

3

CAPÍTULO

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: APROXIMACIONES CONCEPTUALES PARA EL DEBATE⁶

Ana Isabel Meneses Pardo⁷

Toda acción educativa es una elección política
(Carrera & Luque, 2016, p.13).

Panorama general

Lo que hoy en día desde diferentes enfoques, corrientes teóricas y metodológicas se establece como educación para la paz, no siempre ha sido planteado ni de la misma manera, ni bajo la misma conceptualización. Aquello

-
- 6 Producto de investigación realizado en el marco del proyecto de Investigación en curso (2018-1): *Construcción de subjetividades en miembros de comunidades educativas en tres municipios del Valle del Cauca en el marco de la educación para la paz, IV Convocatoria Interna Ucatólica*. En esta misma publicación existe un capítulo del profesor Pablo Montoya Vidal en el que se expone todo lo referente a la temática y conceptualización de sujeto y subjetividades: *El sujeto y la producción de subjetividades en la educación: Reflexiones conceptuales sobre enfoques y paradigmas*.
- 7 Socióloga de la Universidad del Valle, Magister en Antropología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Flacso-Ecuador. Docente Tiempo completo del Programa de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, integrante del Grupo de Investigación Lumen Humanitas de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Ucatólica-Cali. Correo: aimeneses@unicatolica.edu.co

que se entiende como educación para la paz será concebido en este estudio como un producto, y no como algo dado e innato, proponiendo la educación para la paz” como *campo* en el que se interrelacionan diferentes *capitales*⁸, pero también diferentes fuerzas que establecen, de una u otras forma, tanto relaciones de poder como de jerarquías, ya sea entre los integrantes de las comunidades educativas, como con los patrones sociales, culturales, políticos y económicos dominantes a escala nacional en Colombia, y que posicionan o no la educación para la paz en relación con la configuración de subjetividades representativas de los miembros de comunidades educativas adscritas a instituciones de carácter público.

Lo anterior es posible afirmarlo no solo desde el análisis de los antecedentes que permitieron su emergencia y reconocimiento dentro de los ámbitos académicos, pedagógicos e investigativos, sino también desde las diversas disciplinas que han aportado para su conceptualización y el debate entre ellas. El presente estudio considera a la educación para la paz, retomando a Bourdieu, como un *campo* no estático y ahistórico, sino producto de cambios y transformaciones a lo largo del tiempo. Bien afirma Jares “la educación para la paz tiene su historia (...) ni es una ‘creación’ de última hora, ni la moda pedagógica, ni la repuesta puntual a un problema determinado, por importante que este sea” (Jares, 2005, p.14).

Indiscutiblemente, a nivel internacional la producción sobre los estudios de paz y de educación para la paz se registra en gran número, principalmente desde la producción europea desde los años 80 (Jares, 2005; Hicks, 1999; Seminario de Educación para la Paz, 2000; Salamanca, Casas-Casas & Otoyaya, 2009). No obstante, hay una oleada de antecedentes, corrientes teóricas y disciplinarias, como su germen anterior a los años 80 y del contexto europeo no exclusivo de España, sino también de “Australia, Canadá, Estados Unidos, Japón, Alemania occidental, Italia y Suecia” (Hicks, 1999. p.37). Importa también destacar que la educación para la paz se ha enriquecido desde enfoques no necesariamente originarios del contexto Occidental, sino también desde otras latitudes mundiales, como las de Asia, Oriente y, posteriormente, América Latina.

