algo positivo". Se comenzaron a decir menos cosas negativas puesto que para decir las había que expresar también alguna positiva, lo cual implicaba que primero había que descubrirlas. De esta manera logramos que el cambio en la percepción del alumno/a se tradujera, sin darnos cuenta, en un cambio de nuestra actitud hacia él o hacia ella, que a su vez produjo un cambio en sus respuestas, tanto en actitudes como en comportamientos e incluso en aprendizaje. Se trata pues, de un ejemplo en positivo del efecto Pygmalion.

### 3. METODOLOGÍA: EL ENFOQUE SOCIO-AFECTIVO

Los países nórdicos fueron pioneros en programas de educación para la paz en Europa. Sin embargo, tras algunos años, al evaluar el impacto de estos programas, se encontraron algunas respuestas sorprendentes. Cuando se preguntaba al alumnado sobre informes, declaraciones, cifras, etc. relacionadas con la paz, el desarrollo y otros temas similares, las respuestas eran positivas. Sin embargo, ante preguntas como: "qué piensas de la situación de...", por ejemplo, Burundi, se obtenían respuestas parecidas a: "qué bien que yo no vivo allí", "qué bueno que yo estoy aquí y tengo de todo". Tenían mucha información pero su actitud ante las realidades que habían estudiado no había cambiado. Sabían mucho *sobre* la paz, pero no se habían educado *en y para* la paz: no se había producido un cambio de actitud en su vida cotidiana.

Al analizar los programas a la luz de estos resultados se vio que en realidad se seguía educando de la misma manera. Lo único que se había hecho era introducir algunos contenidos nuevos que habían sido aprendidos pero no interiorizados como algo que tuviera que ver con la propia vida y la de los que nos rodean.

De esta experiencia se desprendió la importancia de no sólo introducir contenidos, sino de poner un énfasis especial en los otros apartados de la educación: la actitud del profesorado, la organización escolar y la metodología. Así surgió lo que denominamos la metodología socio-afectiva. Se trata de un enfoque cuyos métodos permiten transmitir de forma coherente los valores presentes en el mensaje y que obliga a abordar los temas de forma integral, no sólo en el ámbito cognitivo, sino también en lo emocional y empático; se trata de una metodología que fomenta la participación del alumnado como protago-



nista del proceso educativo mediante el trabajo en equipo, el ejercicio de la iniciativa y la toma de decisiones, etc.

Los componentes del método socioafectivo son:

- Ayudar a crear un *clima* que fomente la construcción de grupo en un ambiente de aceptación, aprecio, confianza e integración.
- Partir de la *vivencia de una experiencia*, real o simulada (juego de rol, juego de simulación, lectura vivenciada) sobre el tema que se quiere trabajar. Es importante que la actividad incluya una buena dosis de sorpresa y espontaneidad, saliéndose de lo "normal".
- *Evaluación*. En este momento se trata sobre todo de *hablar en primera persona y sin cuestionar* lo vivido por las demás personas del grupo, planteando preguntas como: ¿qué te ocurrió?, ¿cómo te has sentido?, ¿cómo lo viviste?, que dan pie a que cada persona exprese cuál ha sido su experiencia. A partir de ahí podemos ver los procesos e interacciones que la experiencia ha provocado en el grupo y/o con otra gente.
- *Investigar y generalizar*. Volvemos al plano más intelectual pero a partir de la reflexión sobre la experiencia. Se trata de contrastar eso que hemos vivido con la realidad que existe en nuestro alrededor. Se trata de recoger información (libros, prensa) y analizarla pasando del ámbito del micro-análisis que se ha dado en el grupo de la clase al macro-análisis del mundo que nos rodea.
- *Compromiso transformador*. Desde la educación para la paz, todo aprendizaje tiene que llevarnos a un compromiso, a una acción transformadora de esa realidad que hemos vivido y estudiado. Sin acción no hay una verdadera educación para la paz.

Para hacer más comprensible lo anterior pongamos por ejemplo el estudio sobre el racismo. Hemos de partir de una experiencia que nos haya hecho sentir en propia piel el hecho de ser diferentes (por ejemplo, llevar durante una semana una cinta de tela alrededor del brazo sin decir que se trata de una actividad escolar). Después comentamos cómo nos sentimos, qué actitudes se provocaron en la gente que nos veía, cómo nos hicieron sentir y cómo reaccionamos frente a ellas. Posteriormente reflexionamos cómo y en qué medida la discriminación por ser diferente se da en nuestro entorno: escuela, barrio, ciudad, país; y finalmente ideamos qué podemos hacer individual y colectivamente para cambiar esa realidad. En algunos centros salieron cosas como: pedir al gobierno que amplíe la ley de extranjería, apoyar a las organizaciones no gubernamentales de acogida a los inmigrantes, boicotear a los bares y discotecas que no dejan entrar a inmigrantes, entre otros.

#### 4. ORGANIZACIÓN: CONSENSO Y PARTICIPACIÓN

Si bien la violencia directa ha desaparecido prácticamente del sistema educativo, muchas veces su propia estruc-

tura es en sí misma un modelo de violencia estructural por la disposición de la clase, la manera como se toman las decisiones y se enfrentan los conflictos, la jerarquización, la verticalidad y la competitividad.

Educación para la paz cuestiona esta violencia estructural y por ello se vuelve molesta y generadora de tensiones y conflictos. No se trata tanto de crear conflictos, pero sí de aflorarlos al cuestionar cosas que para muchas personas están ahí porque son así y siempre han sido así.

En coherencia con todo lo planteado anteriormente se trataría de poner en la práctica:

- Estructuras participativas y cooperativas de aprendizaje a través de lo que hemos denominado el método socioafectivo, que implica el trabajo en grupo con métodos participativos y horizontales.
- Estructuras de participación, de toma de la palabra y de toma de decisiones consensuadas a través de las asambleas de clase, de los consejos escolares o de nuevas estructuras que permitan al alumnado el diálogo y la participación en el funcionamiento y organización de las clases y del centro. Esta participación tiene que ser un proceso que eduque en el aprender a asumir responsabilidades y participar colectivamente.
- Programas, espacios y estructuras participativas y no violentas para la resolución de conflictos: comisiones de convivencia (no sólo de nombre, sino realmente espacios para abordar los conflictos como tales, analizándolos y buscando soluciones creativas gana-ganas), programas y estructuras de mediación a los que todos y todas puedan recurrir.
- Buscar sistemas de evaluación coherentes con la educación para la paz que también sean un espacio para aprender, para asumir responsabilidades, para dialogar y compartir. La evaluación se hará de una forma continuada y fundamentalmente cualitativa, abarcando todos los elementos del proceso educativo: alumnado, profesorado, metodologías, organización, etc.

**EDUCAR PARA LA PAZ EN EL SIGLO XXI.** Siguiendo la idea de los verdes alemanes de "pensar globalmente y actuar localmente" y el esquema que Rafael Grasa propone para la agenda del siglo XXI, podríamos decir que algunas pautas de la educación para la paz en el presente siglo serían:

*Restringir y profundizar*: en los últimos años la educación para la paz ha abarcado muchos y numerosos temas. La idea sería renunciar a intentar trabajarlo todo y concentrarse y profundizar en aquellos temas más específicos, sin perder de vista las relaciones e interacciones con los otros temas y por tanto sin descontextualizarlos.

*Retorno a los orígenes*: siguiendo en la línea del punto anterior, hacer del centro de la educación para la paz los temas más relacionados con la prevención de los conflictos bélicos, a través de: desaprender la guerra aprendiendo a analizar sus causas y consecuencias, trabajar por el desarme, por la desobediencia civil y para buscar alternativas no violentas. Ese sería el apartado macro. Así mis-

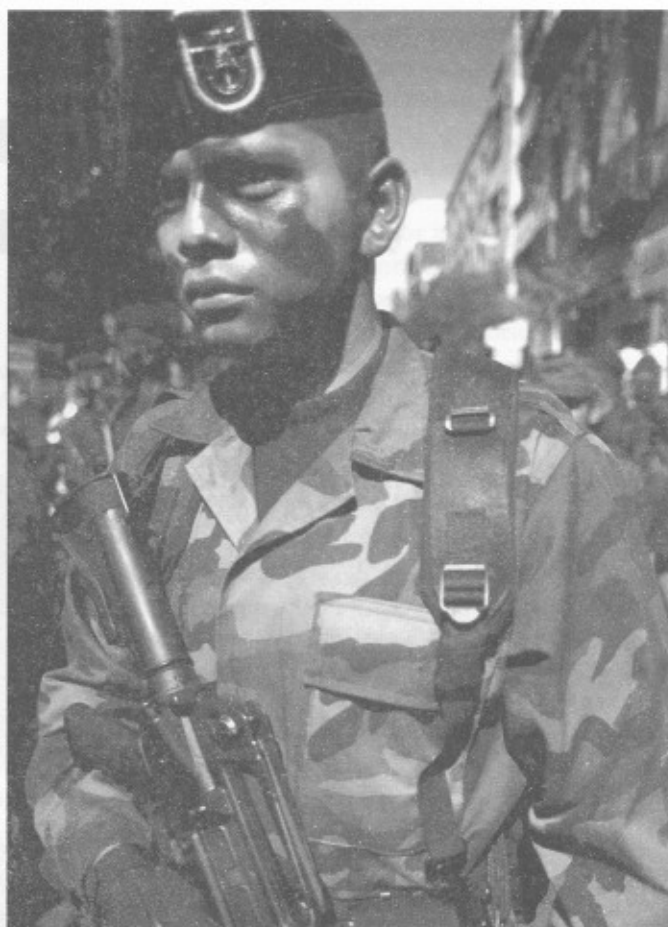
mo, habría que trabajar desde el punto de vista micro, y en ese sentido el punto central sería educar en y para los conflictos en todos los ámbitos: interpersonales, intragrupal (grupo, clase, escuela, amistades, familia ...), intergrupales (barrio, comunidades ...) e internacionales. Tomemos en cuenta que las pautas de análisis e intervención en los conflictos son muy similares en todos esos ámbitos, variando habitualmente la intensidad y complejidad de actores y factores involucrados.

**Priorizar:** dentro del marco global planteado anteriormente, priorizar con base en el contexto internacional y local. En el apartado de contenidos cognitivos podríamos centrarnos en el análisis e intervención de las guerras y conflictos violentos de carácter ambiental, intercultural y de desarrollo. En cuanto a valores y actitudes, la capacidad crítica, el espíritu de rebeldía, el apoderamiento y la asertividad, la empatía, valoración y respeto hacia los demás. Y, finalmente, en cuanto a procedimientos, la importancia de aprender a comunicarnos de una forma efectiva, a cooperar y a tomar decisiones consensuadas.

**Innovar:** la educación para la paz debe seguir planteando una forma especial de mirar y aproximarse a los temas desde una visión global, desde ir al fondo y a las causas, desde una coherencia entre fines y medios.

**Alejarse:** de los planteamientos intimistas centrados en el cambio personal y las actitudes prosociales. Especialmente con el comienzo del milenio han resurgido movimientos milenaristas y sectas que bajo el nombre de educación para la paz o similares nos llevan al concepto de paz como pasividad, tranquilidad interior y no conflicto. La educación para la paz conflictual no deja de lado trabajar los componentes personales e interpersonales (actitudes de comprensión, diálogo y armonía personal), pero como una condición necesaria, aunque no suficiente; como un medio, no como un fin para la consecución de los objetivos de la educación para la paz que implican compromiso y cambios sociales y estructurales.

**Aliarse:** buscar la complicidad y la colaboración con todas aquellas personas o grupos con ideales semejantes. Por un lado con las personas o grupos empeñados en seguir renovando el marco educativo planteando métodos activos y horizontales, mayor compromiso e interacción con el mundo que nos rodea; por otro, con los grupos y colectivos comprometidos en transformar la realidad social e internacional y que también van haciendo aportaciones al entorno educativo como los grupos de derechos humanos, de mujeres, pacifistas, de ecología y educación ambiental, de desarrollo y de comercio justo. □



### Lecturas sugeridas

**CASCÓN P. Y C. M. BERISTAIN,** 2000. *La alternativa del juego*, tomos I y II, Los libros de la Catarata, Madrid.

[www.sedupaz.org](http://www.sedupaz.org)

Existen ediciones mexicanas publicadas por El Perro sin Mecate, [grepaca@hotmail.com](mailto:grepaca@hotmail.com)

**EDUCAR PARA LA PAZ. UNA PROPUESTA POSIBLE,** 2000. Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos de España, 40<sup>ª</sup>, Los Libros de la Catarata, Madrid.

**CASCÓN P. Y G. PAPADIMITROU,** 2000. *Resolución no violenta de conflictos*, El Perro sin Mecate, México.

[grepaca@hotmail.com](mailto:grepaca@hotmail.com)

### EDUALTER

[www.pangea.org/edualter](http://www.pangea.org/edualter)

Portal educativo con amplia bibliografía y muchos recursos utilizables con chicos y chicas de distintas edades y con adultos.

### EDUPAZ

[www.loslibrosdelacatarata.org](http://www.loslibrosdelacatarata.org)

Podemos encontrar la colección **EDUPAZ**, en ella existen 13 títulos relacionados con estos temas; entre los autores destacan Rafael Grasa, John Paul Lederach y P. Cascón.





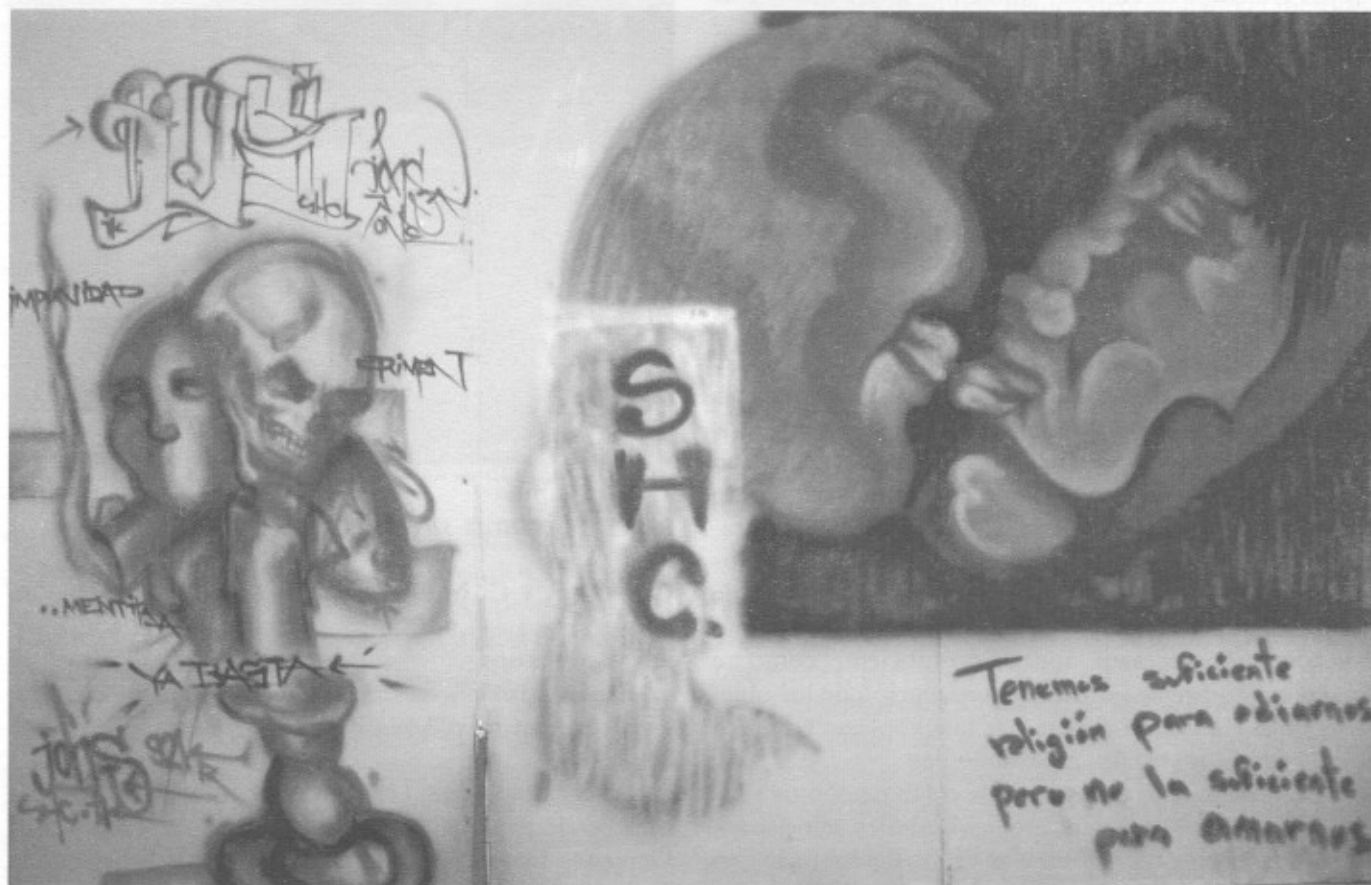
# LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Concepción Chávez Romo

ASOCIACIÓN MEXICANA PARA LAS NACIONES UNIDAS, A. C.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS / MÉXICO

amnu@terra.com.mx



**I**NTRODUCCIÓN. En el Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos se considera que uno de los principales retos de la promoción del respeto a los derechos humanos es la demanda de su vigencia al hacer visible su incumplimiento por parte de las autoridades. Sin embargo, un segundo reto, igual de importante, es seguir afianzando una cultura en la que predominen valores morales acordes con los planteamientos de los derechos humanos, tales como: la igualdad, la solidaridad, la justicia, el respeto a las diferencias y la libertad, entre otros. Se habla de valores morales o éticos porque se trata de un conjunto de cualidades y aspiraciones que dependen de la libertad humana y que deben orientar la vida pública; su vigencia requiere de una base mínima de civilidad entre los miembros de una sociedad.

El programa promueve la formación ciudadana principalmente en espacios escolares. Su estrategia de trabajo ha sido la formación de docentes y promotores populares mediante talleres, diplomados y asesorías pedagógicas. Se trata de un proyecto educativo que desde hace catorce años se ha difundido en varios estados de la república, principalmente en Aguascalientes, Chiapas y Chihuahua, y en la Ciudad de México.

El eje articulador de los contenidos de la educación para la paz y los derechos humanos son los planteamientos filosóficos y políticos que emanan de los derechos humanos; a partir de ellos se ha estructurado una propuesta educativa que busca la formación de sujetos que problematicen su realidad y, por tanto, hagan un análisis crítico de ella.





Enseguida se exponen algunas reflexiones derivadas de la experiencia del Programa Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la formación docente. Se toma como referente central un proyecto desarrollado en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, con el fin de obtener información clave para mejorar la propuesta educativa y adecuarla a las necesidades de la población destinataria, en este caso en el nivel de educación básica.

**ACTIVIDADES.** El trabajo comenzó durante el ciclo escolar 1996-97 en cuatro jardines de niños (25 educadoras, cuatro directoras y una supervisora). Posteriormente, en el segundo semestre del ciclo escolar 97-98, se incorporaron nueve jardines más que representaban una población de 53 educadoras y nueve directoras. Tres educadoras se desempeñaban como apoyos técnicos. También se incluyeron 16 maestras que estaban al frente de los grupos de primer grado de seis escuelas primarias ubicadas en la cercanía de los jardines mencionados. La experiencia de trabajo comprendió el desarrollo de talleres tanto con las docentes (todas ellas mujeres) como con el personal directivo, así como el seguimiento y la asesoría para la aplicación del programa.

**RESULTADOS.** Entre los factores que han influido para el éxito o el fracaso del programa se presentan cinco de los

identificados en estos años de trabajo en las escuelas, y de manera específica, a partir de la experiencia desarrollada en la Ciudad de México. Estos son:

*1. La disposición e interés de las propias docentes para promover una formación en valores*

Muchas docentes se esfuerzan por incorporar en su trabajo elementos innovadores, por actualizar contenidos y estrategias educativas. Su preocupación se refleja en la búsqueda individual de herramientas teórico-metodológicas para enriquecer su labor, así como en la disposición que manifiestan para recibir información y sugerencias de personas externas a la escuela.

Resulta admirable el empeño que las docentes ponen en la introducción de elementos novedosos al salón de clases, sobre todo cuando están convencidas de que son necesarios y útiles en su quehacer. La actitud de disposición y apertura que tuvieron varias educadoras y maestras durante el trabajo de formación, asesoría y seguimiento, fue uno de los aspectos fundamentales y determinantes para el desarrollo del programa. En el ámbito de las investigaciones educativas es prioritario indagar acerca de lo que reciben con mayor flexibilidad los y las docentes, y los motivos que conducen a ello. Esto daría pie a proporcionarles lo que requieren sin ignorar sus opiniones.

*2. La utilidad de los talleres para la sensibilización y concientización de las docentes*

Es cierto que la mayoría de las veces el programa ha sido bien recibido en las escuelas donde se ha trabajado, pero ¿a qué se debe su éxito? Es necesario indagarlo con los propios docentes participantes; por el momento se adelantan tres aspectos que parecen haber influido.

En primer lugar, en años recientes el tema de la formación en valores en educación básica ha venido a ocupar una posición privilegiada: el discurso oficial de la Secretaría de Educación Pública ha empezado a señalar la importancia de este tema y a impulsar propuestas orientadas a la formación en valores; también "las nuevas leyes estatales de educación publicadas después de la Ley General de Educación (1993) incluyen casi todas referencias a la educación valoral y el tema empieza a cobrar presencia en la investigación educativa" (Pablo Latapí, 2003).

Pareciera, también, que hay un consenso generalizado en la sociedad de que la escuela debe trabajar en la formación ciudadana, y las maestras que participaron en esta experiencia no son la excepción, aunque advierten que esta tarea corresponde principalmente a la familia.

En segundo lugar, los contenidos del programa de educación para la paz y los derechos humanos parecen resultar novedosos e interesantes para las docentes. Entre los contenidos temáticos que se desarrollaron en los talleres se encuentran los siguientes: el ejercicio responsable de la libertad, el respeto a las diferencias, la participación ciudadana, la toma de decisiones por consenso, el ejercicio de la autoridad como un servicio y la resolución no violenta de conflictos, entre otros. Se trata de temas

que pueden abordarse transversalmente en los programas de estudio, o bien en situaciones que se generan en la vida cotidiana del aula y de la escuela.

En tercer lugar, la estrategia metodológica construida para desarrollar los contenidos en los talleres ha llamado particularmente la atención de las docentes. Las sesiones no se reducen a exposiciones por parte de las coordinadoras; en ellos se propicia el debate y la reflexión grupal mediante técnicas participativas; se recurre a juegos, a notas periodísticas y a lectura de textos, entre otros. Se analizan problemas cotidianos extraídos de diferentes ámbitos de la convivencia social (familiar, comunitaria, nacional e internacional) y se plantean implicaciones para el ámbito escolar.

Los talleres son espacios de reflexión y construcción colectiva; en ellos, las y los docentes intercambian experiencias y enriquecen su propia práctica, a partir del desarrollo de trabajos en equipos y plenarias. La estrategia de trabajo permite ir instrumentando con los alumnos y alumnas lo que se analiza durante el taller; esto contribuye a que los docentes le encuentren sentido y utilidad a los contenidos revisados.

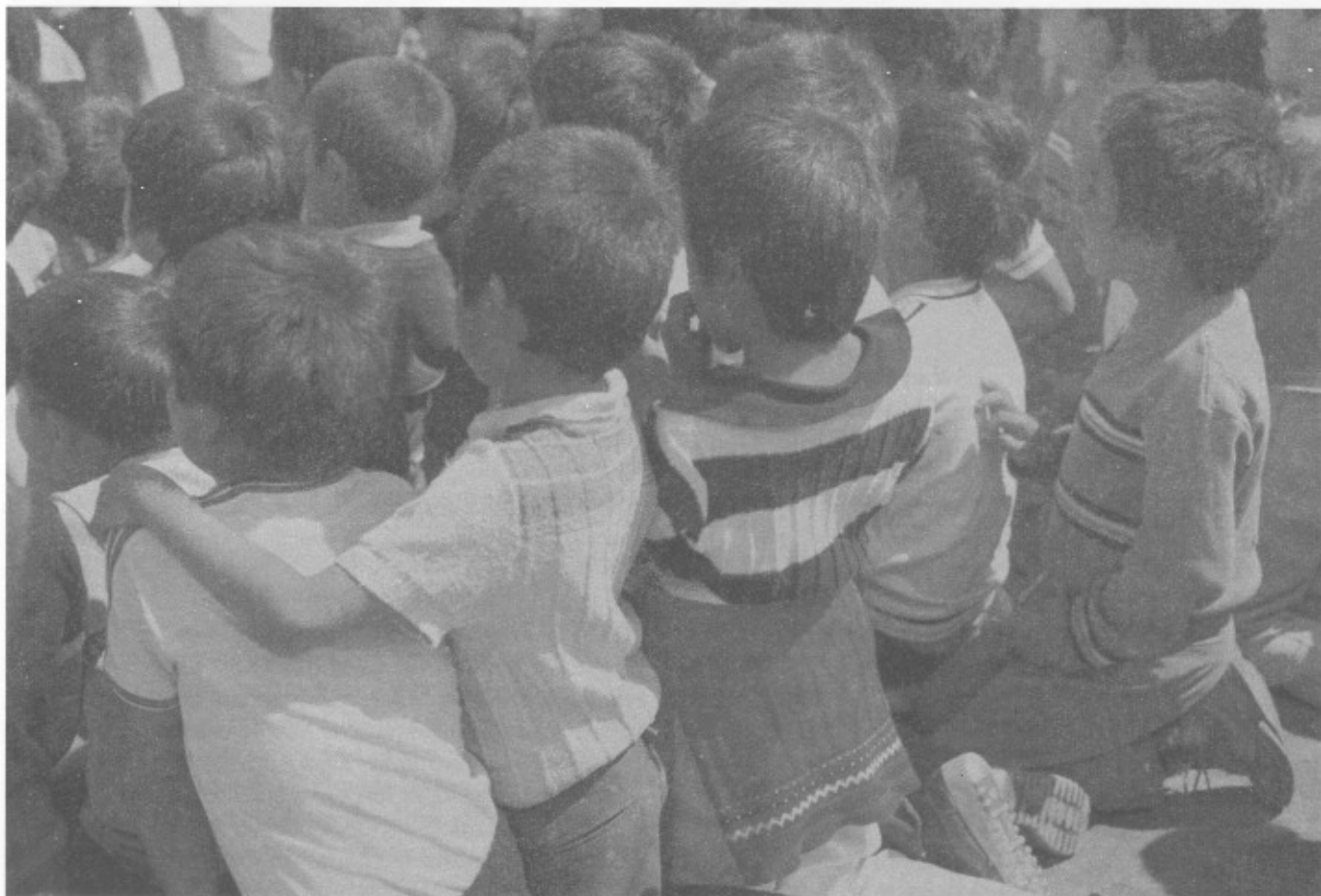
### *3. La importancia del respeto y reconocimiento del trabajo de las docentes.*

Debe señalarse el rechazo y hermetismo mostrado por algunas maestras al inicio de la intervención por la intromi-

sión de personas extrañas a su trabajo. Un equipo del Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos estuvo presente durante un tiempo prolongado en las escuelas de la Ciudad de México entrevistando a varias docentes y observando su trabajo en el aula antes y después de su participación en los talleres. La actitud inicial de rechazo resulta comprensible si consideramos que hay poco reconocimiento al trabajo del magisterio mexicano y que las investigaciones educativas tienden más a criticar su desempeño que a valorar sus acciones.

Las iniciativas desarrolladas por las maestras de educación primaria en ocasiones resultaron poco visibles dentro de sus escuelas; en la mayoría de los casos se reducían a esfuerzos individuales o exclusivos de las maestras de primer grado. De ahí que se considere indispensable en toda propuesta de formación en valores promover la sensibilización de todo el personal de la escuela para observar transformaciones en su cultura escolar.

¿Qué sucedió con las maestras que participaron por obligación y no de manera voluntaria? Algunas maestras de primaria no estaban totalmente convencidas de participar en los talleres de formación, pero se vieron obligadas porque sus escuelas fueron seleccionadas en el estudio. Varias de ellas estaban preocupadas porque tenían que ausentarse de su grupo, ya que la formación se impartió dentro de su horario de trabajo, lo cual reducía el tiempo disponible para desarrollar las habilidades de lecto-



escritura y lógico-matemáticas que se exigen para el primer grado de primaria. Se negoció con las autoridades escolares para que el personal de apoyo técnico supliera a las maestras los días de talleres, pero esto no funcionó. Además, varios niños y niñas dejaron de ir los días que su maestra no asistía a impartirles clases.

Esta situación nos habla de la necesidad de pensar en otras estrategias que consideren y respeten las preocupaciones del magisterio. En principio, parece que no es posible adoptar para las escuelas primarias el mismo formato de intervención empleado en los jardines de niños. Es necesario responder a las condicionantes específicas en cada caso.

#### 4. *La necesidad del trabajo colegiado*

No cabe duda que los compromisos adquiridos de manera colectiva traen consigo mayor efectividad y menor desgaste personal. En la medida en que se logra establecer un trabajo colegiado con metas o ideas compartidas es posible enfrentar los desafíos y lograr avances significativos. En la experiencia que se reseña, nuevamente surge este elemento como un factor que influye en los logros de las acciones planeadas por las docentes. Uno de los retos centrales del programa consiste en apoyar la constitución de escuelas como unidades autónomas con capacidad de decisión.

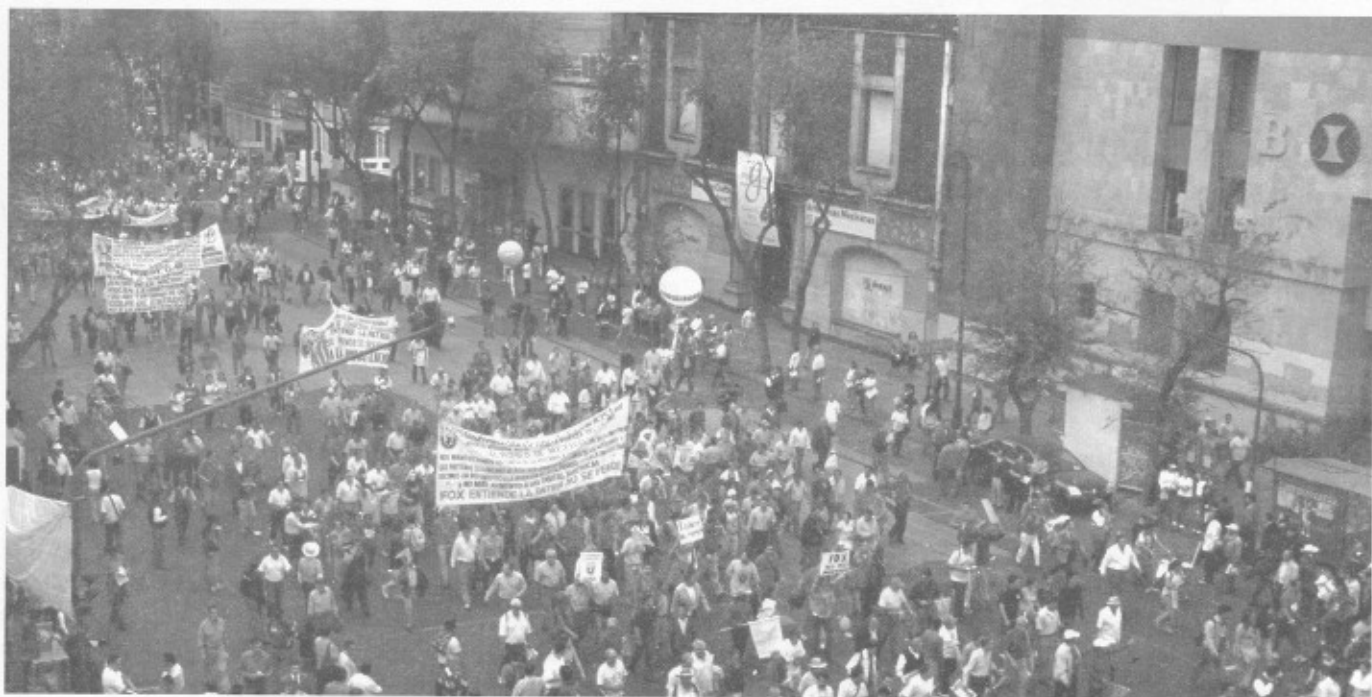
El trabajo colegiado difícilmente se logrará sin relaciones interpersonales sanas; el tipo de relación y comunicación que existía entre el personal docente y el directivo impactó en el desarrollo de acciones educativas para la promoción de los valores cívicos y éticos en la escuela. Durante la primera fase de la intervención fue más sencillo identificar este aspecto, ya que se trabajó sólo con cuatro jardines y en cada uno de ellos había una persona del

programa encargada de asesorar, apoyar y observar lo que se generaba en ellos. Lamentablemente no se hizo un registro riguroso y sistemático de este aspecto, pero aun así el estudio permitió identificar algunas situaciones desfavorables al trabajo colectivo.

La presencia de pugnas entre las docentes o de éstas (o un pequeño grupo) con la directora influyó notablemente en el desarrollo de las acciones que se habían propuesto en cada escuela. Por ejemplo, después de haber finalizado el período de formación, parecía existir un interés generalizado por organizar un taller para padres y madres de familia, con el argumento de las propias docentes de que no es posible trabajar la formación en valores en la escuela sin contar con el apoyo y sensibilización de las familias. No obstante, al hacerse evidentes las divergencias y la dificultad para superarlas, dicho evento quedó en un segundo plano.

Solamente en un jardín fue posible el desarrollo del proyecto de principio a fin. En este caso, el grupo de educadoras nombraron a una coordinadora del taller y las demás participaron en diferentes sesiones con el respaldo de la responsable. Todas las educadoras participaban en la toma de decisiones y en las acciones que habían acordado realizar; realmente existía en esa escuela trabajo colegiado. Asimismo, cuando estaban en desacuerdo con la directora lo expresaban abiertamente, y frente a ella; esta situación hacía suponer la existencia de una relación menos autoritaria.

Esta experiencia debe remitirnos a reflexionar sobre las mejores maneras de intervenir en un centro escolar; se requiere de un mayor conocimiento de su funcionamiento y de sus miembros. ¿Cómo sugerir un trabajo grupal cuando las relaciones interpersonales no lo permiten, o cuando hay intereses contrapuestos, o bien cuan-





do quien dirige la escuela ve a los docentes como subordinados y reproduce un sistema autoritario?

Es cierto que el trabajo colectivo garantiza mejores resultados, pero lo primero que debe hacerse es indagar respecto a la existencia o no de esa colectividad; o bien apoyar en la resolución de los conflictos existentes.

5. *Influencia de las historias personales y las trayectorias académicas.* Los procesos personales de apropiación y aplicación de contenidos valorales, según lo muestra esta experiencia, varían de una persona a otra, a pesar de que se cuente con una trayectoria académica y un ejercicio profesional muy similares, o que se compartan inquietudes y se haya tenido la misma oportunidad de formación sobre el tema.

De igual manera, el tipo de participación que cada uno tuvo durante las sesiones del taller no es factor determinante para el desempeño en el aula, puesto que las diferencias encontradas responden más bien a las características personales que a aspectos de interés o motivación. En el grupo hubo casos de educadoras que intervenían de manera continua en las sesiones con aportaciones muy interesantes, mientras que otras participaban tomando la palabra en pocas ocasiones, pero también con comentarios sustanciales, y tanto las primeras como las segundas tuvieron un desempeño similar en el aula.

¿A qué se debe entonces que algunas educadoras promuevan con mayor insistencia en su trabajo cotidiano la formación valoral, a pesar de que han recibido el mismo apoyo, asesoría y seguimiento? ¿Por qué algunas no lo hacen muy evidente en el trabajo escolar, pero sí en el ejercicio de su ciudadanía? Nos referimos, concretamente, a educadoras o maestras activistas que pertenecían a grupos de promoción social o a la corriente democrática del magisterio que reflejaban interés por la propuesta, pero en cuyo trabajo no se identificaron, durante las observaciones realizadas, acciones que favorecieran la participación de los niños y las niñas en la toma de decisiones o en la elaboración de las reglas del salón de clases.

Indudablemente se requiere de un análisis mucho más profundo que ayude a comprender lo que ocurre en el salón de clases y que ofrezca más información acerca de la biografía personal de las docentes, esto es, datos que no se manejaron en este estudio. Sin embargo, esta experiencia ha dejado entrever algunos aspectos que caracterizan algunas prácticas docentes.

De acuerdo con las entrevistas realizadas antes y después de la intervención, se notaron diferencias en los valores que consideraban más importantes de favorecer con su grupo. Si bien en algunos casos las docentes coinciden en el respeto a los demás, la no discriminación, la cooperación y la solidaridad, entre otros, lo que cada una enfatizó depende de lo que consideraban que hacía más falta propiciar en su grupo, así como de sus intereses y preocupaciones personales. Algunas optaron por el desarrollo de la toma de decisiones y la escucha activa; otras en cambio, dieron prioridad al manejo de un lenguaje incluyente y el trato igualitario entre niñas y niños.

## RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Tanto las educadoras como las maestras señalan como principales obstáculos para el desarrollo de una práctica docente que aporte a la construcción de una cultura escolar basada en el respeto a los derechos humanos, las permanentes cargas de trabajo que soportan a lo largo del ciclo escolar y que están vinculadas a múltiples eventos deportivos, artísticos y tecnológicos, entre otros; también mencionan los trámites administrativos y la falta de libertad para organizar su tiempo, así como el poco compromiso que perciben de parte de las autoridades para apoyarlas en su trabajo.
2. Además, hicieron notar que para lograr una formación en valores desde la perspectiva de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos en los jardines de niños, es indispensable:

- Conocer el tema e identificar los valores que se requiere promover en cada grupo, a partir de las propias necesidades y características del jardín.
- La disponibilidad y el compromiso personal, en tanto que se requiere asumirlo como una forma de vida.
- Un cambio en el estilo tradicional de la relación que los docentes establecen con los alumnos, generalmente de subordinación y autoritarismo y de poco reconocimiento y respeto hacia sus opiniones.
- El compromiso de las autoridades educativas para mejorar las condiciones de trabajo de las y los docentes. □



### Lecturas sugeridas

**FIERRO, M. C. y P. CARVAJAL,** 2003. *Mirar la práctica docente desde los valores*, editorial Gedisa-Universidad Iberoamericana, México.  
[www.fce.com.mx](http://www.fce.com.mx)

**LATAPI, P.**, 2003. *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, Fondo de Cultura Económica, México.  
[www.fce.com.mx](http://www.fce.com.mx)

**ALBA, M. Á.** (Coord.), 1999. *Manual para la aplicación del programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos*, AMNU-ILCE, México.

**MONOGRAFÍAS VIRTUALES:** *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales.*  
[www.campus-oci.org/valores/monografias/](http://www.campus-oci.org/valores/monografias/)

Se pueden adquirir en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, calle del Puente No. 45, Col. Ejidos de Huipulco, Deleg. Tlalpan, CP 14380, México, D.F., Tel. [01 55] 57 28 65 00 o en la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C., Blvd. Adolfo López Mateos 1661, Torres de Mixcoac, edificio A-12, Depto. 904. Deleg. Álvaro Obregón CP 01490, México, D.F. Tel. [01 55] 56 64 45 49.



# EDUCANDO PARA LA PAZ Y LA DEMOCRACIA

Yadira Soto y Betilde V. Muñoz

PROGRAMA ESPECIAL PARA LA PROMOCIÓN DEL DIÁLOGO Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

UNIDAD PARA LA PROMOCIÓN DE LA DEMOCRACIA

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA) / WASHINGTON, ESTADOS UNIDOS

ysoto@oas.org

bmunoz@oas.org



**INTRODUCCIÓN.** La democracia y el surgimiento de conflictos no necesariamente son fenómenos incompatibles. En efecto, por las oportunidades y garantías que ofrece el sistema democrático para las expresiones de pluralismo y diversidad, los conflictos que surgen y se hacen públicos pueden estimular la participación, abrir nuevas oportunidades para encontrar soluciones innovadoras a problemas y desafíos comunes y posibilitar cambios políticos y sociales, todo ello a través de instituciones y prácticas cívicas. La resolución pacífica y constructiva de las diferencias y el mantenimiento de la paz en los países de las Américas exigen la plena vigencia de las reglas del juego democrático.

Se requiere, entonces, pensar estratégicamente para desarrollar mecanismos efectivos que permitan abordar

los problemas en forma pacífica y poner en marcha estrategias para modificar los patrones culturales existentes basados en la confrontación y la exclusión, además de promover reformas para adoptar comportamientos institucionales acordes con los valores, prácticas y principios democráticos. Actualmente en los países de las Américas se observan importantes avances en el fortalecimiento institucional aunados al desarrollo de una significativa cultura política democrática. Sin embargo, todavía persisten importantes desafíos para su sostenibilidad; la corrupción, el narcotráfico, la violencia, el terrorismo, la exclusión social, la vulnerabilidad de los países en el campo económico y la persistencia de niveles críticos de pobreza ponen en peligro, cotidianamente, los logros obtenidos en los últimos 20 años. Hoy muchos gobiernos en el

hemisferio enfrentan el reto de ampliar las oportunidades para la participación ciudadana en procesos de diálogo, negociación, concertación y construcción de consensos como mecanismos cívicos para lograr soluciones pacíficas a los conflictos y diferendos políticos y sociales que resultan de estas amenazas, mismas que afectan la estabilidad y la viabilidad de las democracias.

Consciente de la envergadura de estos desafíos, la Organización de los Estados Americanos (OEA) le ha dado la más alta prioridad a apoyar a los países del hemisferio en sus esfuerzos para enfrentar y neutralizar las amenazas que ponen en peligro la continuidad del sistema democrático, y a promover la sostenibilidad de este sistema a través del fortalecimiento de la cultura política democrática. En este sentido, el campo del tratamiento, manejo y resolución de conflictos, tiene particular significado e importancia ya que el tratamiento y la solución pacífica, cívica e institucional de los conflictos entre seres humanos es, en última instancia, lo que caracteriza y define a una cultura política democrática.

Reconociendo el crucial vínculo entre el fortalecimiento de esta cultura y el campo de la resolución de conflictos, la OEA a través de la Unidad para la Promoción de la Democracia (UPD) ha desarrollado una amplia gama de programas y actividades con instituciones educativas, gubernamentales y de la sociedad civil, en países tales como la República Dominicana, Colombia, Guatemala, Nicaragua, Haití y los Estados Unidos, con el objeto de promover y difundir el conocimiento, los métodos, las técnicas y la teoría para la enseñanza y el aprendizaje de los valores y prácticas vinculados a la promoción del diálogo y la resolución de conflictos.

El trabajo en estos dos ámbitos se basa en el mandato otorgado por la Reunión de Expertos Gubernamentales en la Educación para la Paz, organizada por la Comisión de Seguridad Hemisférica de la OEA en Cartagena de Indias (Colombia) los días 14 y 15 de octubre de 1999, en el cual se identificó la promoción del diálogo y la prevención y resolución pacífica de conflictos como elementos fundamentales para la consolidación de las prácticas democráticas en la región. Respondiendo a este mandato, en 2001 la UPD estableció un Programa Especial para la Promoción del Diálogo y la Resolución de Conflictos con la intención de apoyar a los Estados miembros en el diseño y la institucionalización de mecanismos nacionales y subregionales de diálogo, construcción de consensos y la resolución de conflictos.

**ACTIVIDADES Y RESULTADOS: EDUCANDO PARA EL DIÁLOGO Y LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.** Aquí se destacan unas de las experiencias pioneras más importantes de la UPD, que le han permitido contribuir significativamente a fortalecer las instituciones democráticas, a promover el diálogo y a la resolución de conflictos en varios países del hemisferio:

**Guatemala.** El Programa "Cultura de Diálogo: Desarrollo de Recursos para la Construcción de la Paz, OEA-

PROPAZ" fue desarrollado e implementado por la OEA a solicitud del gobierno guatemalteco de 1995 a 2003 con el fin de contribuir a la creación de condiciones y procesos que hicieran posible la transición de una cultura de confrontación a una cultura de diálogo en la sociedad guatemalteca. El programa se concentró en tres niveles de asistencia: la facilitación de espacios informales de diálogo, la asistencia técnica dirigida al fortalecimiento institucional de los actores que fueron contrapartes del programa, y la capacitación de actores en temas relacionados con el campo que nos ocupa. Se enfatizó la capacitación de los actores de los diferentes niveles de la sociedad en temas tales como la negociación, la mediación, la conciliación y el análisis y resolución de conflictos.

A lo largo de más de siete años de existencia, el programa OEA-PROPAZ brindó capacitación en técnicas de negociación a funcionarios clave del gobierno guatemalteco así como a representantes de la sociedad civil. También trabajó en el ámbito académico realizando diversos cursos para docentes a nivel universitario y representantes de ONGs. Estas y otras acciones educativas fueron estructuradas de forma tal que los participantes egresaron de los cursos con capacidades y conocimientos técnicos para propiciar, diseñar y facilitar procesos de concertación y de toma de decisiones.

Adicionalmente, en su última etapa de existencia el programa OEA-PROPAZ produjo una serie de manuales de capacitación titulada *Integrando distancias, un paso en la construcción de la paz*. Esta serie incorpora los aprendizajes y experiencias valiosas que se produjeron en estos espacios y procesos de capacitación y formación. Dichos materiales fueron validados en el campo a través de diversos acercamientos reflexivos sobre la experiencia de capacitación realizada por el programa como parte de su trabajo en Guatemala.

En marzo de 2003 OEA-PROPAZ se institucionalizó en la figura de la Fundación ProPaz, una entidad totalmente guatemalteca. Durante su existencia como programa de la OEA-PROPAZ fue único en el sentido de que intentó ofrecer una aproximación integral al proceso de construcción de la paz, combinando el desarrollo de habilidades específicas en comunicación, negociación, mediación y el desarrollo de consensos, con la creación de foros o espacios donde las partes polarizadas pudieran reunirse para resolver sus diferencias. En este sentido, el enfoque de PROPAZ tuvo en cuenta las dimensiones humana, cultural y estructural del proceso de construcción de la paz, y logró uno de sus objetivos primordiales, cuyo resultado más tangible fue generar capacidad instalada local que permitiera continuar apoyando el proceso de paz, diálogo político y desarrollo de la democracia en Guatemala.

Entre los resultados más significativos de la implementación del programa de la OEA se encuentran:

1. La formación de operadores (facilitadores) políticos y entrenadores que impartieran el tema de diálogo y resolución de conflictos;



2. La producción de una serie de manuales de capacitación elaborados a través de las experiencias de capacitación y validados en el campo; y
3. La institucionalización del programa en una entidad nacional con guatemaltecos capacitados en estos conocimientos y técnicas.

**Nicaragua.** En el marco de la Comisión Internacional de Apoyo y Verificación (CIAV/OEA) en Nicaragua se crearon las llamadas Comisiones de paz, agrupaciones civiles independientes que a partir de 1994 funcionaron con el objeto de estimular la participación de la sociedad civil en la promoción y protección de los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos en las zonas más confrontadas. La creación de estas comisiones se debió en parte a la ausencia de instituciones del Estado o de la sociedad civil en las zonas de posguerra que pudieran asumir gradualmente las tareas de verificación, resolución de conflictos y mediación que cumplían hasta ese momento los funcionarios internacionales de la CIAV. Éstas estuvieron integradas por líderes campesinos y cumplieron funciones en cuatro áreas principales: mediación, verificación del respeto a los derechos humanos, promoción de los derechos humanos y facilitación de proyectos de interés comunitario.

Para su creación, la CIAV identificó los lugares con mayor incidencia de enfrentamientos militares y violaciones de los derechos humanos. Una vez determinadas las zo-

nas, identificó a los individuos con mayor prestigio y disposición para organizarse en diversas regiones del país. Estos individuos fueron capacitados a través de seminarios de formación en derechos humanos, educación cívica y técnicas de resolución de conflictos. Entre 1994 y 1996 se impartieron 852 talleres de capacitación.

Durante el desarrollo de los talleres la OEA asesoró a los participantes sobre posibles formas de organización de las futuras comisiones de paz, de acuerdo a los criterios y necesidades de cada grupo. Así, cada comisión asumió la forma organizativa producto de las inquietudes de sus integrantes, las necesidades particulares de sus comunidades y la singularidad de los conflictos que enfrentaban. Por lo general, las comisiones se estructuraron en torno a una comisión directiva elegida democráticamente y diversas comisiones de trabajo para el desarrollo de las tareas específicas.

Entre los logros más importantes de la actividad de las comisiones encontramos la desmilitarización de centros poblados en las zonas de posguerra, lo que a su vez facilitó el desescalamiento de situaciones de conflicto en varios municipios. Igualmente, las gestiones realizadas por las comisiones de paz permitieron el establecimiento de ceses de fuego, la desmovilización de varios grupos armados y la liberación de numerosos rehenes. Los operadores de las comisiones de paz fueron eficientes en la recepción de denuncias por violaciones a los derechos humanos, la realización de las investigaciones pertinen-



tes y la gestión ante las autoridades competentes, lo que contribuyó a la disminución de estos abusos.

**Haití.** La Misión Civil Internacional en Haití (MICIVIH) fue creada por la OEA y la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en febrero de 1993 como resultado de un esfuerzo internacional por resolver la crisis política haitiana provocada por el golpe de Estado de 1991. El mandato de la MICIVIH se concentró principalmente en la promoción y defensa de los derechos humanos, así como en el apoyo a la consolidación democrática y el fortalecimiento institucional. No obstante, en 1997 se inició un programa exhaustivo de resolución pacífica de conflictos con la participación de la UPD. El objetivo general de este programa fue incrementar la capacidad institucional e individual de Haití para generar una transformación duradera y estratégica de la sociedad. El programa se concentró en el desarrollo de técnicas de comunicación efectiva entre los segmentos críticos de la población, tales como la policía, la juventud, los jueces, los líderes municipales y los sectores campesinos, así como los representantes de otras autoridades.

En el marco de este programa se establecieron cinco programas específicos de capacitación:

1. *Capacitación en resolución de conflictos para campesinos.* Este programa se estableció en el departamento de Artibonite con el objeto de entrenar a líderes campesinos y comunitarios en el manejo de herramientas para la resolución pacífica de los conflictos vinculados a la tierra, así como de proveerles un espacio para la exploración y discusión de sus problemas. El impacto primordial de este componente del programa de capacitación fue el establecimiento del Grupo de Trabajo sobre Conflictos de la Tierra, conformado por los campesinos que participaron en el programa de formación. Este Grupo de Trabajo permitió a los líderes comunales en varios condados del departamento de Artibonite contar con un foro informal en el cual examinar su papel en la resolución o agravamiento de los conflictos y discutir problemas comunitarios, así como un espacio neutral donde reunirse con oficiales de gobierno a fin de discutir procedimientos administrativos y legales para comprar y vender tierras, iniciar procesos de denuncia, etc. Muchos de los participantes de este Grupo de Trabajo se convirtieron más tarde en participantes activos del Instituto Nacional para la Reforma Agraria, entidad que posteriormente comenzó la implementación de un ambicioso (y controvertido) programa de reforma agraria.
2. *Capacitación en resolución de conflictos para la policía nacional haitiana.* Este programa tuvo como objetivo transformar las relaciones entre la policía y el público, con frecuencia caracterizada por problemas de abuso. El programa fue administrado en forma conjunta con la Academia Nacional de Policía (*Direction des Ecoles et de Formation Permanente*) y contó con la cooperación de la

Oficina Nacional del Jefe de Policía (*Direction Generale de la Police Nationale de Haiti*).

3. *Capacitación en resolución pacífica de conflictos para representantes de organizaciones no-gubernamentales.* Este programa estuvo dirigido a representantes de la sociedad civil, especialmente aquellos que trabajan en el tema de los derechos humanos. Esta serie de capacitaciones tuvo como principal efecto la expansión de la red de individuos con experiencia y conocimiento en técnicas de intervención y prevención de conflictos en sus respectivas áreas de trabajo.
4. *Programa en mediación para autoridades judiciales.* Este programa tuvo como objetivo el entrenamiento de autoridades judiciales, en particular de jueces y fiscales, en el empleo de técnicas de mediación como métodos efectivos para la resolución de disputas domésticas e interfamiliares. El programa trabajó directamente con el Ministerio de Justicia y la Escuela Nacional de la Magistratura (*Ecole de la Magistrature*). Luego de finalizado el programa de capacitación impartido por la MICIVIH, estas entidades adoptaron formalmente el programa para el entrenamiento de la fuerza policial.
5. *Programa de reducción de la violencia urbana.* Este programa fue establecido en forma conjunta con los comités locales de prevención del crimen con el objeto de facilitar el diálogo y desarrollar relaciones personales entre la policía y la ciudadanía. El propósito de esta iniciativa fue fortalecer la capacidad de los ciudadanos para el análisis de los problemas comunitarios así como también fortalecer su sentido de responsabilidad e incidencia para el abordaje de estos problemas.

Los participantes de los programas fueron expuestos a una diversidad de conceptos claves vinculados a la definición de conflictos, los diferentes estilos de manejo de





conflictos, las diferencias entre conflictos destructivos y conflictos constructivos y las habilidades y técnicas de comunicación efectiva. Las sesiones de entrenamiento incluyeron también una serie de ejercicios introductorios sobre negociación y mediación. Entre otros logros, el programa desarrolló un manual de técnicas de resolución de conflictos.

Aunque hasta el día de hoy no se ha concluido el proceso de evaluación y sistematización de la experiencia de la Organización en estas misiones, y más específicamente en el tema de la capacitación, estos programas han sido una herramienta fundamental para generar mejores condiciones para el diálogo, para construir nuevas relaciones entre sectores en conflicto y para preparar a los actores a participar constructivamente en procesos de consenso y negociación.

**CURSOS SOBRE ANÁLISIS Y MANEJO DE CONFLICTOS Y PROMOCIÓN DE DIÁLOGO PÚBLICO.** En el marco específico de la capacitación, la UPD ha apoyado a instituciones de sus Estados miembros para contribuir a la formación y desarrollo de recursos humanos en el campo que nos ocupa. Desde 1999, y en colaboración con otras instituciones nacionales del hemisferio, la UPD ha organizado varios cursos sobre análisis y manejo de conflictos, negociación política y promoción de diálogo público, entre otros temas.

Los cursos que se ofrecen en esta materia tienen por propósito fundamental promover un mejor conocimiento

y una mayor apropiación y sensibilización sobre la teoría, los conceptos, las herramientas analíticas y las técnicas para el manejo y tratamiento de conflictos y la construcción de consensos y acuerdos políticos, particularmente entre jóvenes líderes de los partidos políticos, las organizaciones no gubernamentales, la academia, la prensa y el sector gubernamental, entendidos éstos como agentes socializantes, formadores de opinión y transmisores de valores. La UPD tiene el liderazgo en el diseño y la oferta de talleres de capacitación innovadores y *contextualizados* para instituciones clave del gobierno y contrapartes de la sociedad civil en varios Estados miembros. El objetivo primario de estos talleres ha sido la promoción de actitudes y el desarrollo de destrezas y metodologías para promover el análisis, el diálogo, la construcción de consensos y el desarrollo de soluciones conjuntas para conflictos sociales y políticos, como mecanismos esenciales para la construcción y/o fortalecimiento de una cultura política democrática.

Lo que diferencia a los cursos de la UPD de otros programas de capacitación es su aproximación integrada a un aprendizaje que va más allá de aprendizajes centrados meramente en lo cognitivo o en las destrezas. Estos cursos se basan en la premisa de que poco es el aprendizaje sustantivo que tiene lugar si no se involucran aspectos cognitivos (ideas/conocimiento), actitudinales (sentimientos) y de comportamiento (respuestas/patrones) en los procesos de aprendizaje para personas adultas.

En tiempos más recientes, la UPD ha establecido una relación de trabajo y colaboración con el Instituto para la Construcción de la Paz (*Summer Peacebuilding Institute*) de la *American University* en Washington, DC, para que a través de su Programa Especial para la Promoción del Diálogo y la Resolución de Conflictos, se ofrezca la impartición de cursos especializados en los temas mencionados. En el verano de 2002, la UPD y el Instituto codiseñaron e impartieron el curso titulado "La construcción de la paz y el desarrollo". Para el 2003, la UPD agregó otro curso al programa de verano titulado "Negociación política y diálogo público". Estos cursos están destinados a dar conocimientos y experiencia de campo a los funcionarios que trabajan en asistencia internacional, a los oficiales de gobierno y a aquellos que trabajan en el campo de la resolución de conflictos en diversos temas relativos al mismo, particularmente en el contexto de regiones en desarrollo y que experimentan altos niveles de conflictividad.

Por último, cabe resaltar que en el año 2002, la UPD estableció el programa "Promoción del Diálogo y la Resolución de Conflictos para Centro América", el cual pretende responder, de forma progresiva y sistemática, al tratamiento de los problemas de conflictividad social y política de los países de esa región. En el marco de este proyecto se ha programado promover el diseño de un Sistema Centroamericano de Formación Superior, a fin de generar capacidad instalada nacional de formación-capacitación en temas relacionados a la conflictividad y gobernabilidad. Asimismo, este sistema de formación busca fortalecer las destrezas, conocimientos y valores de operadores de ámbitos críticos de conflictividad en los países del istmo desarrollando aptitudes para el diseño de procesos y mecanismos de resolución de conflictos e introduciendo nuevos enfoques del diálogo como herramienta privilegiada para el fortalecimiento de la gobernabilidad democrática. Este proyecto representa, sin duda, otro aporte en la promoción de la educación para la paz y la democracia en los países de las Américas.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Para que las acciones educativas en torno a la promoción del diálogo y la resolución de conflictos sean efectivas deben diseñarse de acuerdo al contexto específico, los temas pertinentes y las realidades de los participantes. De esta manera se pueden atender las necesidades que hace falta satisfacer y permitir que, de manera vivencial, se puedan poner en práctica aspectos cognitivos, actitudinales y conductuales de las capacidades que se pretende fortalecer. El primer paso de la fase preparatoria de un curso de capacitación debe ser la realización de un diagnóstico preliminar sobre los asuntos o problemas que afectan a la región o localidad, los actores principales y los sectores involucrados en la temática.

2. Los programas de capacitación en técnicas de resolución de conflictos pueden llegar a tener mayor impacto y sostenibilidad cuando forman parte de un proceso más

integral de asistencia técnica, tales como iniciativas programáticas concretas y/o esfuerzos de diálogo más amplios, especialmente aquellos encaminados a encarar las fuentes de conflictos sociales.

3. La meta final de la capacitación es lograr el empoderamiento de los participantes. Tanto el contenido como el método de la capacitación son vitales para el proceso de aprendizaje. La capacitación debe proporcionar un espacio para la reflexión crítica y la aplicación práctica de lo aprendido. Para tal fin, es importante que los participantes del curso examinen situaciones reales a las que se ven enfrentadas sus instituciones y sociedades haciendo uso de herramientas prácticas de análisis tales como estudios de caso, socio-dramas, simulaciones, etc.

4. Si el objetivo de un programa educativo es modificar el comportamiento y reforzar prácticas democráticas, los estudiantes deberán contar con suficiente tiempo y espacio para experimentar y validar sus aprendizajes dentro y fuera del programa de capacitación, de manera que gradualmente incorporen nuevas prácticas en su comportamiento diario. Al obtener nuevos conocimientos sobre el manejo constructivo de conflictos, los derechos humanos y la construcción de la paz, los participantes estarán más y mejor preparados para enfrentar los conflictos sociales y políticos de manera estratégica y con una visión de largo plazo.

5. Los esfuerzos educativos para estimular el diálogo y la resolución de conflictos deberían asociarse a la creación de instancias y mecanismos institucionales que hagan posible el análisis sistemático de problemas y la concertación de intereses entre todos los actores involucrados. □



#### Lecturas sugeridas

OEA-PROPAZ, UNIDAD PARA LA PROMOCIÓN DE LA DEMOCRACIA, 1993. *Construyendo consensos para un futuro sostenible*, Guatemala.

OEA-PROPAZ, 1996. *Integrando distancias. Un paso en la construcción de la paz*, Colección Publicaciones Didácticas, Guatemala.

OEA-PROPAZ, UPD, 2001. *Nuevos caminos para la resolución de conflictos: experiencias latinoamericanas*, Guatemala.

OEA-PROPAZ, UPD, 2001. *Un camino hacia la tolerancia y la reconciliación comunitaria. Herramientas técnicas*, segunda edición, Guatemala.

OEA-PROPAZ, UPD, 2000. *Un camino hacia la tolerancia y la reconciliación comunitaria. Reflexiones iniciales*, segunda edición, Guatemala.

Estos documentos pueden consultarse en: Unidad para la Promoción de la Democracia, Organización de los Estados Americanos. [www.oas.org](http://www.oas.org)



# TAMBOGRANDE: PARTICIPACIÓN SOCIAL Y EDUCACIÓN

Marita Obregoso Alvarez

COLECTIVO TAMBOGRANDE / PIURA, PERÚ  
Orbedelmar@hotmail.com



**I**NTRODUCCIÓN. Tambogrande, distrito de la provincia de Piura, está ubicado en el departamento del mismo nombre, en el norte del Perú. Forma parte del Valle San Lorenzo, el más exitoso ejemplo de extensión agrícola que la ha convertido en una de las zonas más ricas y fértiles del país. La agricultura es la base económica de su población y una fuente de riqueza gracias a la producción y exportación de mangos y limones.

Al mismo tiempo, Tambogrande es una zona de grandes reservas polimetálicas, hecho que motivó en 1999 la concesión de sus tierras a la empresa minera canadiense Manhattan Minerals Corporation por parte del gobierno peruano. Esta situación provocó el rechazo del pueblo tambograndino y el nacimiento de un proceso democrático y pacífico en defensa de sus tierras y la producción agrícola. La consulta vecinal de junio de 2002 dio como

resultado un rotundo *no* (93.95% de los votantes) a la explotación minera ante la presencia de varios observadores nacionales e internacionales.

En las líneas que siguen se aborda el proceso de organización y participación ciudadana en Tambogrande frente al conflicto aún latente entre producción agrícola y minera, entre los intereses locales y las decisiones nacionales. Nos interesa recuperar esta experiencia por la importancia que ha tenido el aspecto educativo y con el fin de animar nuevas estrategias de acción y una mayor reflexión acerca del papel y las responsabilidades de la sociedad civil en la defensa de sus derechos.



**ACTIVIDADES: CONSTRUYENDO EL CAMINO DE LA PARTICIPACIÓN.** La Manhattan Minerals Corporation, empresa canadiense, ingresó a la zona de Tambogrande con permiso de las autoridades peruanas para explorar y explotar los yacimientos que se encuentran debajo del pueblo. Estas concesiones habían funcionado sin mayores problemas en otras partes del país por lo cual la empresa y el gobierno dieron por hecho que el negocio pactado se desarrollaría sin contratiempos. Sin embargo, la población y sus dirigentes no aceptaron tal decisión. El Frente de Defensa de Tambogrande, agrupación de organizaciones locales que ya existía en la zona, se constituyó en el referente organizativo de la ciudadanía tambograndina y junto con los dirigentes del lugar visitaron varias zonas de larga tradición minera en el Perú para comprobar que el crecimiento económico y el desarrollo que proveería la mina eran falsas promesas.

El proceso de organización ciudadana obligó al alcalde a retractarse de la ordenanza que había promulgado de mutuo acuerdo con la empresa y a tomar la causa agraria como posición del municipio. Frente a la inquietud provocada por la presencia de la mina se designó a la Diaconía para la Justicia y la Paz como interlocutora entre la población y la empresa y se establecieron nuevas alianzas con organizaciones no gubernamentales ecológicas cercanas a comunidades afectadas por la minería; este proceso de coordinación originó la conformación de la Mesa Técnica de Apoyo a Tambogrande para asesorar al Frente de Defensa.

*El papel de la Iglesia.* La Diaconía para la Justicia y la Paz es una institución vinculada a la defensa y promoción de

los derechos humanos en las provincias de la costa norte de Perú. Al principio cumplió un rol conciliador entre la empresa y la población, buscando que el diálogo pudiera darse en condiciones lo más equitativas posibles. Sin embargo, la conducta irregular de la empresa minera (compra de terrenos comunales a personas individuales, cambios intempestivos de información y la subestimación hacia el pueblo), generaron dificultades en el proceso del diálogo y también sembraron la desconfianza de los tambograndinos hacia la empresa.

El pronunciamiento del clero del arzobispado de Piura y Tumbes en el año 2001, publicado en todos los medios conocidos, de-

nunciaba el conflicto generado por la empresa canadiense y pedía al gobierno su apoyo a la agricultura (ya que su indiferencia también era causa de la debilidad del sector agrario) y la salida de la empresa por los conflictos sociales generados en la zona.

*Consolidación del movimiento.* Conforme la población fue obteniendo mayor certeza de que la empresa no traería ningún beneficio, se organizaron marchas y protestas tanto en Tambogrande como en la capital de la región de Piura. Sin embargo, fue el indignante asesinato del líder agrario Godofredo García Baca lo que hizo posible que el movimiento por Tambogrande tomara más cuerpo.

Godofredo era ingeniero agrónomo, reconocido investigador y maestro universitario, agricultor y amigo de la población; fue asesinado el 31 de marzo de 2001 frente a su hijo Ulises en circunstancias que hasta el momento no se esclarecen. Ante este hecho sus amigos más cercanos y expertos en el tema agrario impulsaron el Grupo Piura, Vida y Agro quienes publicaron *Tambogrande: dispersa y minería*, obra que permitió difundir ampliamente información técnica acerca las posibles consecuencias de la minería en la zona. La contaminación de tierras, aire, agua y subsuelo como consecuencia de la proximidad del yacimiento minero al río, la rápida dispersión de elementos nocivos por la alta velocidad de los vientos en la zona y la escasez del recurso hídrico aún sin la minería, son algunos de sus aportes.

También se hizo un intenso trabajo de difusión a través de la página web Factortierra, donde las personas identificadas con la causa de Tambogrande pueden comunicarse e intercambiar propuestas e información tan-

to en español como en inglés. A través de esta página y de los contactos de la Mesa Técnica con otras organizaciones del mundo fue posible llegar a más personas y detectar la verdadera identidad de la empresa Manhathan, sus acciones económicas y las irregularidades del proceso de concesión durante el período fujimorista.

Paralelamente, el grupo político piurano Crea Pueblo impulsó una campaña en la ciudad de Piura realizando mítines semanales de dos horas para informar lo que ocurría en Tambogrande. Estas reuniones congregaban a centenares de personas que integraron un padrón de casi 1500 firmas solicitando la salida de la empresa minera, mismo que esperaba ser remitido al Congreso de la República y al gobierno central. A cambio de su firma, la gente recibía un diploma de agradecimiento, un prendedor con el lema "No a la minería y punto" y un mango o limón, símbolos de la lucha por la defensa del agro. Esta misma acción se realizó en Toronto (Canadá) recogiendo una cantidad similar de firmas en ese país gracias a la iniciativa de la institución Desarrollo y Paz, la cual conocía la zona y el conflicto con la empresa canadiense.

*La consulta popular.* Una muestra de la actitud pacífica del pueblo fue la realización de la consulta popular en Tambogrande. El 2 de junio acudió casi todo el pueblo a la consulta. Entre los presentes estaban los observadores nacionales e internacionales que llegaron para velar por el orden del evento: la asociación civil Transparencia de Piura, el Instituto Peruano de Resolución de Conflictos, la Asociación de Voluntarios Italianos en el Perú, la Asociación Derechos y Democracia, la Universidad de York, el Centro Internacional de Recursos Jurídicos de Canadá, el Consejo Latinoamericano de Iglesias y la Misión de Belén de Suiza. Distintas televisoras y periódicos de circulación nacional también se hicieron presentes y aparecieron artículos en los periódicos *The Washington Post*, *Miami Herald* y en la revista *The Economist*; también aparecieron reportajes en el canal CNN en español.

La consulta fue un desafío al gobierno del actual presidente Toledo, quien a pesar de haberse manifestado en contra de la explotación minera cuando era candidato, pasadas las elecciones dio la espalda a Tambogrande. Según el Jurado Nacional de Elecciones la consulta arrojó un 93,95% de respuestas negativas a la pregunta: "¿Está usted de acuerdo con el desarrollo de la actividad minera en las áreas urbanas, de expansión urbana, agrícola y de expansión agrícola del distrito de Tambogrande?". En el informe de *Rights and Democracy*, una de las instituciones observadoras de Canadá se asentaba que "de una población total de 36,937 electores inscritos se emitieron 27,015 cédulas", lo que significa que la tasa de participación fue de 73.14%. El *no* ganó con 25 381 votos (93.95% de los votos emitidos tomando en cuenta los votos nulos y aquellos que estaban en blanco); el *sí* obtuvo 347 votos (1.28% de los votos emitidos). Tomando en cuenta solamente las cédulas a favor del *sí* y del *no*, este último ganó con 98.65%. La tasa de ausentismo fue de 26.8%, que se considera una cifra muy baja ya que que la votación no era

obligatoria —contrariamente a la práctica vigente en el caso de elecciones oficiales— y que la tasa de ausentismo en las elecciones generales de 2001 había sido del 15% en el distrito.

La voluntad popular ratificó este voto más tarde eligiendo para alcalde de Tambogrande al expresidente del Frente de Defensa de los Intereses de Tambogrande y del Valle San Lorenzo. Recientemente la empresa presentó un estudio de impacto ambiental que mereció observaciones técnicas del Instituto Nacional de Recursos Naturales así como de consultores internacionales.

**LA ESTRATEGIA EDUCATIVA.** El proceso organizativo de Tambogrande no hubiera sido posible sin su relación abierta con distintos procesos educativos expresados tanto al interior de las escuelas como en coordinación con otros actores de la sociedad civil.

*Desde la educación formal (la escuela).* En muchas escuelas de Tambogrande y en sus más de 170 caseríos se organizaron reuniones de maestros y maestras a fin de difundir los avances del proceso y promover que se asumiera una posición. Posteriormente, aprovechando la riqueza cultural del pueblo se organizaron en los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) concursos de danza, poesía y música con el tema del desarrollo agrario y la defensa de la vida. Se buscaba fortalecer la identidad de la gente y crear conciencia acerca del impacto de la minería. También se promovió la creación de biohuertos y la clasificación de basura.

*Desde la educación no formal (fuera de las aulas)*

- Se realizaron talleres dirigidos a líderes, hombres y mujeres de distintos caseríos de la zona en cuestión acerca de la historia y riqueza agrícola de Tambogrande y del Valle San Lorenzo así como temas vinculados a los efectos de la minería en contextos como éste. Estos talleres fueron multiplicados por la población en sus espacios cotidianos de reunión: comedores populares, escuelas de padres, mercados y reuniones gremiales, entre otros.
- Se elaboraron y difundieron materiales escritos en un lenguaje sencillo pero riguroso.
- Se realizaron murales y también pintas en lugares estratégicos haciendo uso de los símbolos de la lucha —el mango y el limón— en vivos colores y con mensajes afirmativos como: "La vida es un tesoro y vale más que el oro", "Nosotros queremos vivir así", "El agro es vida".
- Se organizó también una *bicicleteada* por la paz y la vida en la ciudad de Piura con la participación de muchos jóvenes con trajes vistosos y pancartas alusivas a la defensa del agro y un concurso regional de pintura en el que muchos niños y niñas expresaron su visión del desarrollo y el conflicto entre la producción agrícola y la minería. El trabajo ganador sirvió de modelo para el diseño de polos o camisetas.





- Se organizaron marchas por la paz y la agricultura que terminaron en grandes manifestaciones culturales con música y mucha alegría. Los asistentes llevaban mangos, limones y papayas como armas de lucha.
- Se realizaron reuniones de planificación de actividades y reflexiones conjuntas respecto del avance del proceso hasta llegar a la consulta.
- Muchos municipios organizaron actividades con jóvenes a partir de las iniciativas de éstos. Fueron protestas pacíficas (manos pintadas de blanco y en silencio) en contra de la presencia de la empresa en la zona.
- Se presentaron obras de teatro en distintas partes de la región con la participación de jóvenes provenientes de zonas urbanas y rurales. Quizá la actividad más colorida fue la organizada en coordinación con el grupo Yuyachkani, de larga tradición e identificación con las causas populares. Luego de varias sesiones de trabajo, se montó una obra combinando la expresión corporal con la narración oral y explicando en forma artística el porqué del conflicto. La obra se presentó en las calles y mercados de la capital de la región y del propio Tambogrande.

Luego de recorrer este camino, cada vez menos solitario, Tambogrande no es la misma. Se ha pasado de la pasividad a la acción, del silencio a la voz alta, de la debilidad a la organización ciudadana y, lo más importante, de ser un pueblo agrícola anónimo a ser la representación de la constancia y el esfuerzo colectivos por la vida, la paz y el desarrollo.

*El aporte educativo de líderes tambograndinos.* El trabajo educativo que desarrollaron los líderes fue muy significativo; no sólo se capacitaron para hacer frente al discurso de la

empresa minera sino que también se convirtieron en maestros populares llevando la información a cada caserío de la zona. Entre los temas que abordaban están la identidad e historia de Tambogrande; la producción agrícola y su contribución a la economía regional y nacional; los efectos previsibles de la minería en la zona y la necesidad de llegar a una salida pacífica del conflicto.

Empezar por la recuperación de la memoria histórica con y para los tambograndinos permitió no sólo revivir la importancia del agro en la zona sino posibilitar el encuentro entre distintas generaciones que ampliaron sus redes de comunicación y valoración mutua. Entender que Tambogrande abastece al país con un gran porcentaje de verduras y frutas, además de su producción agroindustrial, aumentó la autoestima de los pobladores en la medida en que redescubrieron el lugar donde habían vivido tantos años y propició la toma de conciencia acerca de los efectos nocivos de la minería a nivel ambiental y social.

Otro elemento central del trabajo educativo con la población fue la manera como se enfrentó el conflicto de intereses. Si bien la salida violenta podría haber sido una respuesta inmediata, la población se dio un tiempo para conversar acerca de sus posibles consecuencias y se concluyó en la necesidad de replantear las estrategias de acción y ganar a la opinión pública. Para apoyar esta reflexión se analizaron acciones como la de febrero de 2001, cuando un grupo de infiltrados destruyó el campamento minero de Manhattan asentado en Tambogrande propiciando con ello decenas de detenciones y de procesos judiciales, así como una agresiva campaña de deslegitimación contra los dirigentes del Frente de Defensa.

Está claro para los pobladores de Tambogrande que las acciones pacíficas constituyen una estrategia válida

de lucha. A fines de 2002 miles de personas llegaron a la ciudad de Piura cargados de mangos y limones y con un fuerte grupo de control que no permitió la infiltración de personas violentas. Ésta ha sido la actitud que ha caracterizado a los tambograndinos desde entonces.

En estos momentos, frente a la insistencia de la empresa minera por ingresar en la zona, se programaron tres audiencias públicas en Tambogrande, Piura y Lima. Cabe anotar que esta estrategia contemplada por nuestra propia legislación está pensada para "informar" a la población pero de ninguna manera es una consulta o remite a una decisión. De este modo, una a una, las audiencias fueron suspendiéndose ante el creciente apoyo a la causa de Tambogrande en los tres lugares. Queda pendiente la respuesta del Ministerio de Energía y Minas para reprogramar las audiencias o para desistir del proyecto. *Aguardaremos con ardiente paciencia...*

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. El diálogo permanente entre los distintos actores involucrados es fundamental, porque permite conocerse mejor, concretar las tareas y, sobre todo, ganar una identidad común necesaria para hacer frente a las provocaciones y demás ataques que aparecen en todo conflicto.
2. La naturaleza de ese diálogo debe ser horizontal; lección importante ha sido considerar a todos los actores en un mismo nivel. La relación entre las instituciones y el Frente de Defensa de Tambogrande se dio en forma equitativa y respetuosa, consultando al pueblo antes de tomar cualquier decisión. Asesorar no es decidir. A propósito de ello, ha sido muy alentadora la entrega del Premio Nacional de Derechos Humanos 2002 al pueblo de Tambogrande en reconocimiento a su esfuerzo y lucha pacífica por defender sus derechos.
3. También es importante valorar el carácter político de luchas como éstas. Ser conscientes de que nuestra lucha no sólo es por y para nosotros: el proceso de Tambogrande ha dejado importantes precedentes en nuestro país y en otras sociedades. Un ejemplo cercano es la consulta de los pobladores de Esquel (Argentina), el 23 de marzo de 2003, en la que 80 por ciento de la población decidió rechazar el ingreso de la empresa minera canadiense Meridian Gold Inc.
4. Tambogrande también nos ha enseñado a valorar los aspectos positivos de la globalización, pues no sólo se globalizan la economía y la política sino también la ciudadanía. La comunicación con distintas organizaciones de la sociedad civil mundial ha permitido que se amplíen la visión y la opinión pública frente a los efectos locales de la globalización.
5. El ejercicio de la democracia directa, anterior a la formación de los Estados, es un planteamiento que podría instaurarse en países como los nuestros para no quedar a merced de las grandes transnacionales o a intereses político-económicos de algunos gobiernos. La consulta

popular para decidir actividades que pueden afectar el desarrollo de pequeñas comunidades es parte de nuestra responsabilidad ciudadana. Esto, obviamente, sin sacrificar los intereses nacionales.

6. Paralelo al conflicto es importante concretar una visión de desarrollo real. En el caso de Tambogrande, ese proyecto es el agrario pero aún falta convertirlo en un plan de desarrollo local desde una lógica más municipal. Este es el reto que queda por delante. □



#### Lecturas sugeridas

**ASTE DAFOS, J.**, 2002. *Estudio de la valorización económica del Valle San Lorenzo y Tambogrande*, Lima.

**ROUSSEAU, S.**, 2002. *El oro y la tierra: retos del desarrollo democrático*, Informe de Rights and Democracy, Montreal.

**VARIOS AUTORES**, 2001. *¿Tambogrande: Dispensa o minería?* Piura, Vida y Agro, Perú.

**VARIOS AUTORES**, 2002. *Tambogrande: Potencialidades de un sistema agroexportador y la amenaza al desarrollo sostenible*, FEDEPAZ, Lima.

**VARIOS AUTORES**, *Boletín Informativo Actualidad Minera del Perú*.  
Publicación electrónica del Programa Minería y Comunidades, da información y análisis del desarrollo de la actividad minera en el Perú y su relación con las poblaciones de su entorno. Igualmente propone temas de discusión en favor del desarrollo sostenible de las localidades con actividades minero-metalúrgicas.  
[emcbc.miningwatch.org/peru/espanol/boletin/](http://emcbc.miningwatch.org/peru/espanol/boletin/)

Páginas Web:

**FACTORTIERRA:** [www.factor Tierra.cjb.net](http://www.factor Tierra.cjb.net)

Página creada y conducida por el periodista piurano Nelson Penaherrera. Está dedicada al proceso surgido en Tambogrande desde sus inicios.

Para suscribirse: [FactorTierra-unsubscribe@egroups.com](mailto:FactorTierra-unsubscribe@egroups.com)

**COLECTIVO TAMBGRANDE:** [www.tambogrande.org.pe](http://www.tambogrande.org.pe)  
e-mail: [eslimon@tambogrande.org](mailto:eslimon@tambogrande.org). Esta página mantiene una campaña a favor de Tambogrande e información actualizada sobre el caso. También sigue vigente una campaña de recolección de firmas dirigida al gobierno peruano.

**DIARIO EL TIEMPO DE PIURA:** [www.eltiempo.com.pe](http://www.eltiempo.com.pe)  
Es el único medio local que analizó con seriedad y objetividad el caso Tambogrande. La periodista Margarita Rosa-Vega, directora del suplemento SEMANA, promovió la investigación del caso en varios de sus números.

**WASHINGTON POST**, artículo del 9 de junio del 2002.  
[www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A18830-2002Jun8.html](http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A18830-2002Jun8.html)

# LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA GLOBALIZACIÓN

Marcela Tchimino N.

PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN / SANTIAGO, CHILE  
mtchimino@academia.cl



**I**NTRODUCCIÓN. La globalización no es sólo un proceso que afecta las economías nacionales. Ante todo, instala una nueva forma de enfrentar las relaciones entre las personas y entre los pueblos, impacta fuertemente en las identidades territoriales y en los tipos de organización y, sobre todo, influye en los modos de acercarse al conocimiento y en la adquisición de aprendizajes, competencias y habilidades.

Ante el escenario actual, cargado de complejidad, la educación requiere una revisión de fondo en cuanto a las

respuestas que ha querido dar, los procesos que ha buscado promover, así como los lineamientos que le han dado continuidad.

En el nuevo contexto la educación debe promover la adquisición de habilidades para comprender, relacionar, cuestionar, relativizar, adaptar y contextualizar la realidad en la que estamos inmersos. Sobre todo, se requiere una educación que valore el encuentro con la diversidad, que promueva el establecimiento de relaciones de cooperación y solidaridad y estimule el ejercicio de la ciudada-



nía. De este modo, se convierte en una educación para toda la vida centrada en la condición humana y en la contextualización del conocimiento para hacerlo pertinente.

**EL IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN.** En América Latina la idea de unir al continente bajo la aspiración de una gran nación donde *todos seamos iguales* y podamos *vivir dignamente* fue concebida e impulsada por grandes ideólogos y revolucionarios como Simón Bolívar y el Ché Guevara. Sin embargo, el sueño de una 'patria grande' fue sustituido por un proceso globalizador muy distinto que ha traído consecuencias graves en el plano económico, social, político y cultural.

La imposición de un modelo neoliberal que privilegia el mercado controlado por las grandes transnacionales, ha provocado tendencias de desprotección ciudadana y el debilitamiento de sus derechos sociales y económicos; así mismo, está generando exclusión social, incremento en la pobreza, desempleo, una mayor brecha entre pobres y ricos y un evidente debilitamiento del Estado como ente regulador de la sociedad.

El sentido valoral de la cultura escolar ha estado definido, según Gimeno Sacristán, por tres criterios:

- *En primer lugar*, la escolaridad, es una cultura seleccionada por criterios de valor. Lo que se considera valioso y digno de formar parte de esa cultura escolar es determinado desde una jerarquía de valores contenida en las mismas representaciones escritas que hacemos de la cultura.
- *En segundo lugar*, la cultura digna de ser atendida desde la perspectiva moderna ilustrada no puede ser, obviamente, toda la tradición valiosa, puesto que no cabe en el tiempo y en los moldes de la escolaridad. Tampoco es una foto reducida a escala de las posibilidades materiales de la misma aunque trate de ser una representación de todo el acervo cultural potencial.
- *En tercer lugar*, esa selección no debe entenderse sólo como parte de un todo, sino que es o debe ser una perspectiva sobre la cultura. Es decir, la educación debe reproducir determinados rasgos (unos saberes, un saber hacer, una sensibilidad) y dar una visión reflexiva sobre la cultura.

Sin embargo, estas certezas que le han dado legitimidad a la cultura escolar y al sentido de la educación están en crisis ante los actuales escenarios. En efecto, la formación para la ciudadanía, la cultura, la noción de sujeto en tanto sujeto de derechos inalienables, así como la referencia al Estado como órgano que delimita el carácter y lineamientos para la educación, se ven ahora enfrentados ante un nuevo contexto: la globalización.

Ser conscientes de este proceso globalizador y del fenómeno educacional que se abre requiere propiciar una discusión de las posibilidades y dificultades que emergen en este escenario. En este sentido, es importante que en los espacios educativos se incorpore el análisis del im-

pacto de la información tecnológica y mediática.

Ante la sobrevaloración de los patrones culturales del primer mundo con la consiguiente subvaloración de lo tradicional, de lo 'local', de lo étnico y de lo rural, así como la difusión de los valores propios de la modernidad (competencia desmedida, consumismo, éxito personal, hedonismo, egoísmo) resulta esencial valorar lo regional, lo local, y no sólo las culturas que viven en el territorio nacional, sino también la diversidad cultural que enriquece al mundo con el propósito de promover un sentido de pertenencia y responsabilidad frente al mundo, más allá de lealtades nacionales o locales; sería incorporar a la educación una *dimensión global*, lo cual es imperativo. Esto permitiría promover la comprensión y el desarrollo de una visión crítica de las situaciones que se ubican en el entorno inmediato, o bien de un horizonte lejano pero que son experimentadas o influyen directamente en los sujetos, como la guerra y los conflictos, las violaciones a los derechos humanos, el crimen internacional, el terrorismo y el tráfico de drogas, el aumento de las enfermedades pandémicas como el SIDA, la degradación del medio ambiente, el racismo, el clasismo y la migración, entre otros. La capacidad de desarrollar una visión crítica de estas situaciones daría la posibilidad de adoptar una actitud sensible y empática, así como actuar responsablemente en lo que sucede a nivel de la comunidad, el país y el mundo.

**LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL NUEVO ESCENARIO.** Las tensiones que vivimos en este horizonte transformativo pone de manifiesto la urgencia de un cambio en la perspectiva en donde se ha situado lo educativo, lo estatal y lo social, asumiendo que en la agenda educativa de la región se ha cerrado un ciclo donde el Estado tenía una función central, orientadora, controladora y casi patrimonial sobre la educación. En otras palabras, se intenta pasar de un sistema educacional cuya única responsabilidad recaía en el Estado (como Estado benefactor) a un sistema compartido en el que las personas, los organismos de la sociedad civil y las instituciones se hacen cargo de la calidad e impacto de sus acciones a través de iniciativas coordinadas y organizadas.

Es desde la participación en estos niveles donde creemos que la democracia se construye, ya que la democracia y la educación están estrechamente interrelacionadas. La democracia se construye fundamentalmente sobre la base de las capacidades que los miembros de un colectivo despliegan para ejercer su autonomía y su poder de decisión y desarrollo, en otras palabras, de ejercer una ciudadanía responsable.

Bien sabemos que la calidad de la educación que reciben los miembros de una sociedad define el desarrollo y la riqueza de un pueblo. Con ello no sólo estamos pensando en los sistemas escolares sino también en los procesos educativos que se originan fuera del ámbito escolar, es decir, en espacios comunitarios, familiares y de adultos, entre otros. En todos estos escenarios la democracia



se ejerce a través de los esfuerzos de cada una de las personas por trazar objetivos comunes orientados a mejorar su calidad de vida.

La educación para la ciudadanía ha sido entendida como una oportunidad de formación para el ejercicio de los derechos inalienables de quienes integran una sociedad y las responsabilidades y deberes que les cabe en relación a los demás. En esta formación de "sujetos de derechos" se integran los derechos individuales que se relacionan con la autonomía frente al poder del Estado y la participación en las decisiones públicas. Pero además, la educación para la ciudadanía considera los derechos económicos, sociales y culturales que responden a los valores de igualdad, solidaridad y no-discriminación.

Sin embargo, y como lo ha indicado la CEPAL:

... el ejercicio ciudadano ya no se remite sólo a disponer de derechos políticos, civiles y sociales, sino también a participar en condiciones de mayor igualdad en el intercambio comunicativo, en el consumo cultural, en el manejo de la información y en el acceso a los espacios públi-

cos. Un ciudadano en una sociedad de la información y la gestión es aquél que dispone de los conocimientos y bienes necesarios para participar como actor en los flujos de información, en la circulación de conocimientos y en el diálogo mediático, y para adaptarse a nuevos procesos de gestión y organización.

La escuela, en tanto instancia formalizada de la educación, es el espacio privilegiado para desarrollar procesos de cambio social, porque ella misma es un microcosmos donde los estudiantes pueden aprender y ejercer ciudadanía más allá de las áreas especificadas en el currículum oficial. Muchas de las situaciones presentes en el mundo entero son replicadas a pequeña escala en la escuela; por tanto, es importante reconocer este hecho y no concebir el espacio educativo como neutro, como un lugar aséptico donde nada de lo que sucede fuera de los muros de la institución influye en el proceso educacional.

La educación, concebida como un proceso de desarrollo cultural y un proceso de formación de relaciones sociales, puede contribuir de manera sustantiva al fortaleci-

miento de una cultura democrática que se exprese en un modo de convivencia basado en el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de los seres humanos para con el medio local, nacional, regional y mundial.

Incorporar la *perspectiva global a la educación* es, según Bretel, promover la práctica de valores como el respeto por la dignidad de todas las personas, la justicia, la libertad y la solidaridad, entre otros. También implica formar a los sujetos para ser protagonistas de su propio proceso y de una historia colectiva, en tanto las metodologías participativas son priorizadas y se generan condiciones que facilitan la participación de maestros y maestras, estudiantes, familias y comunidad, en la creación y producción del conocimiento y en la gestión educativa en general.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

En nuestro continente se han llevado a cabo diversas propuestas pedagógicas para la formación de la ciudadanía. Algunos de los rasgos comunes que pueden contribuir a la incorporación de una *dimensión global en la educación* para la ciudadanía son:

1. *Educar desde lo cotidiano*: supone educar para desarrollar la capacidad de preguntarse sobre el sentido de lo que sucede día a día, comprendiendo la interrelación e influencia mutua entre lo que pasa "afuera" (en la comunidad, la ciudad, el país, el mundo) y su impacto en el entorno próximo (mi vida, la de mi familia, la escuela, mis amigos), y viceversa.

2. *Educar desde el diálogo participativo y democrático*: educar no se restringe a la entrega sistemática de contenidos. Además, y especialmente, se orienta al reconocimiento y la acción transformadora de situaciones que atentan contra los derechos humanos (individuales y sociales). Esta acción está basada en el diálogo permanente, en un esfuerzo de construcción conjunta que permite hacer visible el derecho a la diferencia y a enfrentar los conflictos. Para hacer del diálogo una práctica habitual en la escuela y en el aula, es necesario crear canales de participación y organización.

3. *Educar desde el respeto a la vida y la dignidad humana*: este eje exige a la escuela trabajar los derechos humanos desde una dimensión planetaria con bases éticas y políticas. El trabajo en este eje requiere del desarrollo de una cultura escolar no discriminatoria y donde la afirmación de la dignidad humana no sea un principio abstracto sino que se exprese en actitudes y compromisos con la vida, la solidaridad, el respeto mutuo y la aceptación de la diversidad.

4. *Educar desde y para la diversidad*: asumir el sentido y las potencialidades de lo global implica el desarrollo de aprendizajes y competencias para el reconocimiento de la identidad personal y cultural así como la identidad de las otras personas y grupos diferentes a ellos.

Esto significa poder comprender que todos somos sujetos que nos pertenecemos y nos hacemos en un lenguaje y en una historia de significaciones múltiples que, heredados, preservados, desarrollados y comunicados por nosotros, están definiendo la cultura. La pertenencia de una identidad nuclear no impide que seamos capaces de integrar elementos de otras culturas. Por el contrario, en la conservación de una identidad a la que pertenecemos nos abrimos a la identidad de otros. La identidad de uno se refuerza en la medida que hay espacio para la identidad de otros. (Magendzo, 1995).

5. *Educar para la no-discriminación*: desenvolverse sanamente en un entorno global requiere la actuación desprejuiciada frente a otras personas, grupos y culturas. Implica el desarrollo de una sensibilidad frente a todo tipo de discriminación, ya sea racial, de género, de clase, de nacionalidad, de religión, etc. Implica sin duda un cambio radical en la cultura escolar, donde los prejuicios y discriminaciones han estado enraizados. Pero, como dice Magendzo, podemos aprender a actuar sin prejuicios pues éstos los hemos aprendido socialmente. □



#### Lecturas sugeridas

MAGENDZO, A., 1995. "Educación en la no-discriminación: una condición para la democracia", en *Democracia, pedagogía y derechos humanos*, CEAAL, Red Latinoamericana para la Paz y los Derechos Humanos. IPEDEHP, Lima, Perú. [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)

SACRISTÁN, G., 1998. *Poderes inestables en educación*, editorial Morata, Madrid. [www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

OSORIO, JORGE, 1995. "Políticas educativas y pedagógicas: en busca de un nuevo paradigma", en *La construcción de las políticas educativas en América Latina*, CEAAL, PIIE, TAREA, Santiago. e-mail: [josorio@fdla.cl](mailto:josorio@fdla.cl)

OCAMPO, J. A., 2000. "Ciudadanía, igualdad y cohesión social", en *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. CEPAL, Santiago. [www.eclac.cl](http://www.eclac.cl)

BRETEL, LUIS, 1995. "Democracia, ciudadanía y educación", en *Democracia, pedagogía y derechos humanos*, CEAAL, Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, IPEDEHP, Lima Perú. [www.ceaal.org](http://www.ceaal.org)

---

Es mi triste convicción que las gentes se ponen de acuerdo solamente en aquello que en el fondo no les interesa.

*Bertrand Russell, matemático, filósofo y escritor galés, 1872-1970.*

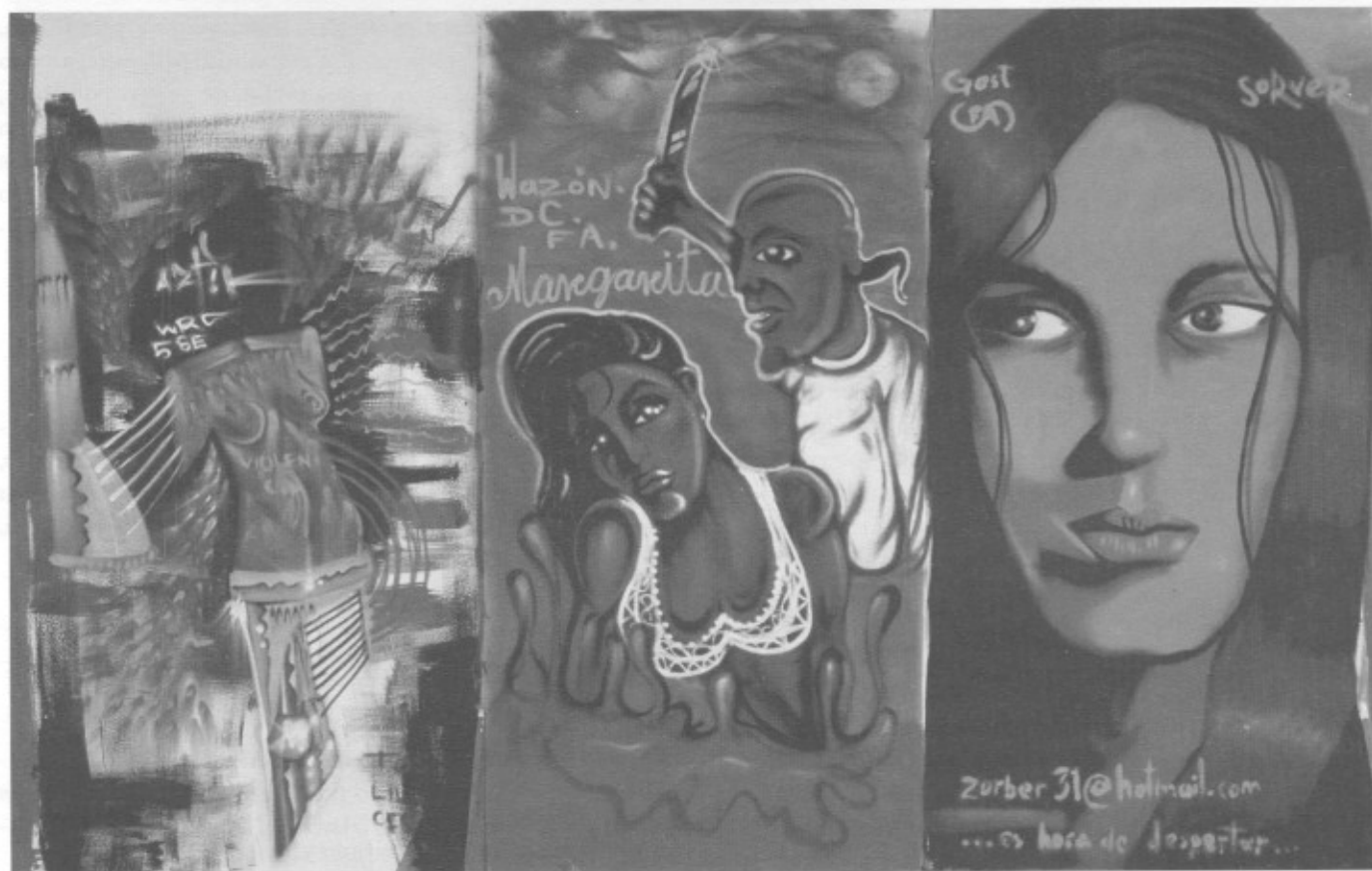
---



# EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Ma. de los Ángeles Alba Olvera

ASOCIACIÓN MEXICANA PARA LAS NACIONES UNIDAS, A.C.  
INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS/ MÉXICO  
maalba@inea.gob.mx



**I**NTRODUCCIÓN. La incorporación de la educación para la paz en la educación básica requiere un trabajo de sensibilización, formación y seguimiento de las y los docentes; es necesario también que tengan acceso a materiales educativos que les permitan integrar este tema a los contenidos de los planes y programas educativos y a las actividades cotidianas en el aula.

Ante la ausencia de un modelo educativo que integre un conjunto coherente de actividades curriculares para educar para la paz y los derechos humanos, en agosto de 1988 se inició en Aguascalientes el proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, propuesto por la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. (AMNU), en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes. El proyecto fue diseñado por el

Dr. Pablo Latapí, entonces presidente de dicha Asociación, y entre sus objetivos estaba diseñar una propuesta de formación docente para incorporar el tema de la paz y los derechos humanos en el sistema de educación básica. Se contó con el respaldo y la asistencia técnica del *Center for International Education and Development* de la Universidad de Alberta, Canadá, y el apoyo económico de la Comisión Canadiense para la UNESCO.

En un primer momento se conformó un equipo de maestros, maestras y estudiantes universitarios prestadores de servicio social que participó en la fase experimental del proyecto. La formación teórica básica de este equipo comprendió aspectos de educación para la paz y los derechos humanos, con fundamento en la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Recomendación de

la UNESCO sobre la "Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales"; el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana y la Ley Federal de Educación (actualmente Ley General de Educación), así como el marco de referencia elaborado por el propio autor del proyecto.

Posteriormente, durante el ciclo escolar 1988-89, se llevó a cabo el primer taller de educación para la paz y los derechos humanos con un grupo de dieciséis docentes de distintas escuelas primarias públicas y privadas, urbanas y rurales. A partir de las conclusiones de la etapa experimental se diseñó el programa que se ha estado aplicando durante más de trece años en diversos estados del país. A lo largo de este tiempo se le han hecho algunos cambios, adaptaciones y actualizaciones que han surgido tanto de la evaluación permanente del programa, como de las aplicaciones controladas que se han realizado para evaluar de manera sistemática esta propuesta educativa.

**ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DOCENTE.** La formación ha tenido distintas modalidades. Inicialmente sólo se realizó mediante talleres que se desarrollaban a lo largo del ciclo escolar para acompañar a las y los docentes en la reflexión y análisis de su práctica a la luz de los principios de la educación para la paz y los derechos humanos con el fin de hacerla congruente con éstos. Se ha trabajado principalmente en los niveles de preescolar y primaria, aunque también se han llevado a cabo algunas experiencias en secundaria. Actualmente, la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas también ofrece esta formación dentro del marco del Diplomado de Educación en Valores; este diplomado se desarrolla en el Distrito Federal y en el estado de Chihuahua desde 1999.

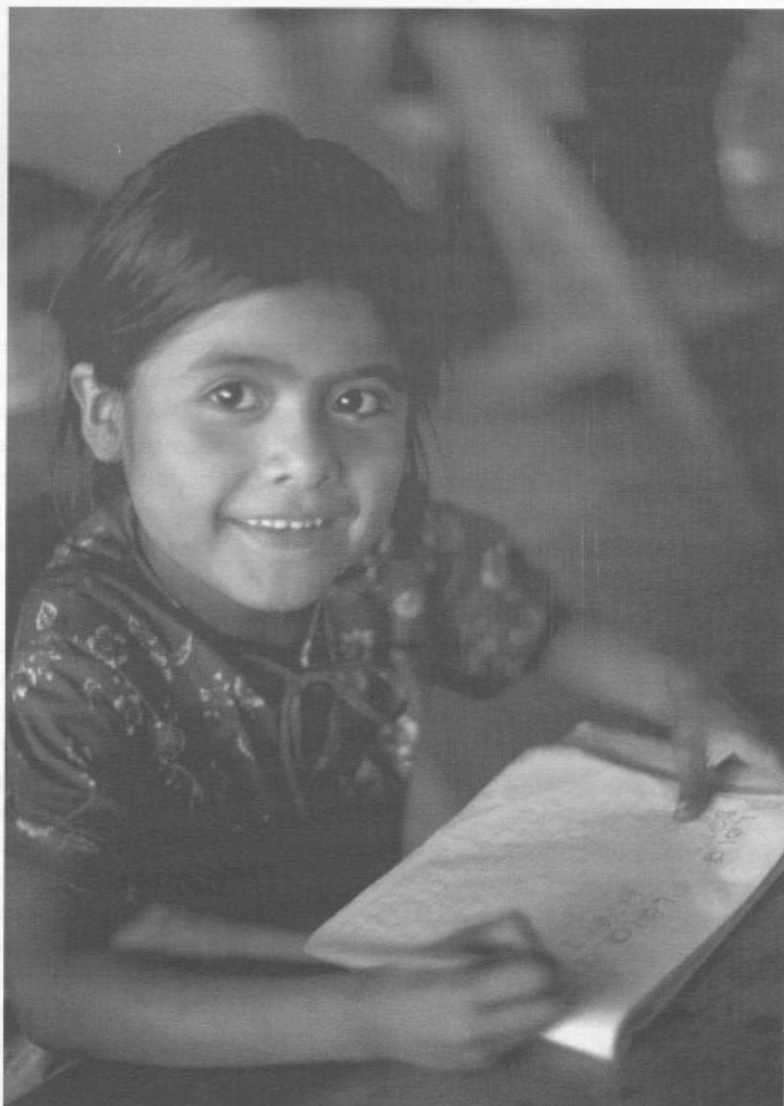
*Talleres.* Los contenidos básicos de los talleres están orientados a responder a inquietudes de las y los docentes tales como: ¿qué se entiende por educar para la paz y los derechos humanos? ¿A qué se compromete el docente que decide emprender esta labor? ¿Cómo se fundamenta la labor de educar para la paz y los derechos humanos en la escuela? ¿En qué consiste la propuesta educativa para la paz y los derechos humanos? De esta manera se ofrece una sólida fundamentación teórica y metodológica y se diseñan intervenciones pedagógicas en el aula, así como acciones alternativas en y desde la escuela en las que participan el personal docente y directivo, así como los alumnos, las madres y los padres de familia y que vinculan a la escuela con la comunidad.

La mejor manera de realizar los talleres, por el efecto que se logra a nivel institucional, es

mediante la participación de todo el personal técnico, directivo y docente de los planteles.

El trabajo en los talleres comprende diversas actividades como el estudio y análisis de contenidos teóricos mediante lecturas o utilizando recursos como videos y audiocasetes para abrir foros de debate; dinámicas y juegos en los que se recrean situaciones vinculadas con los valores de la paz y los derechos humanos, así como situaciones de conflicto que posteriormente se analizan para plantear alternativas de solución; también es importante la reflexión acerca de las experiencias o intervenciones pedagógicas del docente en el aula, en las que aplica recursos como los utilizados en el taller.

La formación teórica y metodológica que las y los docentes reciben en los talleres debe permitirles desarrollar la educación para la paz y los derechos humanos en dos planos: en el currículum explícito o abierto y en el currículum oculto; el primero implica que desarrollen experiencias educativas relacionadas con la paz y los derechos humanos a partir de los contenidos de las distintas asignaturas y los aborden desde un enfoque socioafectivo y problematizador para que sus alumnas y alumnos vivan



o practiquen los valores de la paz y los derechos humanos en sus relaciones cotidianas con las personas y desarrollen actitudes de compromiso con la vigencia de éstos. Asimismo, se recurre a la reflexión sobre las contradicciones que se viven en situaciones de la vida escolar, familiar, comunitaria o regional, en las que hay una fuerte tensión entre dos o más valores, derechos humanos o normas, que nos obligan a optar por uno u otro y dar una solución justa.

De esta manera se consigue que la formación vaya más allá del mero conocimiento teórico o la explicación desde el punto de vista filosófico, jurídico o histórico, trayendo consigo un cambio de actitudes y comportamientos congruentes con los valores de la paz y los derechos humanos.

Sin embargo, la incorporación de estos aspectos al currículum explícito no tiene sentido si no se hace también desde el oculto, es decir, si la escuela no crea una dinámica en las relaciones humanas —tanto en el aula como a nivel institucional— que propicie nuevas formas de convivencia, una mayor participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones, un ejercicio justo de la autoridad y un estilo de docencia congruente con los valores de la paz y los derechos humanos; es decir, una nueva cultura escolar.

*El diplomado.* La otra actividad de formación docente es el Diplomado de Educación en Valores el cual se ha venido realizando cada ciclo escolar, durante los últimos cuatro años, en coordinación con la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal; en dos ciclos escolares se ha realizado también en coordinación con la Secretaría de Educación del estado de Chihuahua. En este diplomado se trabajan temas como la educación moral, la filosofía y la pedagogía de los valores, la formación cívica y ética, además de los temas de los derechos humanos, la educación para la paz y el conflicto, entre otros. A través de esta modalidad se ofrece una visión amplia de la educación para la paz y los derechos humanos como una alternativa de educación en valores.

En los trabajos del diplomado participa personal técnico de apoyo y también responsables de la actualización de los maestros, así como docentes de todos los niveles educativos; como producto final del diplomado los participantes presentan una propuesta de educación en valores que podrá ser aplicada en la institución o con los grupos donde laboran.

**FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS.** El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos ha retomado algunas experiencias desarrolladas en este campo en diversos países, como la del Programa de Formación en Derechos Humanos de la Vicaría de la Solidaridad de Chile, al que se han hecho algunas adecuaciones para responder a las necesidades y características de los grupos que atiende la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas; también se

ha enriquecido con aportaciones como la del Servicio Paz y Justicia de Uruguay, que cuenta con una amplia experiencia en la formación de docentes y de producción bibliográfica en el tema de los derechos humanos; y del Seminario Permanente de Educación para la Paz de España, que ha producido valiosos materiales, especialmente desde el enfoque socioafectivo y de la teoría de la resolución de conflictos.

Se parte de un marco conceptual que abarca los valores, la paz, la educación y los derechos humanos, así como del marco jurídico de la educación, tanto nacional (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación y la Ley Estatal de Educación, según la entidad donde se esté trabajando) como internacional (Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Recomendación de 1974 de la UNESCO sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales), con el fin de que las maestras y maestros conozcan sus principios y fines, los confronten y asuman el reto de hacerlos realidad en su práctica docente.

Las orientaciones teóricas y pedagógicas del programa están basadas en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y la aportación de Carol Gilligan a la misma, así como en el diseño curricular problematizador de Abraham Magendzo; el modelo de los "Cinco modos de educación moral" que propone Kevin Ryan y el enfoque socioafectivo que David Wolks y Rachel Cohen plantean a partir de la evaluación de resultados del movimiento de educación para la paz en escuelas europeas, especialmente de países nórdicos.

En cuanto a los aspectos teórico-prácticos de los derechos humanos, se parte de un esquema que incluye la igualdad y la diferencia, la solidaridad, la justicia y la democracia, la libertad y la autonomía, la libertad de expresión e información, el derecho a la vida y al bienestar social. De esta manera se abarcan los contenidos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de una manera integral y didáctica.

Se toma como punto de partida el derecho a la igualdad y a la diferencia por considerarlos fundamentales para formar actitudes congruentes con el respeto a la dignidad de la persona, tales como la aceptación de las diferencias y la no discriminación por razones de origen étnico, sexo, posición social, opinión política, credo o limitaciones físicas o mentales, entre otras.

El derecho a la solidaridad implica no sólo la cooperación entre los pueblos y las naciones sino también la capacidad de reconocernos y vernos en las otras personas y de generar actitudes de empatía con ellas para unirnos a su causa; la vigencia de la solidaridad es el mínimo exigible para estar en condiciones de asumir la defensa y lucha por los derechos humanos.

El derecho a la justicia se analiza como un valor íntimamente relacionado con el ejercicio del poder y de la auto-





ridad, con la participación en la toma de decisiones y con la creación y vigencia de leyes justas. Para ello se incluye el análisis de situaciones de la vida cotidiana familiar y escolar y de la vida pública o del gobierno del país.

El derecho a la autonomía se relaciona con la formación de una mentalidad y conciencia propias, sustentadas en el respeto al otro y en la dignidad y la autonomía personal, así como en la formación de una responsabilidad que permita asumir las consecuencias de las propias decisiones. El derecho a la libertad tiene que ver con la forma de pensar, decir y actuar; este derecho se ejerce en la medida en que se piensa por cuenta propia, se manifiesta ese pensamiento y se actúa conforme a ello.

El derecho a la expresión y a la información veraz se relaciona con la manera de informarse, comunicarse y expresarse en los diferentes niveles de la convivencia social. Respetar este derecho implica establecer relaciones de confianza para un diálogo honesto, buscar la verdad de los hechos, promover la libertad de expresión y actuar críticamente frente a cualquier información.

El derecho a la vida y al bienestar social se incluye al final porque de alguna manera en éste se conjugan todos los anteriores; respetar este derecho es condición necesaria para vivir de acuerdo con la dignidad humana e implica

también la satisfacción de las necesidades básicas, el acceso a servicios públicos, un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, así como la posibilidad de solucionar pacíficamente los conflictos y la eliminación de todo tipo de violencia hacia las personas y hacia los pueblos.

Cada derecho se aborda analizando sus implicaciones en los distintos niveles de las relaciones sociales: en el ámbito familiar, en la comunidad (que puede ser la escuela, el centro de trabajo o el barrio), en el ámbito económico, político, cultural y social del país y, finalmente, en las relaciones internacionales.

Dada la amplitud de los temas y contenidos formativos, tanto del taller como del diplomado, se han diseñado también talleres cortos, de un mínimo de 15 horas, en los que se aborda algún tema o contenido específico como la metodología de la educación para la paz y los derechos humanos; la educación en valores; un derecho o un valor en particular como el de la democracia, el de la igualdad o el respeto a la diferencia, que abarca el de la equidad de género; la educación para la paz y la educación para el conflicto, entre otros.

**RESULTADOS.** El Programa de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la AMNU se ha aplicado principal-



mente en cuatro entidades del país: Aguascalientes (en coordinación con la Universidad Autónoma de Aguascalientes y el Instituto de Educación del Estado), en Chiapas (con la Secretaría de Educación del Estado y la Delegación Especial de la SEP), en la Ciudad de México (con la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal) y en Chihuahua (con la Unidad de Servicios Técnicos Educativos de Hidalgo del Parral y posteriormente con la Secretaría de Educación). La coordinación que se ha logrado con grupos de las anteriores entidades y sus respectivas instituciones, ha permitido la formación de alrededor de ocho mil maestros y maestras, principalmente de educación preescolar y primaria, tanto en estas cuatro entidades como en otros estados de la República Mexicana.

También como resultado de esta experiencia se han elaborado diversos materiales básicos de apoyo a docen-

tes, como los *Manuales de educación para la paz y los derechos humanos para maestros/as de preescolar y primaria*, que incluyen un mapeo de los contenidos de los programas de estos niveles que pueden vincularse con temas de la paz y los derechos humanos, así como sugerencias y ejemplos de experiencias que han sido evaluadas por educadoras, maestros y maestras; el *Manual de Educación para la paz y los derechos humanos para coordinadores de talleres*; una *Antología* y el *Documento base del programa de EPDH*.

En cuanto a los resultados de la aplicación controlada de este Programa para evaluar el alcance de sus resultados, destaca haber logrado:

- Diseñar un modelo, experimental y riguroso, para evaluar intervenciones pedagógicas orientadas a la formación de valores.
- Haber generado un gran interés por el tema de los

valores de la paz y los derechos humanos en los docentes participantes.

- Ampliar los conocimientos de los docentes en este aspecto y lograr que profundizaran en su visión sobre la problemática social contemporánea para vincularla con la educación para la paz y los derechos humanos.
- Avanzar en la aplicación y vigencia de los valores de la paz y los derechos humanos en el aula.
- Modificar actitudes de docentes, alumnas y alumnos, hacia formas más congruentes con esos valores, especialmente ante situaciones de conflicto.

También fue posible observar que la asesoría y el acompañamiento ofrecidos por el equipo investigador a los docentes para la aplicación y evaluación de experiencias en el aula constituye una variable que tiene una clara influencia en su formación, ya que todas las maestras, maestros y educadoras que aceptaron este apoyo mostraron cambios positivos muy evidentes.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. La formación de maestras y maestros para educar para la paz y los derechos humanos es un proceso que difícilmente se puede lograr de manera inmediata; por ello es importante que el taller se desarrolle a lo largo del ciclo escolar y así facilitar el ir y venir constante entre la reflexión y el análisis de la propia práctica docente en la escuela. De esta manera se podrán lograr cambios en el corto y mediano plazo.
2. Es recomendable involucrar a todo el personal docente y directivo de las escuelas que deciden participar en los talleres de educación para la paz y los derechos humanos y garantizar la permanencia de los directores y directoras a lo largo de éstos para que la aplicación del programa tenga un mayor impacto en docentes, alumnos y alumnas.
3. En planteles educativos donde se han desarrollado estos talleres, las y los docentes suelen solicitar que el programa se extienda a padres y madres de familia; de esta manera se podría influir en la familia y propiciar que desde el hogar se refuerce la labor de formación en valores que realiza la escuela.
4. Es importante dar un mayor impulso a la formación de docentes en materia de educación para la paz y los derechos humanos mediante la inclusión de estos talleres en los programas de actualización docente y de carrera magisterial. □



#### Lecturas sugeridas

ALBA OLVERA, M. A. (Coord.), 2001. *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel preescolar*, Asociación Mexicana

para las Naciones Unidas, A.C. e Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2ª edición, México.

Se consigue en: Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A. C., Blvd. Adolfo López Mateos 1661, Torres de Mixcoac, edificio A-12, Desp. 904, Delegación Alvaro Obregón, CP 01490, México D.F., Tel. (01 55) 56 64 45 49 y en el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, calle del Puente No. 45, colonia Ejidos de Hui-pulco, Delegación Tlalpan, CP 14 380, México, D.F., Tel. (01 55) 57 28 65 00.

ALBA OLVERA, M. A., ET. AL., 2001. Proyecto de Investigación y Formación de Docentes en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Informe de resultados de la aplicación del programa de EPDH de la AMNU, en: Hirsh Adler, Ana, *Educación y valores, tomo I: Educación básica y media superior*, editorial Gernika, México.

www.fce.com.mx

www.gandhi.com.mx

BARBA CASILLAS, J. B., 1997. *Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral. Documento base del Programa de EPDH*, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C., FCE, México.

www.fce.com.mx

PAPADIMITRIOU CÁMARA, G. (compiladora), 1998. *Educación para la paz y los derechos humanos. Antología*, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. e Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México.

Se consigue en LA AMNU y en el ILCE, las direcciones están en la primera referencia..

PAPADIMITRIOU CÁMARA, G., M. E. ORTIZ GARCÍA, G. BARBA Y M. Á. ALBA (Coords.), 1991. *Manual para la aplicación del Programa de Educación en los Valores de la Paz y los Derechos Humanos. Nivel Primaria*, Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, A.C. e Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México.

Se consigue en LA AMNU y en el ILCE, las direcciones están en la primera referencia.



---

Para tener altos puestos en breve tiempo no hay más que subir-se a la punta de un cerro y quedarse a vivir arriba.

Francisco de Quevedo y Villegás, escritor español, 1580-1645.

---



# LA RESOLUCIÓN NO VIOLENTA DE CONFLICTOS

Ana Juanche

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS, SERVICIO PAZ Y JUSTICIA / MONTEVIDEO, URUGUAY  
serpajuy@serpaj.org.uy



**INTRODUCCIÓN.** La experiencia relatada en este artículo fue desarrollada en una escuela primaria estatal, asentada en un barrio periférico de Montevideo, capital de la República Oriental del Uruguay.

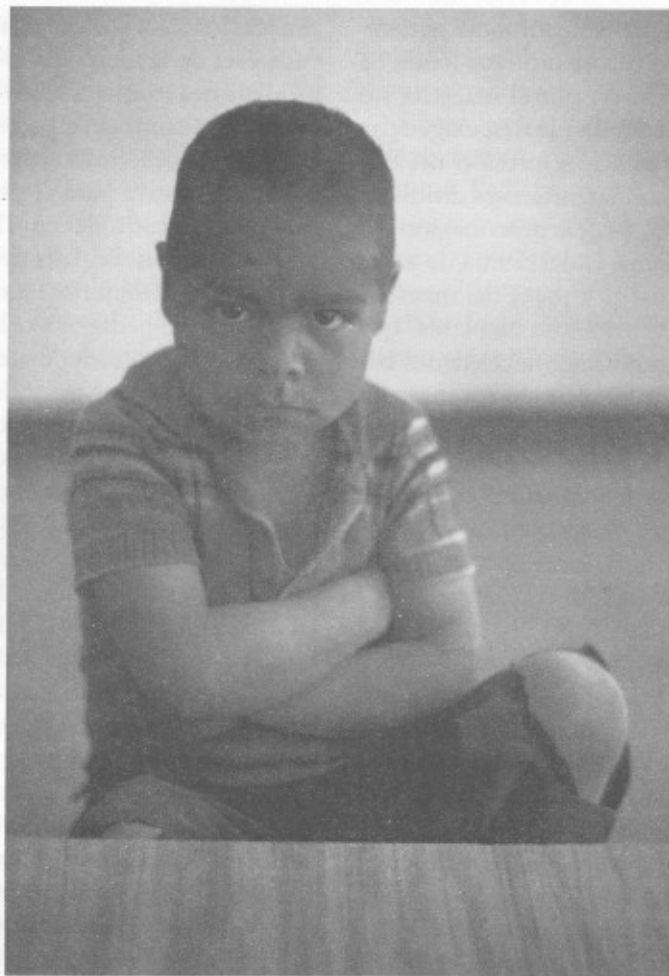
Está situada en medio de diversos asentamientos con características sociales, económicas y culturales de gran marginación. Las familias que allí viven obtienen su sustento a través de la recolección y reciclado de basura, tarea que se realiza a través de la organización y la disposición de todos sus miembros, sean éstos adultos o niños. La precariedad de las viviendas, carentes en su gran mayoría de servicios básicos como agua corriente y luz eléctrica, a la vez que el hacinamiento, generan condicio-

nes de gran vulnerabilidad en el desarrollo de la vida cotidiana. La constitución de muchos de estos hogares es inestable y en su mayoría están liderados por modelos matriarcales con la figura masculina desvalorizada.

Los niños y niñas que concurren a nuestra escuela provienen en su gran mayoría de estas familias. El centro atiende a unos novecientos niños en dos turnos —matutino y vespertino— y brinda otros servicios además de los relacionados estrechamente con la educación, como el comedor, el merendero y la asistencia odontológica, entre otros.

El equipo docente intentaba, sin mucho éxito, resolver las cotidianas situaciones de violencia que se registra-

ban dentro del aula, así como a nivel de centro. Cabe explicar que con ello no nos referimos solamente a los episodios de violencia directa sino también a otras formas solapadas que permean tanto las conductas como las actitudes de los niños, el currículo oculto y las formas de hacer de la escuela toda, en tanto institución educativa. El equipo docente necesitó mirarse autocriticamente para poder comprender el origen de esas manifestaciones violentas. Así descubrimos que los códigos de vinculación y comunicación intra e interfamiliares distaban mucho de los impuestos por la escuela, la cual permanecía, en cierto modo, ajena a la realidad que imperaba fuera de su órbita. Decidimos revertir el modelo de enclave que implícitamente estructuraba nuestra práctica educativa para poder



descubrir las razones reales que estaban presentes detrás del ausentismo, la deserción, la repetición y el rezago escolar, manifestaciones éstas de violencia estructural.

Desde este punto de partida pudimos visualizar que el centro era vivenciado como un agente excluyente, en la medida que reproducía la discriminación de la que niños y niñas eran objeto en otros escenarios sociales.

Pudimos también identificar que los vínculos entre la escuela y la familia y entre la escuela y la comunidad eran estereotipados y afincados en paradigmas de exterioridad. Fue necesario un acuerdo fundado en la reflexión a partir de las lecturas y el debate profundos, para concertar una nueva forma de mirar nuestra realidad de trabajo y optar por un paradigma de consustancialidad, de involucramiento, de apuesta por el vínculo, donde se privilegia la concepción del ser integral.

El proyecto institucional diseñado tuvo como eje transversal la educación en valores. Para ello partimos de la búsqueda de la identidad en tanto comunidad y en tanto centro educativo. Se hizo indispensable abordar el sentido de pertenencia a la comunidad educativa a través de diversas estrategias en aspectos claves como la participación, el empoderamiento, la constitución de grupos con identidad propia, la intersubjetividad y la autorregulación.

En tanto el proyecto se iba desarrollando, los docentes y el equipo director percibimos que los conflictos te-

nían necesidad de ser abordados con alternativas originales, que nacieran desde lo colectivo y a partir de una concepción muy clara de la educación como derecho fundamental para la construcción de la dignidad humana.

La experiencia comenzó a gestionarse en 2001 y actualmente podemos afirmar que ciertamente estableció un cambio en la cultura escolar, de modo tal que a partir de ella se han generado diversas propuestas, nuevos proyectos e iniciativas dentro de nuestra escuela y también en otros centros que se han vinculado interesados en esta construcción.

**ACTIVIDADES.** Partimos de la concepción de que el conflicto está en la esencia misma del ser humano. Ya sea entre varias personas o consigo mismo el ser humano siempre ha planteado

conflictos. La confrontación de intereses es un emergente positivo porque favorece la discusión en diferentes caminos, perspectivas, concepciones, ideas y opciones.

Decidimos trabajar basados en la metodología socioafectiva, seleccionando una situación, partiendo de esa experiencia para vivenciarla en la propia piel y evaluarla en primera persona: "cómo me he sentido yo en tanto individuo", "cómo nos hemos sentido nosotros en tanto grupo"; investigamos qué tiene que ver con lo que sucede a mi/nuestro alrededor y qué haremos para cambiar esta realidad.

La propuesta comenzó con un sondeo en el aula de aquellas situaciones que los niños *vivenciaban como conflicto*. El tipo de registro fue decidido y realizado por los mismos niños. Posteriormente, en asambleas de grupo, cada clase elaboró su pauta o relatorio para presentarlo en un plenario intergrupalo.

Las situaciones registradas fueron agrupadas por los niños junto con sus maestros en tres áreas: a) el aprendizaje, b) el relacionamiento entre los pares y c) el relacionamiento con los adultos (maestros, equipo director, profesores especiales, etc.).

Los docentes realizaron un profundo análisis de estos registros y seleccionaron las situaciones que necesitaban una fuerte intervención de su parte. A modo de ejemplos y basadas en la anterior clasificación de áreas,

mencionamos las siguientes: a) frustración ante la incapacidad de seguir la clase por diversos motivos (códigos de comunicación, lenguaje utilizado por el maestro, no respeto por los tiempos y ritmos individuales, exigencias de rendimiento, formas de evaluación, presión del hogar, desinterés y desestímulo familiar, intereses disímiles, el sentirse no tomado en cuenta, etc.), la desconexión del saber escolar con la vida cotidiana, la desestima de saberes populares o "no académicos" por parte del maestro, la presencia de factores distractores "extra escolares" que inciden directamente en el aprendizaje (necesidades básicas insatisfechas, constitución familiar sin rol masculino, matriarcados, movilidad de la constitución familiar, etc.); b) liderazgos positivos y negativos, discriminación, constitución de pandillas, la violencia como código de relacionamiento; c) los códigos y reglamentos de disciplina impuestos desde la jerarquía, la evaluación como herramienta de poder, la inequidad en el relacionamiento, la discriminación, la apatía, etc.

Hecho este análisis identificamos varias de las causas de los conflictos; con frecuencia éstos obedecían a una oposición de metas, intereses y códigos de comunicación entre las partes, que a su vez se manifestaba en un estado de falta de armonía en sus relaciones y en las actividades que se desarrollaban.

Fue muy claro que el centro necesitaba una propuesta de cambio, una reconceptualización del conflicto, pero ante todo perder el miedo a abordarlo. En la colectividad

predominaba la concepción tradicional del mismo, derivada ésta de la ideología tecnocrático-conservadora que lo identifica como negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar.

La alternativa para el cambio implicó entonces desarrollar otra visión del conflicto que lo enmarca como la herramienta privilegiada de la educación, posibilitadora de la energía necesaria para promover el cambio conceptual. Si a nivel pedagógico, basados en la propuesta constructivista, lo considerábamos factor decisivo para lograr el desequilibrio que posibilite aprendizajes significativos, de igual modo podríamos considerarlo en los efectos de la socialización de los grupos y del centro en general. Por esta razón planteamos abordar el conflicto como algo esencial para generar el desarrollo organizativo *democrático y participativo* de los centros educativos.

Cabe mencionar que el hecho de demostrar la naturaleza conflictiva de los centros de enseñanza no significa que el conflicto se haga crónico o quede sin resolver. Significa reconocer su estímulo a la creatividad y a la discusión permanente de prácticas y procederes.

Se realizaron reuniones plenas por sectores (docentes, familia, niños, comisión pro fomento) para revisar el currículo institucional de punta a punta, lo explícito y lo oculto, la concepción sobre la disciplina, la concepción y los métodos de evaluación, la selección de contenidos programáticos, el contrato y las configuraciones didácti-





cas, los procesos de conformación de los grupos, los recreos y las actividades extracurriculares.

En asambleas escolares se realizó el diagnóstico, planificación y evaluación del nuevo proyecto trazado. Este último partió del establecimiento de objetivos formulados *por toda la comunidad educativa*. Desde esta concepción donde todos y cada uno de los miembros de la comunidad tiene voz es que comenzó a tejerse el sentido de pertenencia e identidad indispensable para el establecimiento de una convivencia en armonía, de respeto a la diversidad, de una cotidianeidad construida desde un proyecto común.

Se organizó una encuesta dentro de la comunidad escolar (niños, docentes, familia, comunidad en general) para analizar la visión sobre *la participación* que tenía cada uno de los actores, usándose instrumentos como cuestionarios auto y hetero administrados, entrevistas, buzón de opiniones, etc.

Se organizaron asambleas comunales con delegados a las que asistieron los niños, los docentes, las familias, las instituciones, organizaciones y fuerzas vivas comunitarias. En estas asambleas surgió la idea de conformar los consejos infantiles que se constituyeron en el órgano de decisión y canalización de las demandas, opiniones y soluciones que surgían de los niños. Estos consejos sesionaron a su vez con los consejos escolares, llevando su voz y su voto a la resolución de temas institucionales.

El adulto es sin duda un nexo indispensable en el vínculo entre la escuela y la familia, y entre la escuela y la comunidad. El trabajo con este sector de la comunidad educativa fue privilegiado ya que para el equipo docente resultaba muy claro que para una modificación en las conductas o actitudes de los niños, era absolutamente necesario el apoyo explícito de las familias en tanto referentes primarios calificados. Fue así que decidimos asesorarnos y solicitar apoyo técnico a un equipo multidisciplinario constituido por psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, médicos e higienistas. Con ellos logramos articular una serie de talleres disparadores del debate que nos interesaba se instalara en la comunidad. Se abrió un espacio de encuentro semanal para la reflexión y la propuesta. En él se abordaron temáticas diversas como el rol de la escuela en la comunidad, la relación entre estas dos instituciones sociales, la violencia, los conflictos, las adicciones, el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual, etc., todas ellas muy presentes en el desarrollo de la vida cotidiana del barrio.

Al final de este ciclo se consolidaron aspectos claves para la iniciativa, como la decisión de la comunidad de que la escuela fuera la dinamizadora de la red comunitaria así como el centro donde se articularan y pusieran en marcha los diversos talleres para adultos que fueron diseñados: cocina, manualidades con desechos, carpintería, expresión plástica, educación sexual, taller literario, expresión por la música, todos ellos de acceso libre para cualquier miembro de la comunidad, gestionados por comisiones de vecinos y solventados a través de múltiples

iniciativas como el apoyo solidario o la venta de algunos productos elaborados a fin de comprar insumos para el mantenimiento de los mismos.

Los talleres comunitarios conforman espacios de empoderamiento, participación y cogestión de emprendimientos. Posibilitan el trabajo directo con los adultos, el involucramiento de los mismos en las tareas colectivas, el fortalecimiento de la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo. De este modo la escuela se transformaba en un lugar de aglutinamiento, un espacio donde proponer, crear y construir.

**RESULTADOS.** La disyuntiva hoy se presenta nítidamente: o elegimos educar para la obediencia, para la reproducción de injusticias y desigualdades, para mantener todo como está, o elegimos educar para cambiar la realidad. Nuestra propuesta optó por esto último. Para ello necesitamos cambios en los contenidos, en la metodología, en las actitudes y en la organización. Necesitamos educar en y para los conflictos, aprender a convertirlos en una herramienta de transformación social. Sólo hay una forma de cambiar las cosas: entrando en conflicto con las personas y las instituciones que actúan como policías y educan para la pasividad.

Se trata de la provención del conflicto y no de su prevención, es decir, de desarrollar capacidades, estrategias y herramientas para resolverlos; construir grupos, construir comunidad, aprender a dialogar, a escuchar activamente, aprender a comunicarnos, crear espacios para tomar la palabra y debatir. Se trata de educar para el empoderamiento. Una propuesta así compromete a la persona social y políticamente. No se trata de actuar bajo el supuesto de la neutralidad. Tampoco se puede ser neutral en materia de valores. Como docente debo traslucir la coherencia de un ser comprometido con un proyecto ético político propio; esto implica involucrarme en cada uno de los espacios de los que soy parte.

Esta alternativa nos permitió ante todo aprender a valorar el conflicto en tanto herramienta para quebrar el *statu quo*, para debatir sobre aspectos que nos interpelaban y para construir un camino de búsqueda colectiva, intersubjetiva, de permanente diálogo.

Los indicadores pautados para monitorear los efectos y el impacto del proyecto son harto elocuentes y fueron formulados tomando en cuenta los aspectos en los que deseábamos incidir:

- Contexto en el cual se da el conflicto.
- Sus protagonistas.
- Problemas que lo han causado.
- Canales de comunicación y de participación.
- Qué tipo de poder entra en juego.
- Grado de participación y de responsabilidad del personal y los alumnos en la toma de decisiones.
- Cómo se resuelven los conflictos.
- Grado de coherencia entre prácticas y actitudes.
- Grado de discusión acerca de las dimensiones orga-



nizativas y su incidencia en la aparición, tratamiento y resolución del conflicto.

El acercamiento de la familia a la escuela ha ido creciendo. El centro educativo ha ido consolidando su postura escuchando las demandas pero no actúa desde un rol asistencialista sino que las canaliza hacia alternativas diferentes buscando la articulación de emprendimientos que tiendan a la autogestión. El rol de la escuela es mediar en los conflictos, buscar la solución no violenta a los mismos y en caso de no estar capacitado para ello, derivar o aconsejar la consulta hacia personas o instituciones más idóneas.

El adulto fue redimensionado, revalorado como agente socializador y como actor decisivo en los espacios de participación. Si participar es la posibilidad y capacidad para tomar decisiones, los procesos y actividades que tuvieron como destinatario a este sector de la comunidad pusieron ese énfasis tanto en los contenidos como en las estrategias para abordarlos. La participación en el ámbito de los adultos fue un medio y un fin en sí mismo. Permitió una revalorización del conflicto por parte de las familias, que comenzaron a reflexionar sobre las situaciones que sucedían en la escuela desde un análisis crítico pero acompañado de propuestas. He de señalar que es en este nivel donde los cambios culturales operados fueron de mayor magnitud. La participación de las familias en las diversas instancias comunitarias que hoy

en día se desarrollan ha crecido sobremanera si tomamos como referencia la respuesta a las convocatorias previas al desarrollo del proyecto.

Otro factor a destacar es la autonomía en el acercamiento al centro o en la comunicación con el mismo. Padres, familia y miembros de la comunidad concurren a la escuela por iniciativa personal y no sólo cuando ésta los convoca. Han encontrado las estrategias y las vías para canalizar sus demandas, inquietudes y propuestas.

Por otro lado, la disminución de situaciones de violencia tanto dentro del aula como a nivel institucional en nuestro centro es, actualmente, del orden del setenta por ciento. En las situaciones que emergen como conflictivas se constata un clima de respeto entre las partes implicadas y ante todo la actitud y la práctica del diálogo en las diferentes instancias que fueron organizadas para vehicular este potencial.

Los niños son capaces de diferenciar claramente la naturaleza del conflicto, ya sea de índole sustantivo (relativo a las tareas, objetivos, medios o distribución de funciones) o afectivo (que involucra al clima institucional en relación a los afectos, las relaciones, la comunicación, la coherencia de valores).

Desde una perspectiva crítica, la institución educativa es considerada como un espacio de permanente conflictividad entre sus miembros debido a resistencias ante el poder: es más, los propios procesos orientados al consenso son en sí mismos conflictivos.

Apostamos al desarrollo organizativo entendido, como dice Xesús R. Jares, como "... un proceso a través del cual el centro va aprendiendo a pensar y funcionar de un modo distinto a como viene haciéndolo habitualmente, y va desarrollando al tiempo, su capacidad organizativa y pedagógica para iniciar, desarrollar e institucionalizar procesos permanentes de mejora".

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

Bien es sabido que en educación los cambios suelen estar proyectados en el tiempo; todo indica que promover cambios culturales es iniciativa de largo aliento. La ansiedad y la urgencia del equipo docente por *solucionar ya* algunas situaciones de violencia que se tornaban endémicas tuvo que ser pacientemente trabajada. Los resultados no han sido de un día para el otro sino que fue la labor denodada, tenaz y organizada, con objetivos claros, la que trajo de la mano los cambios que fueron en un principio apenas perceptibles para ir tornándose luego más visibles. También tuvimos que resignar nuestra percepción *romántica* de la realidad que pretendía creer que los y las docentes por el solo hecho de tener contacto con alternativas pedagógicas innovadoras, cambiarían inmediatamente sus propuestas didácticas. La resistencia a abordar la resolución de conflictos desde paradigmas no tradicionales para poder trascender su concepción negativa necesitó de estrategias variadas tanto en lo conceptual como en lo metodológico. No fue sino hasta que todos y cada uno de nosotros pudimos reflexionar sobre nuestros procesos interiores que logramos proyectar una misión común.

Otro obstáculo fue su modelo de relacionamiento con la comunidad tan consolidado y dilatado en el tiempo. La escuela *de puertas cerradas* bajo el maquillaje de asegurar un lugar protegido para niños y niñas, encubría la incapacidad de valorar el aporte proveniente de sectores diferentes al técnico-educativo. Toda aquella opinión que viniera de un sector no docente, o al menos estrechamente ligado con este último, era deslegitimado. Necesitamos derribar varios estereotipos y muchos más pre-conceptos para poder valorar lo diverso como esencial para el crecimiento humano. Una vez logrado esto, las bases para encarar el conflicto desde la alternativa de la no violencia quedaron establecidas.

Desde esta perspectiva, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a la organización y a la vida misma, sino que además se configura como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas. Dicho proceso de transformación y cambio vendrá dado por la toma de conciencia colectiva de los miembros de la organización a través de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y de su capacidad de contrarrestarlas mediante su participación democrática para resolver los conflictos que estas contradicciones generan. Esta postura implica necesariamente plantear y hacer aflorar los conflictos, no ocultarlos en virtud de

un falso consenso ni negarlos; promover la participación de todos los protagonistas del proceso educativo e integrar la disidencia y la diversidad de enfoques como manifestaciones legítimas. Implica una utilización didáctica del conflicto.

Esto significa:

1. Favorecer y estimular los procesos de análisis y reflexión sobre nuestra propia práctica educativa.
2. Igualmente favorecer y estimular los procesos de diálogo y comunicación.
3. Trabajar para promover la responsabilidad organizativa y el compromiso.
4. Asegurar la *real* participación de todos los miembros de la organización, no sólo de los implicados, especialmente de aquellos con puntos de vista *diferentes, poco comunes* o que pertenecen a las minorías.
5. Trabajar por un clima organizativo de creatividad, colaboración, autonomía, de deliberación colectiva, comunicación efectiva y liderazgo compartido.
6. Promover el proceso de autoevaluación permanente del centro para poder determinar en cada caso los *por qué* y los *cómo* del conflicto, el contexto en el que se produce y la relación con el mismo, las posiciones que ocupan los protagonistas, las expectativas, etc., lo cual refiere directamente a cuestionar los sistemas organizativos, el contrato didáctico y el currículo.
7. Trabajar intensamente la coherencia entre el currículo oculto y el explícito. □



#### Lecturas sugeridas

CARNICERO DUQUE, P., 1992. *El conflicto como estrategia para el cambio*, Tetraedro, Barcelona.

JUDSON, S., 2000. *Aprendiendo a resolver conflictos*, Los libros de la catarata, Madrid. [www.librosdelacatarata.org](http://www.librosdelacatarata.org)

CASCÓN, P. Y G. PAPADIMITRIOU, 2000. *La resolución no-violenta de conflictos*, La guía en el mecate, México. e-mail: [grepaca@hotmail.com](mailto:grepaca@hotmail.com)

LARROSA, J., 1995. *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid.

TRILLA, J., 1992. *El profesor y los valores controvertidos*, Paidós, Barcelona. [www.paidos.com](http://www.paidos.com)

PÉREZ AGUIRRE, L. M., 1985. "Predicciones acerca de la educación y la cultura, educar es al revés", en *Predicciones de la plaza*, Ediciones Paulinas, Montevideo.

JUANCHE, A., 2002. "Ética y participación. La educación hoy. Un barco a la deriva", en *Educación y derechos humanos*, Cuadernos para docentes, Núm. 43, diciembre, Serpaj, Montevideo. [www.serpaj.org.uy](http://www.serpaj.org.uy)



# EDUCACIÓN CIUDADANA Y PODERÍO COMUNITARIO

*Un proyecto educativo frente a la pobreza urbana y la violencia de género*

Alfredo Limas Hernández

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ / MÉXICO  
alimas@uacj.mx



**I**NTRODUCCIÓN: POBREZA URBANA Y DERECHOS DE CIUDADANÍA. En Ciudad Juárez se viven situaciones graves de pobreza urbana, principalmente a partir del año 2000. La pobreza urbana se define como una formación socio-territorial en la que la población tiene muy bajos ingresos económicos y vive en condiciones de desigualdad, exclusión social y marginación. En esas condiciones se expresa el círculo vicioso de la pobreza: el acceso a los servicios públicos municipales y a los derechos sociales se vuelve mucho más difícil, y a su vez la pobreza amplifica la exclusión y la inequidad social.

En la exclusión y la pobreza urbana la gente pierde su poder y sus derechos, especialmente aquella que ha padecido múltiples y acumuladas formas de violación a sus

derechos. Es el caso de los más de 300 asesinatos sexuales cometidos contra niñas y jóvenes, que en la última década se han perpetrado en Ciudad Juárez, México. La mayoría de los casos permanecen sin esclarecimiento e impunes. Las víctimas de estos crímenes eran las niñas de la pobreza urbana.

Ante problemas y realidades de esta índole, como los que se viven en la ciudad fronteriza del norte de México, se han manifestado discursos y prácticas paradójicas o simplistas; por ejemplo, frente a la pobreza y la exclusión social algunos grupos sugieren que la educación en valores y la responsabilidad de las familias es la única alternativa; sin embargo, no hay conceptos operativos al respecto y se confunde la formación en valores con la informa-

ción sobre hábitos de cortesía. Lo que se requiere es que se operen mecanismos concretos de construcción de ciudadanías y métodos y políticas de desarrollo social que incidan sobre la violencia estructural y la vulnerabilidad en el estado de derecho.

Las situaciones descritas de esa realidad local conminaron a desarrollar una investigación sobre las características que debería contener un proyecto educativo que fuese viable y sustentable, basado en procesos educativos tendientes a construir el poder ciudadano necesario para incidir y transformar la realidad.

La elaboración del proyecto de investigación inició en 1997 y concluyó en el 2002. Fue dirigido por el autor de este artículo en coordinación con algunas organizaciones civiles juarenses y con la participación especial de las investigadoras Patricia Monreal y Sonia Torres.

**ACTIVIDADES: ¿QUÉ TIPO DE PROYECTO EDUCATIVO ES EL QUE SE REQUIERE PARA LA ATENCIÓN A ESTAS PROBLEMÁTICAS?**

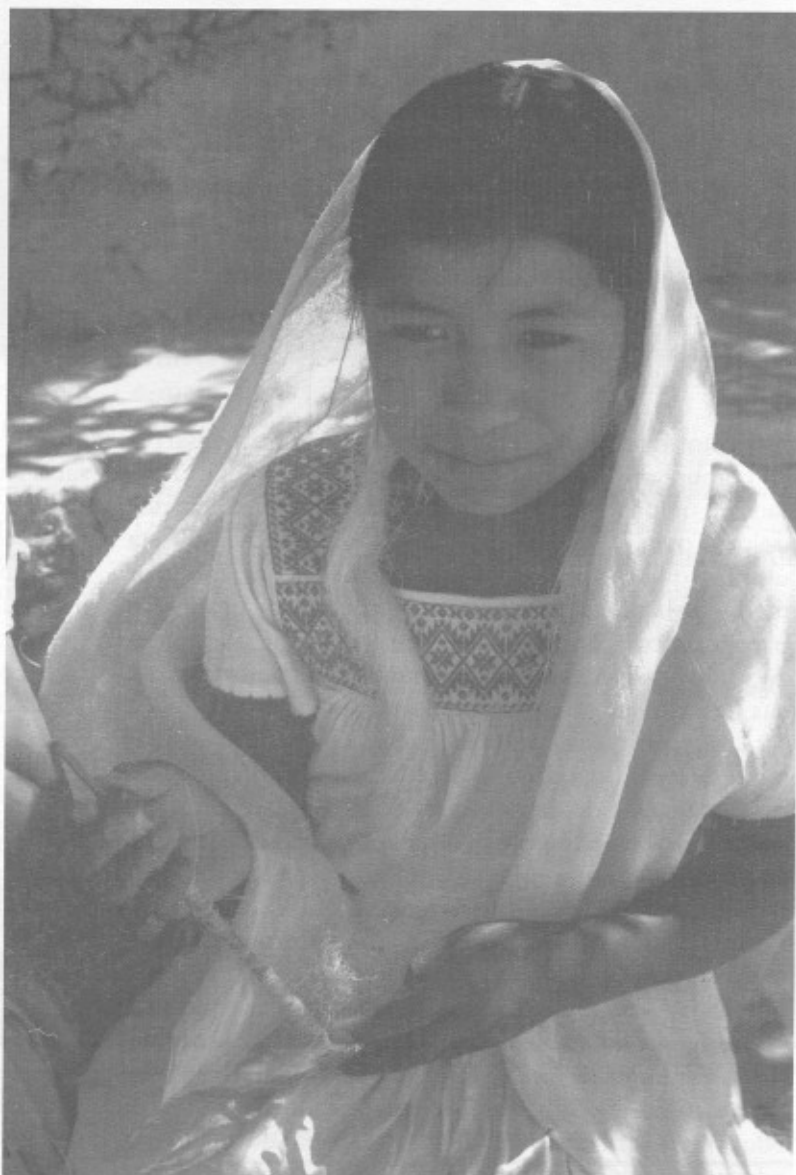
Consideramos que un proyecto educativo que quiera atender los problemas derivados de la exclusión y la pobreza humana debería cumplir una de las funciones sociales primordiales de la educación, es decir, transformar las relaciones sociales hacia horizontes de desarrollo humano y dignidad social. Lograrlo implica formar agentes para la gestión de la equidad social mediante un proceso de educación que cree sujetos de desarrollo. Sólo de esta forma la educación podrá constituirse como eje estratégico de acción para la seguridad y el desarrollo humano, económico, social y democrático de las personas y de la comunidad

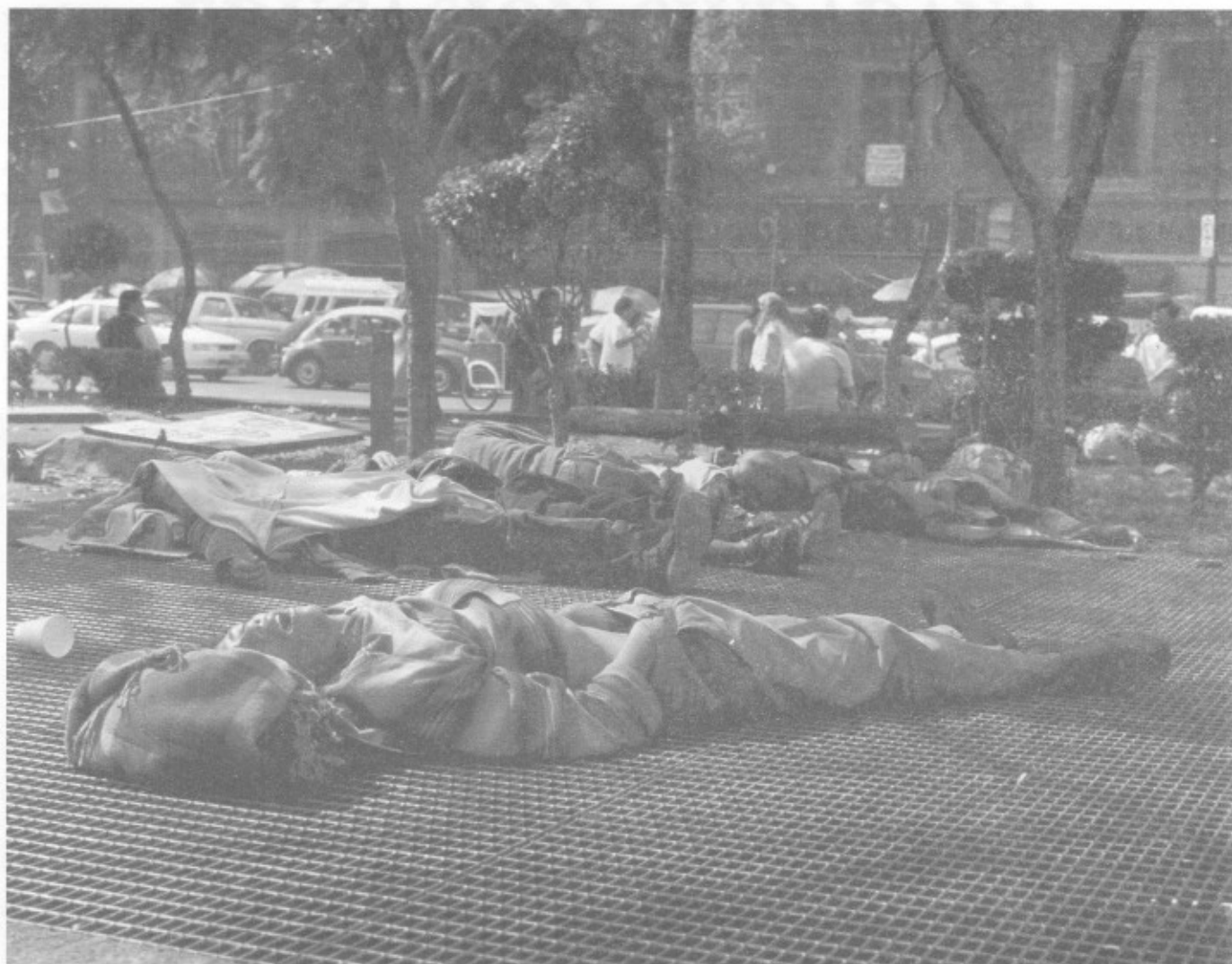
La primera actividad del proceso de investigación para elaborar el proyecto se realizó por medio de talleres y trabajo con grupos focales aplicando la metodología de investigación participativa. Estas reuniones tuvieron dos objetivos. El primero fue indagar qué tipo de representaciones o imaginarios tiene la gente sobre el sistema de relaciones sociales de la región; el otro objetivo fue investigar los mecanismos adecuados para el desarrollo de habilidades y actitudes sociales para la construcción de ciudadanía y la formación de capacidades de gestión para el bienestar y para elevar el nivel de vida.

Para desarrollar los talleres se convocó a diversos organismos sociales (conviene subrayar que la mayor parte de las participantes fueron mujeres). Dentro del universo de organismos que acudieron a la convocatoria encontramos una polaridad en las posiciones político-culturales con respecto a cómo perciben el sistema de relaciones sociales de la región. En uno de los polos estaban los grupos que creían necesario investigar las distintas rea-

lidades sociales y sus particularidades para poder definir el currículo, los programas y los métodos adecuados que debería contener el proyecto educativo. En contraposición, otras propuestas se pronunciaron por adoptar modelos externos adaptando propuestas *a priori* ante la realidad. Ante esta polaridad se distinguieron dos modelos pedagógicos para la acción social: uno definido a partir de los sistemas sociales concretos, y el otro, definido desde la concepción de modelos ideales, sin sustento histórico local y sin tomar en cuenta quiénes eran los sujetos de la educación y de sus condiciones de vida.

La segunda fase de la investigación para elaborar el proyecto consistió en analizar los proyectos institucionales de cada bloque: en el primer caso se trataba de proyectos cívicos, con organizaciones de base comunitaria y con perspectivas de educación y praxis democrática para la construcción de ciudadanías; en el segundo bloque se ubicaban instituciones de asistencia, de carácter filantrópico y con perfiles despolitizadores sobre la realidad de la región, en las que las inversiones en la generación de





proyectos de educación cívica, de autogestión y desarrollo comunitario eran muy débiles. Esta fase se operó basada en un proceso de etnografía interactiva y una metodología para el análisis del tejido de redes civiles. Esta última consistió en una observación participante por medio de la cual se intentó la construcción de productos para fortalecer las capacidades y vínculos de las organizaciones sociales, su interlocución con las autoridades y sus modelos de intervención comunitaria.

La tercera fase de la investigación se orientó a sustentar la teoría y metodología de educación y construcción de ciudadanía desde enfoques de diversidad cultural y sobre todo con perspectiva de género en la educación de adultos. Esta fase se fundamentó en los principios epistemológicos de la educación crítica, que se caracteriza porque distingue la necesidad de que los proyectos educativos cumplan con la función histórica de transformar la realidad social, mediante la formación del educando como agente educativo y sujeto de su propio desarrollo y de su comunidad.

La cuarta y última fase de elaboración del proyecto educativo consistió en formular estrategias de incidencia educativa y de identificación de políticas públicas me-

dante el diseño de un currículo educativo no formal aplicable en procesos de base territorial comunitaria, en donde se distinguió la construcción de ciudadanía como función pedagógica. La principal aportación del currículo es que toma en cuenta la diversidad social y la experiencia multicultural presentes en las sociedades contemporáneas y en especial en las grandes y complejas ciudades fronterizas como Ciudad Juárez.

La delimitación de las diferencias que se expresaron durante el proceso de investigación ayudó a definir las representaciones culturales y las posiciones políticas en las relaciones de poder local, así como la forma en que se piensa y se vive la relación entre seguridad humana e inseguridad pública en un sistema social caracterizado por relaciones de profunda violencia, sobre todo de género.

#### **RESULTADOS Y RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN**

**1. La educación debe ser entendida como un proceso de experiencia democrática y de comprensión de la realidad. Es por ello que puede aportar a la praxis y poderío ciudadano, al desarrollo comunitario y a la equidad social. La educación es una oportunidad para el desarrollo**



humano ya que puede fortalecer el desarrollo de habilidades y actitudes cívicas que permiten el incremento de las capacidades de ejercer poder en las comunidades para la gestión social.

2. Esta investigación se realizó con métodos participativos, lo que destacó la viabilidad y pertinencia de los procesos educativos no formales en la cultura contemporánea. Para la educación cívica no formal, el mejor estilo es el que parte de las condiciones sociales concretas y específicas de las personas.

3. Es necesaria la construcción de índices de eficiencia en esta política educativa. Uno de estos será el que las personas tengan la posibilidad de construir explicaciones veraces de lo que sucede en los sistemas de relaciones sociales en los que están inmersas, a diferencia de otros discursos simplistas, parciales o "cuasi-esotéricos", presentes en especial en los agentes hegemónicos y gubernamentales, como aquellos que indican, por ejemplo, que la inseguridad y la violencia de la ciudad son "parte de la mala suerte" o que "la pobreza se debe a situaciones incomprensibles".

4. La educación ciudadana es más eficiente si construye sujetos de desarrollo, si a través del proceso educativo se transforma la realidad y si se generan más y mejores vínculos entre redes civiles. Un proyecto educativo basado en el modelo de desarrollo regional debe partir del conocimiento de las realidades locales vistas desde los ojos de las comunidades de educación.

5. La construcción de ciudadanía no puede disociarse de la promoción de la cultura democrática y la gestión de un nuevo espacio público. Es decir, la ciudadanía la construyen los sujetos de educación al gestionar y crear nuevos espacios públicos en un contexto de cultura democrática promovida por ellos mismos. Al ser parte de una sociedad culturalmente diversa, los sujetos deben formarse construyendo su ciudadanía desde y para la interculturalidad y las relaciones equitativas de género.

6. La investigación permitió valorar e identificar indicadores de investigación cualitativa. Ayudó a identificar mecanismos para construir una pedagogía emancipatoria y también reflejó la viabilidad y pertinencia del uso de herramientas participativas de investigación y generación socializada de conocimientos. Ejemplo de ello fueron los talleres y los grupos de discusión como vías colectivas idóneas para la construcción de conocimientos estratégicos y significativos, necesarios para formar capacidades, habilidades, actitudes y valores para el poderío ciudadano.

7. Una teoría pedagógica orientada a la transformación cualitativa de las relaciones sociales de exclusión implica la atención a varias dimensiones de construcción de la realidad: las dimensiones objetivas (condiciones de vida), la subjetividad (las experiencias de la persona) y lo sistémico (la salud de las redes sociales).

8. El proceso de investigación fue realizado con ayuda de estudiantes de licenciatura y maestría en ciencias sociales y humanidades, y permitió reconocer las posibili-

dades del aprendizaje significativo que aporta la experiencia de servicio.

La tesis final de este ejercicio hace énfasis en la necesidad de impulsar procesos educativos desde las condiciones sociales de los sujetos de la educación, con reconocimiento de su diversidad socio-cultural y de las redes socio-urbanas en que acontece su existencia. Esta gestión cultural-educativa es formulada con base en relaciones horizontales de producción de conocimiento y distingue dimensiones de acción social para el diseño de políticas públicas. □



### Lecturas sugeridas

DE ALBA, A. (coord.), 1996, *Teoría y educación*, UNAM, México.

[www.unam.mx/servicios/bibliotecas.html](http://www.unam.mx/servicios/bibliotecas.html)

DELVAL, J., 1995, *Los fines de la educación*, Siglo XXI, México.

[www.sigloXXIeditores.com](http://www.sigloXXIeditores.com)

GIROUX, 1995, *Teoría y resistencia en educación*, Siglo XXI, México.

[www.gandhi.com.mx](http://www.gandhi.com.mx)

LIMAS, A., 2002. *Pobreza urbana, familia y feminidades en riesgo. Reducción de derechos de ciudadanía en Ciudad Juárez 2000*. Tesis de doctorado en ciencias sociales, Universidad de Colima, México.

e-mail: [alimas@uacj.mx](mailto:alimas@uacj.mx)

LIMAS A., P. MONREAL Y S. TORRES, 2003. *Una ciudad para todas. Educación y política de frente a la pobreza urbana. Una metodología desde el desarrollo comunitario*. Resultados de investigación del proyecto: Hacia una metodología de frente a la pobreza urbana, Ciudad Juárez, México.

e-mail: [alimas@uacj.mx](mailto:alimas@uacj.mx)

LÓPEZ, J. A., 2000. *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*, editorial Nau, Murcia.

[www.gandhi.com.mx](http://www.gandhi.com.mx)



---

Un conservador es una persona que demanda un trato justo para los ricos.

*David Frost, analista y presentador de radio y televisión inglés, 1939*

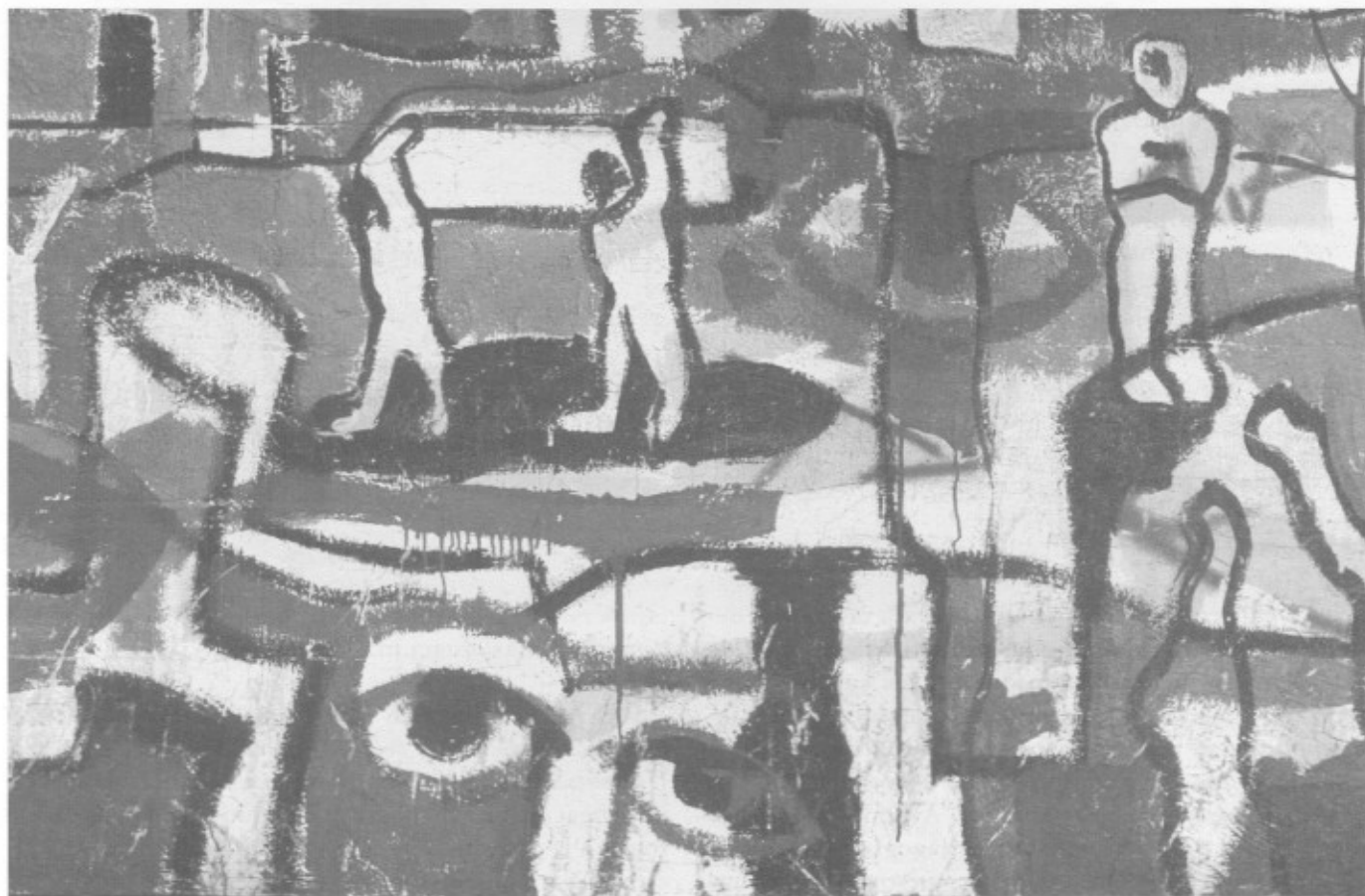
---

# EDUCAR PARA LA PAZ

## DESDE UNA FILOSOFÍA PARA HACER LAS PACES

Vicent Martínez Guzmán

CÁTEDRA UNESCO DE FILOSOFÍA PARA LA PAZ. UNIVERSITAT JAUME I  
CENTRO INTERNACIONAL BANCAJA PARA LA PAZ Y EL DESARROLLO / CASTELLÓN DE LA PLANA, ESPAÑA  
martguz@fis.uji.es



**INTRODUCCIÓN.** El campo de la educación para la paz está impregnado de prácticas aisladas y fragmentarias que carecen de un sustento filosófico coherente. En este trabajo se exponen las principales bases teóricas y las acciones que se pueden seguir en una educación para la paz desde la perspectiva filosófica que venimos desarrollando en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz.

Como punto de partida presentamos tres principios que suponemos implícitos en cualquier propuesta educativa para la paz. Después reflexionamos sobre qué significa ser competentes para resolver los conflictos por medios pacíficos. Consideramos que educar para la paz es educar para la ciudadanía mundial y esto nos exige revisar la noción de desarrollo y las situaciones poscolo-

niales. Finalmente consideramos que educar la voluntad es importante porque podemos tener capacidades o competencias para actuar pacíficamente y, sin embargo, no querer hacerlo.

### LOS SUPUESTOS

- *La educación para la paz ha de ser una educación que abarque todos los niveles y modalidades de enseñanza convencional y no convencional.*
- *La educación para la paz ha de partir de la experiencia cotidiana. Hay numerosas maneras de entender lo que es cotidiano según las diferentes culturas: México, Brasil*

o el África subsahariana se educarán para la paz desde sus propias maneras de entender la vida cotidiana, nosotros mismos en nuestra universidad tenemos un Máster Internacional de Estudios para la Paz y el Desarrollo ([www.epd.uji.es](http://www.epd.uji.es)) que reúne todos los años estudiantes de distintas partes del mundo y en el cual aprendemos diferentes formas de hacer las paces según las culturas.

- *Educación para la paz quiere decir educación recíproca y no unilateral del experto al aprendiz.* El colectivo que se educa para la paz es entendido como una comunidad de comunicación que asume el reconocimiento recíproco de competencias o capacidades para llegar a acuerdos.

Estos supuestos están enmarcados en un intento de desarrollar una filosofía para hacer las paces que tiene las siguientes características con implicaciones educativas:

**SOMOS COMPETENTES PARA HACER LAS GUERRAS Y LAS PACES.** Parto del reconocimiento en todos los seres humanos de lo que llamamos *competencias para hacer las paces, es decir, para resolver los conflictos por medios pacíficos, pero también para hacer guerras y provocar los diferentes tipos de violencia.* Que seamos competentes ya sea para la paz, o bien para la guerra y la violencia en general, quiere decir que podemos afrontar nuestras relaciones anulándonos los unos a los otros, incluso de manera organizada como lo prueban la guerra, la tortura, la violación o el asesinato, o bien que afrontamos nuestras relaciones con justicia, ternura y maneras diferentes de vivir en paz. Ambas expresiones hacia la violencia o hacia la paz forman parte de nuestra condición humana.

La noción de competencia tiene dos vertientes: mientras que una consigna que competimos para ganarnos unos a otros fomentando la rivalidad, la otra se refiere a las capacidades o poderes que tenemos los seres humanos, aquello en lo que somos competentes.

La palabra "competencia" viene del verbo latino *petere* que significa pedir, más el prefijo de relación *co* que significa relación. En este sentido lo interpreto como aquellas capacidades que tenemos los seres humanos para pedirnos cuentas: de por qué nos hacemos unos a otros lo que nos hacemos, nos decimos lo que nos decimos o nos callamos lo que nos callamos.

La educación para la paz que propongo es provocadora, impertinente y subversiva: algunos dicen que lo que es real es que siempre ha habido guerras y violencia, y que siempre las habrá, o que siempre habrá ricos y pobres, pero nosotros subvertimos la noción de realidad. Denunciamos que se trata de una realidad parcial y afirmamos que lo que es real es que las cosas que nos hacemos los seres humanos pueden ser de muchas maneras diferentes y que algunas son pacíficas, justas y tiernas. De lo que se trata es de reconstruir las maneras en que podemos vivir en paz, de recuperar los poderes para hacer las paces.

Académicamente la noción de *competencia* recoge la variante de "competencia lingüística" de Chomsky y la de "competencia comunicativa" de Habermas. Según estos autores, las normas para una buena comunicación parten de las competencias que tenemos como interlocutores o comunicadores. Quiere decir que todos los seres humanos somos capaces o competentes para comunicarnos y que para saber cuáles son las normas del lenguaje o de la comunicación hay que partir de los propios hablantes. Las normas lingüísticas o de comunicación no se construyen desde la nada, se *reconstruyen* desde las propias capacidades de quienes hablan.

Como ocurre con el lenguaje y la comunicación, los seres humanos tenemos capacidades o competencias para aniquilarnos, pero también para actuar con justicia y por medios pacíficos como la democracia y el diálogo, por ejemplo. Las normas en que hemos de educarnos para la paz han de partir de nuestras propias posibilidades, capacidades o competencias para vivir en paz. Es cierto que no es fácil. Por ello hemos de *destruir o desconstruir y desaprender lo que genera marginación, exclusión y muerte, y reconstruir y aprender lo que genera integración, diálogo y justicia.*

**EDUCAR DESDE EL CONFLICTO Y EL RECONOCIMIENTO DIALÓGICO.** Una parte de la educación para la paz es el estudio de los conflictos. Inicialmente se pensaba que los conflictos había que resolverlos, de ahí nacen las teorías sobre *resolución de conflictos*. Sin embargo, esta manera de interpretar los conflictos suponía una concepción negativa de los mismos. En nuestra propuesta entendemos que pueden ser incluso creativos, que podemos gestionarlos y transformarlos, existiendo para ello al menos dos posibilidades.

Una primera posibilidad de transformación de los conflictos consiste en la reconstrucción de lo que nos decimos y nos hacemos unos seres humanos a otros desde tres perspectivas:

- *Cómo me siento yo por lo que me hacen a mí.*
- *Qué tipo de indignación tengo por lo que una segunda persona hace a una tercera —la educación para la paz siempre recupera nuestra capacidad de indignación.*
- *Cómo me siento yo mismo por lo que hago a los demás.*

Si fuera un santo, sólo me preocuparía de las dos últimas. Si fuera un egoísta absoluto, sólo me preocuparía de la primera. Sin embargo, soy una persona común y sencilla y tengo momentos egoístas y momentos altruistas. Soy competente para estos dos tipos de comportamiento y muchos más. Por eso propongo analizar los conflictos desde estas tres perspectivas.

Aquí es fundamental la interpelación mutua, el que nos pidamos cuentas por lo que nos hacemos, decimos y callamos unos a otros, para aclarar si nos hemos marginado o hemos excluido a algunas personas. La violencia cultural o simbólica hace tan sutiles los mecanismos de marginación que podemos estar ciegos a exclusiones por razones de género, estilos de vida o diferencias cultura-



les. Incluso el silencio de los que excluimos puede ser una interpelación. Así por ejemplo el machismo institucionalizado puede convertirnos en ciegos cuando discriminamos a las mujeres, o creer en la superioridad de la cultura occidental puede hacer que despreciemos y hasta aniquilemos otras culturas por considerarlas más "retrasadas" o "primitivas". De ahí que sea importante que nos interpelemos, que nos pidamos cuentas por lo que nos hacemos y que seamos capaces de ponernos en el lugar de las otras personas.

Una segunda posibilidad de transformar los conflictos por medios pacíficos se basa en la reconstrucción de las capacidades de reconocimiento que tenemos los seres humanos en interacción con el análisis de situaciones donde se atenta contra la dignidad de una persona. Describiremos tres tipos fundamentales de reconocimiento.

- *El reconocimiento de que existen alternativas a las actitudes que suponen un desprecio del cuerpo.* Es fundamental el reconocimiento del cuerpo porque con él definimos la concepción de nuestra identidad desde que comenzamos a dominarlo, a gustar y a gustarnos. Por eso, una

violación o cualquier tipo de tortura no es sólo un daño físico, sino *la convulsión de la propia identidad y la pérdida de confianza en uno mismo.* El reconocimiento del cuerpo entendido de esta manera promueve en la educación para la paz y en la transformación de los conflictos la ternura, el afecto, la estima y cuidado, así como la potenciación de la autoconfianza, de la confianza en uno o una misma.

- *El reconocimiento de que hay alternativas frente a la exclusión de los derechos humanos y de la comunidad moral que hace que las personas pierdan el respeto por ellas mismas o se creen su propia legalidad.* Hace falta educarnos en la capacidad de crear instituciones racionales de reconocimiento de los derechos de colectivos excluidos: las mujeres o los inmigrantes, por ejemplo, potenciando el autorespeto, el que las personas recuperen el respeto por sí mismas porque se sienten respetadas.
- *El reconocimiento de que existen alternativas al comportamiento que menosprecia otras formas de vida, de manera que las personas que viven de esta manera no se ven valoradas.* Esto hace que las personas en cuestión, al sentir menospreciada su forma de vida, pierdan la autoestima. La alternativa es





el reconocimiento solidario de la pluralidad de las formas de vida, que no quiere decir la aceptación acrítica de cualquier tipo de planteamiento porque *todo vale*. Tan falta de reconocimiento de la diversidad cultural es el menosprecio radical de una forma de vida, como la aceptación acrítica de sus planteamientos en términos absolutos. Lo que se requiere es el reconocimiento recíproco de las ventajas y desventajas de las diferentes formas de vida y la reconstrucción conjunta de las alternativas en el marco de la pluralidad.

Así, la educación para la paz como transformación de conflictos potenciará la reconstrucción de la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima en el marco del intercambio y el diálogo en el que nos pedimos responsabilidades por cómo construimos las relaciones humanas.

**DESAPRENDER LAS CULTURAS DE LA GUERRA EN LAS RELACIONES INTERNACIONALES: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA MUNDIAL.** Esta metodología de desconstrucción-reconstrucción puede usarse también para desaprender los conflictos bélicos, es decir, para evitar las guerras. Hemos aprendido a afrontar los conflictos humanos usando la violencia y creando instituciones que la han legitimado. Por este motivo, se requiere explicitar cómo en los procesos evolutivos de las relaciones humanas hemos usado y modificado las guerras como sistemas de organización social, incluso de carácter sexuado, debido a que han estado promovidas

principalmente por machos. Es aquí donde necesitamos desconstruir los discursos de legitimación de la guerra y reconstruir las posibilidades de transformación de los mismos conflictos con la creación de instituciones para la paz, que también forman parte de la historia de los colectivos humanos.

Una vez más, la reconstrucción del horizonte normativo a seguir para transformar los conflictos de guerra en conflictos de paz, es decir, la reconstrucción de cómo podríamos hacer las cosas de manera alternativa a como las venimos haciendo, es dialógica. Por ejemplo, respecto de la guerra de Bosnia podemos desconstruir-reconstruir los documentos y debates de los mismos señores de la guerra expresados en los acuerdos de Dayton, pero también podemos usar las propuestas de los movimientos pacifistas reunidos en Verona como indicadores críticos desde los cuales analizar estos acuerdos.

La educación para la paz que proponemos también subvierte el orden internacional heredado y la misma concepción de las relaciones internacionales como disciplina. Desde el Norte del mundo hemos impuesto el llamado *orden de Westfalia* según el cual el Estado-nación nos daba seguridad, gobernabilidad y ejercicio de la soberanía en el marco de la territorialidad; sin embargo, el desarrollo del armamento, la alteración del medio ambiente, la globalización y uniformización de la economía, entre otras causas, hacen que no estemos más seguros dentro de los límites de nuestros Estados nacionales.

En este sentido, la educación para la paz es una *educación para la ciudadanía mundial*, porque ya decía Kant que la violación del derecho en una parte del mundo afecta a toda la Tierra. Sin embargo, educar para la ciudadanía mundial, lejos de ser un catalizador de la globalización totalitaria, refuerza la diversidad de lenguas, de creencias, de formas de vida y de formas de organización social y económica más a ras de tierra, más arraigadas y comprometidas en la recuperación de la multiplicidad de identidades colectivas. Educar para la ciudadanía mundial es educar para el doble compromiso global y local: nos comprometemos con los que sufren lejos, pero también con los que son víctimas de la injusticia a nuestro lado, en nuestros propios ámbitos locales.

**EDUCAR PARA EL POSDESARROLLO Y LA SITUACIÓN POSCOLONIAL.** Los datos que cada año nos aporta el Informe de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano muestran que los países ricos son cada vez más ricos y los pobres son también más pobres. El desarrollo que estamos viviendo y promoviendo es excluyente porque se toma como medida la cultura de los *blancos y ricos* del mundo. La desconstrucción de la práctica del desarrollo tal como lo hemos venido realizando, nos hace darnos cuenta que es su propia lógica la que ocasiona que unos nos desarrollemos a costa de otros. Por este motivo, se ha llegado a decir que no da miedo su fracaso sino su éxito. Da miedo que triunfe una manera de entender el desarrollo de unos y unas a costa de otros y otras.

Nos hemos de educar en nuevas formas de cooperación que rompan el vínculo entre paz y desarrollo, entendido de esta manera. *La educación para la paz que proponemos tiene que recuperar maneras autóctonas de vivir, de organización social y económica, como fórmulas de resistencia a la globalización totalitaria en un marco poscolonial en el que se reconozcan el mestizaje y las identidades híbridas y se introduzca la austeridad en nuestras vidas.* Es por eso que la educación para la paz que propongo es también una nueva filosofía de la cooperación para el posdesarrollo.

**EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD.** A pesar de saber todo lo que hemos mencionado, *podemos no querer* cambiar y seguir viendo cada quien a nuestra manera, sobre todo si estamos en situaciones de privilegio y no somos conscientes que muchas veces *nuestros privilegios se sostienen sobre la miseria de otros seres humanos.*

Por este motivo, la educación para la paz tiene que potenciar la educación de la sensibilidad y de la voluntad. No es sencillo lo que estoy proponiendo y también he dicho que no es para héroes ni santos, sino para gente común, para gente "como nosotros". Podemos saber todo esto y "no sentir nada", "no encontrar razones para actuar a favor de los otros y las otras" o "no querer hacer nada".

En la comunidad de comunicación que formamos los colectivos que nos educamos para hacer las paces necesitamos educar nuestra *capacidad de empatía*, de sensibilidad e indignación por lo que los seres humanos nos hacemos unos a otros: sentirnos heridos, tristes o alegres





los unos con los otros. Potenciar la empatía significa reforzar nuestra capacidad de ponernos en la piel de quienes sufren.

Además de educar nuestros sentimientos también necesitamos la interpelación racional que refuerce nuestra voluntad para hacer las cosas de tantas maneras diferentes como sabemos que las podemos hacer. Así, la *educación para la paz será educación de nuestra voluntad para crear sentimientos a favor de las otras y los otros y ejercicio de nuestra capacidad de pedir y dar razones por aquello que nos hacemos, decimos y callamos.*

Si sabemos que podemos hacer las cosas de maneras diferentes y no las hacemos, no tenemos excusa, tenemos responsabilidad. Nos necesitamos para recordarnos esta responsabilidad, para aprender a "querer" hacer las paces, para educar nuestra voluntad.

#### RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN

1. Proponemos considerar los grupos de educación de adultos como grupos de decisión así como *comunidades de comunicación*; es decir, grupos con capacidades o competencias para comunicarse. Algunos ejercicios que podrían realizarse consistirían en preguntarnos: ¿Nos consideramos todos y todas interlocutores válidos? ¿A quiénes excluimos de nuestras comunidades negándoles el derecho a la interlocución y a la comunicación? ¿Estamos siempre dispuestos a pedirnos y a rendir cuentas por lo que nos hacemos, decimos y callamos? ¿A quiénes negamos el derecho a la palabra porque pensamos "que no saben nada" o "que tienen un saber primitivo o retrasado"? ¿Podemos actuar de otra manera? ¿De qué otra manera?

2. Organizar debates en los cuales se hagan listas de las capacidades o las competencias que pensamos que tienen los miembros del grupo para establecer relaciones tanto por medios violentos como por medios pacíficos. Así se realizaría un ejercicio de *reconstrucción de competencias* de las que nos podemos pedir cuentas. ¿Qué tengo que desconstruir y desaprender? ¿Qué puedo aprender a hacer de otra manera reconstruyendo mis propias capacidades?

3. Analizar algún caso concreto de conflicto desde las tres perspectivas de cómo me sentiría si me lo hubieran hecho a mí, si yo viera que una segunda persona lo hace a una tercera y si yo mismo soy el que lo hago. En el primer caso, ¿tengo más capacidad de resentimiento o de perdón? En el segundo ¿me siento indignado o me resulta todo indiferente? En el tercero ¿puedo reconstruir mi capacidad de *pedir disculpas*?

4. Analizar casos de desprecio y ver sus posibilidades alternativas de reconocimiento: en relación con el desprecio del cuerpo, de los derechos de una persona o un grupo, y de las formas de vida. ¿Cuándo hay pérdida de con-

fianza o potenciación de la confianza? Lo mismo sobre el respeto por uno mismo y la autoestima por la propia forma de vida.

5. Estudiar casos en los que el desarrollo ha podido ser una *trampa*. Proponer alternativas desde las culturas autóctonas y sus propias formas de desarrollo a partir de la situación postcolonial.

6. Discutir por qué necesitamos educar nuestra voluntad para educarnos para la paz. ¿Qué nos impide no hacer lo que sabemos que podríamos hacer de otra manera? ¿Pereza, dejadez? ¿Cómo potenciar mis sentimientos hacia los otros, cómo ejercitar la posibilidad de dar y pedir razones de nuestras acciones? □



#### Lecturas sugeridas

BASTIDA, A., 1994. *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*, Icaria, Barcelona.  
[www.icariaeditorial.com](http://www.icariaeditorial.com)

ILLICH, I., 1988. "Desvincular paz y desarrollo", en *Alternativas II*, Joaquín Moritz-Planeta, México.  
[www.ivanillich.org/](http://www.ivanillich.org/)

JARES, X. R., 1999. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, Popular, Madrid.  
[www.editorialpopular.com](http://www.editorialpopular.com)  
[www.crefal.edu.mx](http://www.crefal.edu.mx)

MARTÍNEZ, G. V., 2001. *Filosofía para hacer las paces*, Icaria, Barcelona.  
[www.icariaeditorial.com](http://www.icariaeditorial.com)

SACHS, W. (ed.), 1996. *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, PRATEC, Lima.  
[www.pratec.org](http://www.pratec.org)

El autor agradece al Ministerio de Ciencia y Tecnología de España el financiamiento otorgado al proyecto de investigación "Campañas de sensibilización y publicidad con fines sociales. Los problemas de integración, de maltrato y los conflictos violentos", del cual el presente artículo forma parte.



Los conservadores de nuestros días están enfrascados en una de las tareas más viejas de la filosofía: encontrar la justificación moral del egoísmo.

*John Kenneth Galbraith, economista norteamericano nacido en Canadá, 1908*

Centro de Estudios  
Educativos, 2002.  
*Revista Latinoamericana  
de Estudios Educativos*,  
México, Vol. XXXII, Núm.4



ESTE NÚMERO es resultado del debate surgido del foro “Pobreza, desigualdad y educación”, organizado por el Centro de Estudios Educativos con motivo de su 39 aniversario, y que fue realizado el 27 de noviembre de 2002. El debate giró alrededor del ensayo de Pedro Gerardo Rodríguez, investigador del CEE, titulado “Fábulas de pobreza, desigualdad y educación”.

A tono con la reflexión sobre la educación para la paz, motivo de este número de *Decisio*, el autor cuestiona: ¿Las premisas de la igualdad y de la justicia están rotas? ¿La aceptación de la existencia de sociedades injustas, desiguales y pobres es condición moral de nuestros tiempos desencantados de las fantasías utópicas? ¿Conviene seguir esperando que la educación contribuya de alguna manera y en alguna medida a la igualdad? ¿Cuál igualdad, cuál justicia, cuál equidad? ¿Conviene abandonar o adoptar el realismo moral de reconocer que la educación resulta inútil para alcanzar la igualdad, porque simplemente reproduce la cultura y sus desigualdades? ¿Conviene abandonar, en nombre de la calidad o del relativismo cultural, el horizonte igualitario que nos legó la ilustración?

Con estas preguntas, y la sentencia de que la pobreza y la desigualdad son el espejo negro de la educación, Pedro Gerardo Rodríguez abre su disertación filosófica y ética. Hila alrededor del análisis de las estrategias mexicanas actuales de combate a la pobreza, específicamente del Progreso —actualmente Oportunidades—, y mediante el recurso literario de cuatro fábulas, aborda las tesis y conceptos más relevantes de la justicia y la equidad a través del tiempo.

En un recorrido por las posturas más importantes sobre el binomio justicia/educación el autor propone básicamente dos cortes en el tiempo: 1. La emergencia de la Ilustración, y con ella la idea de que el progreso de la vida social se debía al desarrollo del saber, marcando el inicio del proyecto educativo de la modernidad con la

premisa de que las personas, tanto como los grupos sociales y los países, son desiguales y pobres por falta de educación, y 2. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la consolidación de la educación como sistema integrado a las dinámicas económicas del mercado.

Con la Ilustración, la educación se convirtió en el proyecto de igualación social de la modernidad y en el recurso compensatorio de las desigualdades. La educación y el saber se concibieron como un valor contra el despotismo del poder y la ignorancia del sujeto. En el segundo corte se consolidó el Estado educador precisamente como sistema de igualación de oportunidades sociales pero con vistas al desarrollo económico; se acabó la época de la expansión en la cobertura y se propagó —hasta nuestros días— la moda de la calidad en la que el análisis costo/beneficio ha primado sobre otras razones. De formar personas se pasó a formar recursos humanos. La educación giró hacia la productividad y hoy es un bien adquirible en el mercado y un capital que se puede poseer.

La implicación política de estas últimas tendencias, que el autor nos propone como eje crítico, es que los recursos públicos destinados a la educación han dejado de concebirse como un acto de justicia y se han convertido en gasto, en inversión y más recientemente en subsidio, y que éstos en vez de destinarse a la formación de ciudadanos integrales al servicio de la nación, son destinados a la producción masiva de recursos humanos para la industria y los servicios.

Más que respuestas, el autor nos exhorta a preguntarnos. Es hora de pensar al revés, dice, —si es que podemos— de remirar el lugar desde donde creemos saber. “Es hora de preguntarnos qué necesitamos saber para saber lo que necesitamos”. Más allá de la eficacia o no de los programas habría que preguntarnos si son justos: si la distribución del *pastel* es justa o si no lo es, cómo hacer para garantizar la justicia en un plazo previsible y no in-

definido, como lo plantean los programas compensatorios. Preguntarnos si podemos seguir analizando y enfrentando la pobreza sin someter a crítica la inequidad del mundo que la produce. Traducido en términos educativos, preguntarnos qué significa enseñar la justicia en un país injustamente desigual y, en concordancia con las tendencias de la educación en los procesos de globalización, si es que el Estado tendrá que garantizar el *derecho* a la educación o impulsar el *mercado* de la educación.

Ante estos dilemas morales, Luis A. Aguilar Sahún, profesor del departamento de educación y valores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, en su artículo "Pobreza, Desigualdad y Educación. Más allá del horizonte de la Ilustración" se plantea una reflexión filosófica, rescatando de los planteamientos de Pedro Gerardo Rodríguez su sentido profundamente ético: llama a replantearse la pregunta por la justicia y los criterios de distribución justamente a partir de la experiencia de lo intolerable y de la tragedia. Concluye que las fábulas —que más bien identifica como analogías y metáforas— logran apelar a la razón más que al sentimiento. Aguilar Sahún apela a la razón para entender la justicia en el sentido de Kant, es decir, como resultado de un esfuerzo, de un acto de voluntad, como virtud y no sólo como exigencia. Sin embargo apela también, y sobre todo, a repensar el para qué de la justicia. Los tres pilares en los que se sostuvo la revolución francesa son indivisibles,

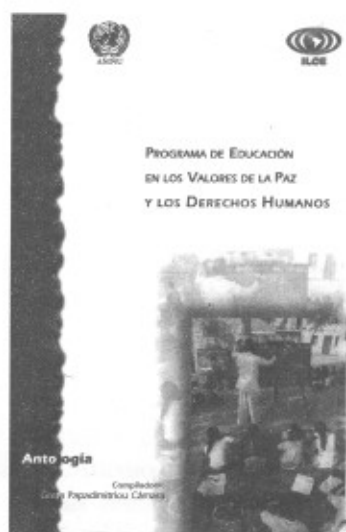
afirma; el problema es que la libertad y la justicia se han quedado sin razón de ser al olvidar la fraternidad como motor y punto de encuentro en la unidad.

Finalmente, para concluir este debate, Roberto Villarreal Gonda, coordinador actual de la oficina de políticas públicas de la presidencia de la república en México, en su artículo "Reflexiones acerca de las políticas públicas en México enfocadas en aliviar la pobreza a través de diversas estrategias relacionadas con la educación", valora los aportes morales del ensayo de Pedro Gerardo Rodríguez; sin embargo, sugiere que la complejidad general del país y de sus políticas públicas requerirían mayor profundidad en temas poco desarrollados como las nociones de pobreza —a la cual dedica la mayor parte de su análisis— y la incorporación en la reflexión de elementos sustanciales como la posibilidad o no de producir e incrementar el capital social mediante la educación.

Indudablemente la justicia, la libertad y la fraternidad siguen siendo los amplios horizontes de la educación en general. Hoy más que nunca, cuando *el bien* es lo racional, lo eficaz y lo eficiente, pero no lo justo, habría que volver a pensarlos y llenarlos de sentido. En la educación para la paz, específicamente, este trinomio indivisible no puede ser "un objetivo más de la política social sino un imperativo moral y una exigencia legal".

Reseñado por *Gabriela Enríquez*

**Papadimitriou, Greta**  
(compiladora), 1999.  
*Programa de educación  
en los valores de la paz  
y los derechos humanos,*  
Asociación Mexicana para las  
Naciones Unidas, A.C.,  
Instituto Latinoamericano  
de la Comunicación Educativa,  
México.



**E**STA OBRA recoge las aportaciones de diversos autores sobre el tema. Su finalidad, como se señala en la introducción, es la de servir como material de consulta, personal o grupal, y en la profundización y preparación de temas o experiencias educacionales.

El libro está organizado en cuatro capítulos. Los primeros dos están integrados por una serie de documentos sobre los derechos humanos. En el primer capítulo se exponen las declaraciones, convenciones, proyectos, pactos y recomendaciones de organismos internacionales.



les como la UNESCO, la Comisión del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, la Comisión de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, la Liga Internacional por los Derechos y la Liberación de los Pueblos, la 9ª Conferencia Internacional Americana, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo y el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas. En el segundo capítulo se presentan documentos sobre los derechos humanos en la Constitución Mexicana, la Ley General de Educación y el Decreto Constitucional y la Ley de Creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos.

Los capítulos tercero y cuarto constituyen diversas aportaciones en torno a los procesos de construcción valoral y moral de las y los educadores. Son textos que invitan a la reflexión y a la discusión como inicio o continuación del proceso de construcción de personas capaces de vivir los valores de la paz y los derechos humanos de una manera crítica y constructiva.

El tercer capítulo, "Aportaciones para la reflexión en torno a la educación en los valores de la paz y los derechos humanos", aborda temas como la explicación psicodinámica de los valores, la aproximación a los valores desde diversas disciplinas, el campo de aplicación de la educación para la paz y los derechos humanos y su relación con el currículum escolar, así como las características epistemológicas de los derechos humanos, el saber y el ser de los derechos humanos, la construcción de los sujetos en torno a éstos, la teoría crítica como metodología para la educación para la paz y los derechos humanos y la comprensión y manejo de conflictos.

Los ensayos reunidos en el capítulo cuarto giran en torno a la educación moral en el campo de la paz y los derechos humanos; se analizan y reflexionan temas como la relación y las diferencias entre la educación moral y la socialización, los conceptos y límites de la educación moral, la educación en valores y la cognición, el desarro-

llo moral y el género, los fines y principios pedagógicos de la educación moral, el desarrollo de capacidades de los sujetos para la construcción curricular en la educación moral, los tipos de currículo y su relación con los derechos humanos, el desarrollo del juicio moral en alumnas y alumnos y el diseño curricular problematizador como alternativa pedagógica.

En algunos de estos trabajos se destaca que la formación en los valores de la paz y los derechos humanos requiere de una aproximación holística, es decir, una formación que incorpore el cuerpo, lo emotivo, lo social y lo político a partir de un diseño curricular versátil, abierto y flexible a los cambios de la realidad y al contexto de los educandos. El campo experimental y de ejercicios para la formación de valores es la vida cotidiana con sus espacios y momentos no estructurados o informales.

A partir de la lectura de este libro se detonan procesos de valoración entre las posibilidades formativas: de espacios escolarizados contra espacios informales, de los diseños curriculares estructurados contra los abiertos a las necesidades específicas de cada grupo. Se antoja dar la espalda a la tradición escolar para construir una nueva educación integrando, entre otras, a la educación para la paz y los derechos humanos y donde se promueva una educación hecha por los involucrados en los procesos.

La lectura del libro nos obliga a analizar críticamente la postura del educador y la de las instituciones educativas. Sin duda el lector encontrará la motivación para repensar los espacios educativos y sus funciones además de descubrir que también hay posibilidades para formar en los valores de la paz y los derechos humanos fuera de las escuelas. En otras palabras, el lector no encontrará fórmulas para implementar un modelo educativo, descubrirá su compromiso de desarrollarse con los otros de una manera creativa en el tema de la paz y los derechos humanos.

Reseñado por *Miguel Ángel Viveros Hidalgo*



# CONFINTEA V

## *Balance intermedio*

POR GABRIELA ENRÍQUEZ

*La reunión de balance intermedio de la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V) se llevó a cabo en Bangkok, Tailandia, del 6 al 11 de septiembre de 2003 con la participación de más de 300 personas de unas noventa naciones. El propósito de la reunión fue evaluar el cumplimiento de las recomendaciones hechas en la V Conferencia, así como hacer un recorrido de las actividades desarrolladas a escala mundial en el campo de la educación y el aprendizaje de adultos desde 1997.*

Los acuerdos a evaluar, a la luz del marco de acción de la Conferencia de Dakar 2000 (Foro Mundial sobre la Educación), marcaron la pauta para ampliar la noción de la educación básica hacia la satisfacción de las necesidades de conocimientos básicos para todos, dentro y fuera de los sistemas escolares y durante toda la vida. La declaración subrayó la importancia de que estos conocimientos estén encaminados a "fomentar el desarrollo económicamente sostenible, a promover la democracia, la justicia y la igualdad entre mujeres y hombres y el desarrollo científico, económico y social, así como a construir un mundo en el que los conflictos violentos sean sustituidos por el diálogo y una cultura de paz basada en la justicia".

La reunión de balance intermedio se planteó cumplir los siguientes objetivos específicos:

1. Evaluar el desarrollo reciente en la educación de adultos y tomar medidas para futuras líneas de acción.
2. Acordar una estrategia operativa y fijar metas concretas, viables y medibles para 2009.
3. Articular la declaración y la agenda surgida de CONFINTEA V con el marco de acción de Dakar y con las Metas de Desarrollo para el Milenio (Declaración del Milenio 2000-2015, ONU).
4. Desarrollar nuevas recomendaciones y sugerencias que encaucen el futuro de la educación de adultos.

Los resultados los podrá consultar y analizar el lector en el documento titulado "La renovación del compromiso con la educación y el aprendizaje de adultos", que se encuentra disponible en: [www.unesco.org/education/uie/pdf/recommmiting\\_sp.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/pdf/recommmiting_sp.pdf)

En esta sección presentamos algunos puntos de reflexión que a nuestro modo de ver deberíamos tener presentes quienes nos dedicamos a pensar y a hacer educación de adultos:

## Balance general

El balance intermedio confirma que las metas fijadas y los compromisos asumidos en la Declaración de Hamburgo y la Agenda para el futuro (CONFINTEA V, 1997) no han sido implementados ni cumplidos plenamente, y que por el contrario, pese a ellos, la educación y el aprendizaje de adultos han revelado una regresión preocupante.

Además, existen cambios estructurales profundos a escala mundial que implican un contexto distinto y, por tanto, nuevos desafíos a la educación. Entre ellos, la emergencia de nuevas formas de fundamentalismo, la proliferación del SIDA al grado de ser considerado como el genocida de nuestros tiempos, una profunda erosión de los modelos de gobernabilidad bajo el esquema tradicional Estado-nación, y un proceso de globalización multivalente con efectos como la dilución de fronteras, el acelerado proceso de individuación, la cultura de consumo, la mediatización de la comunicación social, la migración creciente, la apropiación de la esfera pública por parte del capital privado, etc. Por otro lado, se han intensificado las tensiones mundiales, los conflictos y las guerras y se ha debilitado la ONU, hechos que han provocado el dominio del miedo y la inseguridad.

No obstante lo anterior, podemos constatar también la emergencia de nuevas oportunidades que tendrían que ser aprovechadas, como la expansión de una conciencia global, el consenso cada vez más extendido sobre una concepción del desarrollo centrado en la persona, un gran avance en las ideas y prácticas democráticas, el desenmascaramiento de la discriminación estructural, especialmente la generada por razones de raza, etnia y sexo, avances significativos en la adquisición de poder por parte de las mujeres, la manifestación de nuevas demandas de aprendizaje por parte de grupos con necesidades especiales, la expansión de una conciencia internacional sobre la necesidad de crear modelos incluyentes y alternativos de trabajo, la proliferación de prácticas educativas creativas e innovadoras en el mundo y la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación de personas jóvenes y adultas.

## La pobreza como tema emergente

Se reconoció que la pobreza sigue siendo un obstáculo para el desarrollo equitativo e integral de personas y pueblos. Sin embargo, a diferencia del sentido que tenía la temática en la Declaración de Hamburgo, ya se reconoce como un fenómeno multidimensional con causas y contextos específicos y que por lo mismo requiere un tratamiento multidimensional y contextual. Este fenómeno fue replanteado e integrado como temática emergente, especialmente en los países —aún llamados— del Sur.

Puntos de debate o de diferencia en el campo:

- Se ha fortalecido una diferencia no sólo conceptual sino práctica entre las nociones de *aprendizaje para y durante la vida* y la educación de jóvenes y adultos. En los países del Norte se asimila la educación de adultos con la educación para la vida, teniendo como objetivo perfeccionar *la sociedad del conocimiento*; sus prioridades son el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el entrenamiento de los recursos humanos. En los países del Sur, sin embargo, la educación de jóvenes y adultos se sigue dando junto con la educación básica para todos, y en especial con la alfabetización, como condición para la superación de la pobreza. En este sentido, en el Sur el aprendizaje de los adultos está asociado a la adquisición de competencias de lectoescritura y en el Norte a la formación profesional.
- Así mismo se perciben diferencias tajantes entre las prioridades de aprendizaje de las organizaciones gubernamentales con respecto a las no gubernamentales. Sin embargo, aunque en diferente magnitud de sector a sector y de región a región, las cinco áreas temáticas en que los dos sectores han canalizado sus programas son: *democracia y ciudadanía activa, alfabetización y educación básica para adultos, entornos laborales adecuados, uso de tecnologías de los medios de información y comunicación y necesidades de grupos especiales*.
- Así como hay diferencias conceptuales entre los países industrializados y los países en desarrollo, las tendencias en la educación de jóvenes y adultos también son diferentes: en



los primeros se ha logrado integrar las tecnologías en sus sistemas educativos, mientras que en los últimos su aplicación se ha rezagado.

### *Necesidades conceptuales y de reflexión*

Los cambios contextuales en la última década precisan redefiniciones conceptuales que permitan profundizar el pensar y el hacer en educación de adultos. Entre estas emergencias se valoró la necesidad de:

- Redefinir la democracia en términos de *para qué, para quién y bajo qué condiciones* y orientar la reflexión hacia conceptos multidimensionales e interdependientes: democracia política, económica, ambiental, social, emocional, democracia del conocimiento, etc.
- Reconceptualizar la noción de ciudadanía en situaciones transfronterizas.
- Redefinir con prácticas concretas las nociones de poder —poner en cuestionamiento nuestros propios y particulares privilegios.
- Fortalecer los conceptos, instrumentos y prácticas de la evaluación además del monitoreo en la educación de los jóvenes y los adultos. También precisar la diferencia entre evaluación y monitoreo.
- Explorar un nuevo concepto de eco-alfabetización.
- Contar con datos precisos y locales de los sujetos de atención, desagregados por grupo étnico y sexo.
- Crear indicadores de calidad.
- Documentar experiencias significativas y producir análisis de cómo los resultados de las investigaciones influyen sobre la política y la práctica.
- Monitorear y evaluar sistemáticamente el aprendizaje de adultos.
- Sistematizar información sobre los educadores de adultos: tipos, identidad y perfil, número de ellos, condiciones de trabajo y de vida, necesidades de formación, etc.
- Explorar nuevas formas de cooperación de largo plazo, más allá del modelo típico expresado en forma de aportes financieros o de asistencia técnica otorgada por países, organizaciones internacionales o regionales u organizaciones no gubernamentales del Norte al Sur y explorar la viabilidad de modelos de cooperación Sur-Sur.

### *Balance regional latinoamericano*

Como resultado de los "Acuerdos de Pátzcuaro 2002" celebrados en el CREFAL, la UNESCO-OREALC, en coordinación con el Instituto de Educación de Hamburgo, elaboró un estado del arte de la educación de jóvenes y adultos en el que se percibieron tres principales tendencias:

- En la región se aplica tres por ciento o menos del presupuesto educativo a la educación de jóvenes y adultos y tiende a disminuir.
- Muchos de los programas de este nivel impulsados por los gobiernos apuntan hacia la educación para el trabajo. El equipo regional se cuestiona si esta estrategia gubernamental no estará propiciando un tratamiento superficial del tema de la pobreza.
- La tendencia de los gobiernos en la última década ha sido el fortalecimiento de los estudios de secundaria para jóvenes y adultos y de la educación para el trabajo. A pesar de los beneficios indudables de estos esfuerzos, este énfasis ha repercutido en el debilitamiento de la formación política y democrática, así como de la formación ciudadana, para la salud, los derechos humanos y el medio ambiente, entre otros.

Con base en este estudio, en otro elaborado por el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) y en un reporte presentado por el Consejo Internacional para la Educación de Adultos, (ICAE por sus siglas en inglés), el equipo regional reconoció que ya hay en la región un avance en la discusión y profundización del campo que redundará en una agenda regional clara y generalizada; sin embargo, se percibió el reto de reconstruir un espacio de diálogo interinstitucional y, como producto de ello, generar una agenda común de

acción política. Además valoró como un logro la existencia de redes organizadas por campos temáticos creadas por los mismos sujetos de la educación de jóvenes y adultos de manera que ya no es preciso buscar dónde están y cómo atender a los adultos. Ya organizados en redes de mujeres, de derechos humanos, de ambientalistas, de pueblos indígenas, etc., podrían atenderse concertando con ellos y con las demás instancias destinadas, al fin, un plan de acción.

Por otro lado, a pesar de las tendencias internacionales en América Latina, la educación de jóvenes y adultos ha dejado de ser asociada exclusivamente al combate del rezago educativo y el analfabetismo, integrándose al campo una variedad de temáticas como la ciudadanía, el desarrollo local, el género, etc. Aunque esta extensión temática se valora como necesaria, pertinente y positiva, se precisa la necesidad de acotar el campo. En la región se percibe la tendencia a delimitarlo hacia la superación de la pobreza, que traducida en términos educativos tendería al desarrollo de capacidades colectivas locales para enfrentar la inequidad, la exclusión social y la insatisfacción de las necesidades vitales. Para ello se percibió especialmente la necesidad de posicionar a la educación de jóvenes y adultos como una prioridad educativa transversal, a no reducirla a la jurisdicción de los ministerios de educación, a la necesidad de rescatar y dar seguimiento a buenas prácticas y experiencias innovadoras y a pugnar para que los Estados asignen el seis por ciento del presupuesto destinado a la educación a esta modalidad.

### *Reflexiones finales*

Aunque en todos los espacios de reflexión y discusión —por región geográfica y por temática— se insistió en la necesidad de rescatar y compartir experiencias exitosas, todavía hay poca profundidad en el análisis del impacto de sus logros y en los procesos que las han hecho posibles. Independientemente del avance que pueda lograrse en las políticas educativas oficiales, en América Latina abundan los ejemplos de prácticas que podrían compartirse.

Por otra parte, el análisis mundial de las problemáticas, carencias, avances y retrocesos en el campo han versado sobre todo en el *Sur*; el foco sigue estando sobre las periferias y sus márgenes y se ha obviado el análisis crítico y *global* de la educación en el Norte y sus implicaciones en el *Sur*. Merece especial atención que en la mesa de análisis sobre democracia se haya puesto énfasis en la necesidad de *revisar nuestros privilegios, redefinir las nociones de poder y en especial el poder del conocimiento*.

En estos mismos términos resulta preocupante que en varias regiones del mundo no se analicen las implicaciones sociales de una educación en, por y para un sistema económico global de mercado y que se siga percibiendo como pertinente la adecuación de la educación a las necesidades del mercado, en lugar de adecuarla a las necesidades de las personas.

Finalmente, además de rescatar los grandísimos problemas y desafíos que como sociedad global enfrentamos en estos albores del milenio, nos parece hermosamente rescatable y refrescante la propuesta de sumar el *aprender a reír* a los cuatro pilares de la educación —a pesar de haberse quedado como comentario en alguna de las mesas de trabajo.



*Para informarte y saber más sobre la educación para la paz, Paco Cascón y Gabriela Enríquez nos proponen interesantes alternativas. Te invitamos a visitar los siguientes sitios:*

**EDUALTER** <http://www.pangea.org/edualter>

*Red de recursos educativos de educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad.*

Un espacio para compartir recursos que nos permita seguir llevando adelante el compromiso con una educación transformadora hacia un mundo más justo

La página la puedes consultar en español y catalán. Contiene materiales, direcciones y bibliografía relacionados con los siguientes temas: educación para el desarrollo, educación en valores, conociendo otras culturas y educación para la paz.

También tienes acceso a otras páginas web, temas y campañas.

**EDUCA EN LA RED** <http://www.fuhem.es/cip/educa>

*Recursos educativos de educación para el desarrollo en internet.*

La página nos permite acceder de una forma rápida y sencilla a una gran cantidad de materiales: informes, artículos, imágenes, recursos didácticos, bibliografías, enlaces sobre conflictos internacionales, desarrollo y cooperación, así como información disponible en áreas temáticas y una invitación a colaborar en el Proyecto.

**SEP** <http://www.sgep.org>

*Seminario Gallego de Educación para la Paz*

Lo puedes consultar en gallego, español e inglés. La página te invita a visitar espacios de información general, publicaciones, unidades didácticas, actividades, fotografías y artículos de opinión.

**SEDUPAZ** <http://www.pangea.org/sedupaz>

*Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos*

SEDUPAZ se constituyó en 1987. Reúne a personas procedentes de distintos niveles de la educación formal y no formal que concebimos la educación para la paz como una educación liberadora, orientada a alentar la acción social en pro de la paz y la justicia.

El Seminario es algo vivo, que acumula trabajos y experiencias de personas, con un triple objetivo:



- Crear inquietud y sensibilidad entre las y los educadores de cara a la necesidad de formar sobre y para la paz, los derechos humanos y el desarrollo.
- Contribuir a la formación de educadoras y educadores, y a la multiplicación de los grupos de educación para la paz.
- Crear, adaptar y difundir materiales.

La página la puedes consultar en español, y es de fácil acceso.

**iEARN** <http://www.pangea.org/iearn>

*Red Internacional de Educación y Recursos*

La iniciativa de crear esta página sobre la cultura de la paz surge de la necesidad de establecer contactos entre diferentes países del mundo sobre prácticas educativas en favor de la tolerancia, el respeto, la amistad y toda una serie de valores que promuevan el diálogo para la resolución de conflictos. Este espacio pretende ser un encuentro de los proyectos actuales que se están desarrollando en la iEARN y en otras organizaciones, entidades o colectivos, referentes a la educación por la paz a nivel internacional.

En esta página encontrarás: una selección de proyectos sobre la paz pensados para desarrollarlos en escuelas y otros proyectos relacionados con la educación para la paz, pero que no están restringidos al ámbito escolar. Este *punto de encuentro* pretende ser un espacio abierto de participación donde puedan unirse diferentes iniciativas, informaciones y recursos sobre la cultura de la paz y establecer enlaces a páginas de interés vinculadas a la paz.

**ASOCIACIÓN MUNDIAL  
"ESCUELA  
INSTRUMENTO DE PAZ"**

<http://www.eip-cifedhop.org>

Desarrolla actividades relativas a la educación en y para los derechos humanos y la paz. Conciente de la enorme influencia que la escuela puede ejercer en esta materia, la EIP contribuye activamente a sensibilizar a los ámbitos educativos, las autoridades y la opinión pública acerca de la necesidad de una enseñanza sistemática en relación con estos temas. Sus acciones se orientan a lograr la adquisición de conocimientos, actitudes y aptitudes relacionadas con el respeto y la promoción de los derechos y libertades fundamentales y una de sus expresiones, la resolución no violenta de los conflictos.

**GERNIKA GOGORATUZ**

<http://www.sarenet.es/gernikag>

*Centro de Investigación por la Paz y Transformación de Conflictos.*

Gernika GoGoratz es un centro de investigación por la paz y la transformación de los conflictos. Surgió a finales de 1987, cumpliendo así una decisión consensuada y unánime del Parlamento Vasco de establecer un Centro de Estudios por la Paz que permitiera perpetuar el símbolo del Gernika y el recuerdo del bombardeo. Este centro forma parte de una asociación del mismo nombre, sin ánimo de lucro, e independiente.



**Otras páginas web  
con el tema de la paz**

*La paz frustrada.*

[http://www.el-mundo.es/internacional/israel\\_palestina/enlaces.html](http://www.el-mundo.es/internacional/israel_palestina/enlaces.html)

*Monografías virtuales: Ciudadanía, democracias y valores en sociedades plurales.*

<http://www.oeci.es/valores/monografias.htm>

*Nueva Utopía. Una niñez sin violencia, un mundo en paz. Enlaces de paz.*

<http://www.nalejandria.com/utopia/enlaces.htm>

*Organización de los Estados Americanos*  
<http://www.oas.org>

*¿Qué es la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz?*  
<http://unescopaz.rrp.upr.edu/que/quees.html>

#### ESPAÑA

*INTERED. Cooperación internacional y educación para el desarrollo*  
<http://www.intered.org>

*Mundo solidario. Portal solidario.*  
<http://www.mundosolidario.org>

*Recursos sobre educación para la paz.*  
<http://es.geocities.com/educaenvalores/paz/internet/guiarec/02.htm>

#### MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

*SERPaj. Servicio Paz y Justicia. América Latina*  
<http://www.serpaj.org.uy>

*Laneta DH. Derechos Humanos. México*  
<http://www.derechoshumanos.laneta.org/>

*Iniciativa Indígena por la Paz – Fundación Rigoberta Menchú. México.*  
<http://www.rigobertamenchu.org>

*Asociación por la Paz y el Desarrollo. Cooperación a proyectos de desarrollo.*  
<http://www.pazydesarrollo.org>

*Proyecto de pedagogía para la paz. Colombia.*  
[www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co)

*ADITAL. Agencia de Información Frei Tito para América Latina*  
[www.ad.org.br](http://www.ad.org.br)

*The University for Peace, Costa Rica*  
[www.upeace.org](http://www.upeace.org)

*Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del CEAAL*  
[www.ceaal.org/ligas/002f.html](http://www.ceaal.org/ligas/002f.html)

*Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz*  
<http://human-rights.net/ipedehp/>

*Servicio Paz y Justicia, Uruguay*  
<http://www.serpaj.org.uy>

#### DOCUMENTOS

*Educación para los derechos humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y la práctica latinoamericana.*  
<http://216.239.53.100/search?q=cache:r7ipS1-3RBUC:www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/47-1.pdf>

Encuentro Nacional de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. ITESO.  
16 al 18 de octubre 1997.  
<http://web.iteso.mx/dh/encuentro/imdec.html>

*Observatorios de Conflictos*

<http://www.cip.fuhem.es/observatorio/indicadores/paises/colombia.html>  
*Plan Colombia: ¿plan para la paz, o plan para la guerra? Declaración de las organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, movimiento de derechos humanos y movimiento de paz de Colombia.*  
<http://www.nodo50.org/usocolombia/comunicado7.htm>

*Seminario Internacional "Reconciliación y justicia en la construcción de la paz". Universidad Central de Colombia.*  
[www.colciencias.gov.co/agenda/pdfs/age\\_58.pdf](http://www.colciencias.gov.co/agenda/pdfs/age_58.pdf)

*III Encuentro Mesas Ciudadanas para la Agenda de Paz.*

*II Seminario Internacional de Planeta Paz.*

[http://www.mamacoca.org/separata\\_nov\\_2002/iii\\_e\\_mesas\\_ciudadan\\_por\\_la\\_paz.htm](http://www.mamacoca.org/separata_nov_2002/iii_e_mesas_ciudadan_por_la_paz.htm)

## En breve un nuevo espacio dentro de nuestra sección "¿Ahora qué?"

### *Amigas y amigos:*

*Esperamos que haya sido de utilidad la información que hasta ahora les hemos proporcionado sobre posibles fuentes de financiamiento para proyectos de investigación y desarrollo en educación de jóvenes y adultos. Próximamente abriremos un espacio dentro de ¿Ahora qué?, en el los interesados podrán encontrar información internacional sobre personas dispuestas a trabajar y compartir su experiencia en este campo. El nuevo espacio se colocará sólo en la versión digital de **Decisio**. Hoy publicamos esta página en la versión impresa a manera de invitación y ejemplo.*

Si quieres formar parte de esta red, por favor escribe un párrafo en el que nos hagas saber tu nombre, nacionalidad, año de nacimiento, profesión, campos de interés, competencias profesionales, un muy apretado resumen de tu CV, el nombre, dirección postal completa y teléfono de la institución en la que trabajas y tu dirección electrónica, todo ello en no más de 150 palabras. Envíalo por correo electrónico, con una foto a color (tipo pasaporte), a:

[dfranco@crefal.edu.mx](mailto:dfranco@crefal.edu.mx)

La red se manejará como una base de datos, en ella las búsquedas podrán ser por nacionalidad, campos de interés, competencias profesionales, etc.





**TOMÁS CARREÓN SIERRA**, mexicano, 1960.

Psicólogo y pedagogo. Docencia universitaria y con adultos. Formación de formadores; diseño y desarrollo curricular; elaboración de materiales educativos; sistematización de experiencias educativas. Conferencista. Profesor en universidades mexicanas. Asesor de diferentes organizaciones en acciones de capacitación y actualización del personal. Participación en proyectos de investigación e innovación en el Instituto Nacional para la Educación de Adultos en México.

Actualmente director de Docencia y Educación para la Vida en CREFAL, avenida Lázaro Cárdenas s/n, colonia Revolución, 61609 Pátzcuaro, Michoacán, México. Tel. 00 52 434 3 42 81 29 y 3 42 81 30, Fax 3 42 81 89; [tcarreon@crefal.edu.mx](mailto:tcarreon@crefal.edu.mx)

**JAIME CANFUX GUTIERREZ**, cubano, 1940.

Especialista en educación de adultos, graduado como profesor de historia, doctor en ciencias pedagógicas con la tesis "Políticas y estrategias empleadas en la campaña de alfabetización en Cuba". Planeamiento y desarrollo curricular en la educación de jóvenes y adultos, sobre todo en alfabetización y posalfabetización en diferentes países de América Latina, África y Oceanía. Impartición de cursos y talleres de posgrado. Realización de investigaciones sobre la retención de los participantes en programas de educación de jóvenes y adultos, la educación rural en bases campesinas, la escolarización de la población adulta, programas alternativos comunitarios y educación de trabajadores en centros de trabajo. Publicaciones sobre la educación de adultos en Cuba.

Actualmente coordinador de la cátedra de alfabetización y educación de adultos del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, calle 3era. No. 402, esquina a 4. Municipio Playa. Ciudad de La Habana, Teléfono (537) 2095524. [canfux@iplac.rimed.cu](mailto:canfux@iplac.rimed.cu)



**GABRIELA ENRÍQUEZ**, mexicana, 1968.

Politóloga y maestra en estudios para la paz y el desarrollo. Impartición de talleres, específicamente de formación de formadores (INEA) y de resolución de conflictos. Profesora de Perspectivas sociopolíticas de la educación en América Latina en la maestría en sociología de la educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

Actualmente, investigadora en CREFAL; líneas de investigación: educación de adultos en situaciones de movilidad humana, formación de formadores de adultos, educación para la paz y los derechos humanos, educación ciudadana y conocimientos significativos para el autodesarrollo. Coordinadora de la maestría en comunicación y tecnologías educativas (ILCE-CREFAL), Av. Lázaro Cárdenas, s/n. Col. Revolución, 61609, Pátzcuaro, Michoacán. Tel 00-52-434-34-281-79. [genriquez@crefal.edu.mx](mailto:genriquez@crefal.edu.mx), [sinpermiso@hotmail.com](mailto:sinpermiso@hotmail.com)



**J.M. GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ**, mexicano, 1928.

Microbiólogo y educador. Diseño y desarrollo curricular, desarrollo de materiales educativos, formación de formadores, educación en ciencia y tecnología, educación para la salud, educación sexual y educación ambiental. Impartición de conferencias, cursos y talleres, conducción y facilitación de trabajo en equipo, conducción y evaluación de proyectos de investigación y desarrollo, elaboración de materiales educativos impresos. 56 libros, ocho capítulos de libros y 49 artículos publicados. Ex profesor titular y director de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas (IPN), jefe del Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV) y en diversas universidades e institutos en países de América, Europa, Medio Oriente, África y Asia, en los que también se ha desempeñado como consultor.

Actualmente profesor visitante en CREFAL, avenida Lázaro Cárdenas s/n, colonia Revolución, 61609 Pátzcuaro, Michoacán, México, Tel. 00-52-434-3428182, [jmgv@crefal.edu.mx](mailto:jmgv@crefal.edu.mx) y [gutierrezv28@hotmail.com](mailto:gutierrezv28@hotmail.com)

**JUDITH KALMAN**, estadounidense, 1954.

Licenciada en lengua y literatura hispánicas; Ph.D. en educación (con especialidad en lenguaje y cultura escrita). Profesora de seminarios en programas de maestría y doctorado. Diseño y desarrollo curricular para el área de lenguaje, formación de formadores y de maestros para la enseñanza de la lectura y escritura, desarrollo de políticas públicas para alfabetización y educación de adultos, evaluación de programas y materiales educativos. Conferencista y comentarista en foros de consulta internacional para educación de adultos (alfabetización y educación básica), reuniones académicas, eventos para educadores. Consultora UNESCO para temas de educación de adultos en América Latina. Investigadora en temas relacionados con el uso de la lectura y la escritura en el mundo social, procesos de interacción, distribución y uso de la cultura escrita, alfabetización y educación básica de mujeres. Autoría de artículos publicados en revistas internacionales y nacionales, libros, libros de texto, reportes técnicos en inglés y en español. Ex profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, coordinadora de la especialidad en la enseñanza del español, jefe del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN. Premio Internacional para la investigación sobre la alfabetización del Instituto de Educación de la UNESCO 2002.

Actualmente asesora para la Secretaría de Educación Pública e investigadora titular del DIE, Calzada Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, México DF, CP 14330; Tel. 00 52 50 61 28 00; [jkalman@mail.cinvestav.mx](mailto:jkalman@mail.cinvestav.mx)

**SARA ELENA MENDOZA ORTEGA**, mexicana, 1959.

Profesora de educación primaria y psicóloga social, estudios de postgrado en ciencias sociales y en sexualidad humana y género. Desarrollo profesional y experiencia en diseño y desarrollo curricular; diseño y elaboración de materiales educativos impresos para educadores y para adolescentes, jóvenes y personas adultas en materia de sexualidad, salud reproductiva, violencia, género, materiales y métodos educativos y educación de adultos. Educación indígena. Asesoría educativa. Diseño instruccional para materiales en línea. Impartición de pláticas, conferencias, talleres y cursos. Coordinación de grupos de trabajo. Autoría en antologías y publicaciones de PUEG-UNAM, CREFAL, Fundación Mexicana para la Salud y Alfa-Omega Editores entre otros.

Actualmente subdirectora de Proyectos Estratégicos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Francisco Márquez 160, colonia Condesa, 06140 México, D.F. Tel. 00-52-55-52412722; [smendoza@inea.gob.mx](mailto:smendoza@inea.gob.mx) y [kalah2000@hotmail.com](mailto:kalah2000@hotmail.com)



**MARISOL MORELOS GUZMÁN**, mexicana, 1974.

Licenciada en ciencias de la comunicación, estudios de postgrado en comunicación y tecnologías educativas. Desarrollo profesional y experiencia en comunicación institucional, social y educativa. Diseño y elaboración de materiales educativos para personas adultas. Apoyo logístico, académico e instruccional en programas de educación a distancia. Diseño y promoción de campañas de medios de comunicación. Producción y conducción de radio; coordinación de prensa. Colaboración en suplementos culturales en prensa escrita y radiofónica. Elaboración de las guías de uso de las colecciones *Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática* y *Eslabones de la Democracia*. Elaboración de guiones para videos didácticos y publicitarios.

Actualmente coordinadora de materiales didácticos del área de diseño curricular del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución, C.P. 61609 Pátzcuaro, Michoacán, México. Tel 00 52 434 3 42 81 34 y 3 42 81 30, Fax 3 42 81 89; [mmorelos@crefal.edu.mx](mailto:mmorelos@crefal.edu.mx) y [mambro@hotmail.com](mailto:mambro@hotmail.com)

**VERÓNICA NESPEREIRA**, argentina, 1951.

Licenciada en ciencias de la educación. Especialista en diseño de materiales multimedia. Diseño y desarrollos curriculares para diferentes niveles de la educación de adultos, producción de materiales impresos para programas a distancia, cursos y talleres para capacitación docente y formación de formadores, producción de documentos de apoyo para implantación de currículos y elaboración de materiales. Ex subsecretaria académica de la Universidad de Buenos Aires, Coordinadora de equipos multidisciplinares para desarrollos curriculares y elaboración de materiales, incluyendo el proyecto de terminalidad de la educación general básica para adultos del Ministerio de Educación de la Nación.

En la actualidad asesora externa de Direcciones de Adultos de diferentes jurisdicciones argentinas para la transformación de los sistemas educativos para jóvenes y adultos. Consultora externa del Instituto Superior de Viajantes (Argentina), para el desarrollo del campus virtual y el diseño de carreras de nivel terciario en modalidad virtual. Gallo 606 T. 3 P. 22 Dpto. 3, 1172 Buenos Aires, Argentina. Tel. 00 54-011-4866-4833, [venes@redesdelsur.com](mailto:venes@redesdelsur.com).

**MARCO ANTONIO PÉREZ RUIZ**, mexicano, 1963.



Maestro en comunicación y tecnologías educativas. Experiencia en soporte de sistemas computacionales multiusuario, redes y telecomunicaciones en plataformas Unix, Netware, Windows, (main frames y PC's). Administración, diseño y desarrollo de proyectos de mercadotecnia de sistemas computacionales y telecomunicaciones. Docente, organizador y conferencista en talleres, cursos y diplomados. Líneas temáticas: redes de cómputo e Internet, multimedia, comunicación y tecnologías educativas, informática educativa y educación a distancia.

Actualmente director de Comunicación y Tecnologías Educativas en CREFAL, avenida Lázaro Cárdenas s/n, colonia Revolución, 61609 Pátzcuaro, Michoacán, México. Tel. 00 52 434 3 42 81 94, Fax 3 42 82 13, [mperez@crefal.edu.mx](mailto:mperez@crefal.edu.mx).



**JORGE TAMAYO COLLADO**, cubano, 1954.

Licenciado en educación, asesor audiovisual de los programas de superación integral para jóvenes y adultos. Diseño curricular, planeación, alfabetización por radio y TV, gestión educativa y formación de formadores. Impartición de conferencias, cursos y talleres de postgrado, conducción y facilitación de trabajos en grupo, conducción y evaluación de proyectos de investigación y desarrollo, elaboración de materiales impresos. Profesor instructor, colaborador del Proyecto de alfabetización por radio en el estado de Quintana Roo, México, y del Proyecto de Seguimiento en Venezuela. Profesor invitado en CREFAL.

Actualmente asesor académico de la cátedra de alfabetización y educación de adultos del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), calle 3era. No. 402, esquina a calle 4, La Habana, Cuba, (537) 2095524, canfux@iplac.rimed.cu

**AIDA TERRERO LAFITA**, cubana, 1960.

Licenciada en educación en la especialidad de español (literatura). Metodología para el desarrollo de programas de alfabetización por radio y televisión. Impartición de conferencias, cursos, talleres y posgrados, elaboración de materiales impresos. Asesora académica de la cátedra de alfabetización y educación de jóvenes y adultos. Colaboradora del Proyecto de Seguimiento para Venezuela y en los guiones de alfabetización por radio y televisión. Teleprofesora en el curso de superación integral para jóvenes y adultos. Autora de programas, orientación metodológica y textos de español (literatura).

Actualmente en el IPLAC, calle 3era. No.402, esquina a calle 4. La Habana Cuba. (537) 2095524, aida@iplac.rimed.cu



**MIGUEL ÁNGEL VIVEROS HIDALGO**, mexicano, 1972.

Psicólogo, consultor educativo, arquitecto de información, uso de las nuevas tecnologías de la información en la educación, consultor de proyectos de *e-learning*, profesor de psicología educativa.

Actualmente, coordinador de evaluación de programas en la Dirección de Investigación y Evaluación del CREFAL, Av. Lázaro Cárdenas s/n Col. Revolución, 61609; Pátzcuaro, Michoacán, México, Tel. 00 52 434 3-42-81-87, mviveros@crefal.edu.mx.