La bibliografía, hoy clásica, como la de Jares (2005), pionero en la formulación del concepto, fija cronológicamente la evolución conceptual en función

8 Tanto la noción de campo, como la de capitales se retoman de los planteamientos de Pierre Bourdieu y Wacquant L. (2005). Entendiendo capitales en un sentido más allá que recursos y como aquellos que se distribuyen en capital cultural, social y simbólico.

de cuatro hitos o etapas: 1) los enfoques y posturas pedagógicas como la Escuela Nueva y de Pedagogía Crítica, 2) las concepciones de no violencia desde la India y Oriente (Narváez, 2006; Salamanca, Casas-Casas & Otoy, 2009), 3) la educación para la paz desde la Unesco y, finalmente, las investigaciones de paz (Seminario Internacional de Paz, 2000; Hicks, 1999). Posteriormente, se establecerán nuevos enfoques que soportan conceptualmente la educación para la paz no solo desde espacios europeos, sino formulados desde otras perspectivas geográficas e ideológicas, no hegemónicas. Se encuentran, por ejemplo, la concepción de paz vista desde los valores cristianos (Acodesi, 2003), los enfoques de aceptación a la diferencia e interculturalidad (Mejía, 2010), los estudios de descolonización de la paz, que contempla y analiza la paz desde visiones no hegemónicas u occidentales (Fontan, 2013; Sandoval, 2014), y la educación para la paz desde las víctimas (Etxeberria, 2013), entre muchas otras.

Los enfoques existentes que podrían afirmarse, son los antecedentes de la emergencia del concepto de educación para la paz, analizan las diversas conceptualizaciones de paz, de no violencia, de convivencia pacífica, desde diversas latitudes, a nivel mundial y también Latinoamericano. Antes de la emergencia del concepto establecido, hoy en día se hablará entonces de “educación para el desarrollo, educación política, antirracista y antisexista, la educación ambiental y la personal y social” (Hicks, 1999, p.37), educación para el cambio social, educación para la democracia, y, finalmente, educación para la paz.

Para el caso colombiano, entre los estudios iniciales, a saber, resalta el documento Acodesi (2003) realizado por el Programa por la Paz de la Compañía de Jesús, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) y la Federación de Asociaciones de Padres de Familia de los Colegios Jesuitas. Este es quizá uno de los escritos que detalla todo aquello que atañe al problema de la paz y la educación para la paz en un momento en que Colombia no se encontraba en el escenario del posconflicto, como se vislumbra tras la firma de los acuerdos de la Habana en 2016. Retomando a Hernández (2016), precisamente la paz no era un tema “de moda” a nivel nacional, sino que se daba mayor énfasis a las investigaciones en torno a la violencia y el conflicto.

En el momento de la publicación (2003), desde la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi) se establece la promoción de una cultura de paz en las instituciones educativas que están bajo su funcionamiento. El texto se plantea como objetivo indagar sobre “las propuestas educativas en torno a la educación para la paz” y la forma para llegar a hacerlo (Acodesi, 2003, p. 6). El

documento ofrece un panorama de la conceptualización, recuento histórico y enfoques pedagógicos en torno al tema de la educación para la paz, estableciéndolo de entrada como “un campo de saber específico” presente, entre otros escenarios, en las ciencias de la educación, principalmente desde el siglo XX. No obstante, se consideran los antecedentes y enfoques previos de lo que posteriormente sería llamado como educación para la paz. Diferente a los estudios que ofrece la bibliografía sobre el tema, este documento conceptualiza la paz desde los valores de la fe cristiana. Se considera como pilares transversales de la construcción de paz la espiritualidad, la relación con la divinidad del dios cristiano, la fe, la misericordia, el amor al Otro, la justicia y la reconciliación. (Acodesi, 2003, p. 11). Se retoman como ejemplos de valores cristianos y fe católica la vida y obra de Jesucristo. Se analizan, entonces, diversos apartados de los evangelios de la biblia en torno a los valores del amor al prójimo y el amor del padre creador. Adicional a la figura de Jesucristo, se integra el análisis de otros líderes de la fe cristiana, como San Ignacio de Loyola, creador de la Compañía de Jesús, y quien estableció escuelas de formación a los fieles guiados siempre por la espiritualidad, tema de sus análisis y publicación de la obra *Ejercicio espirituales* en 1548. Desde esta línea se relacionan los elementos de la espiritualidad cristiana como insumos para la construcción de paz en las instituciones educativas del orden de la Compañía de Jesús.

Ya establecido como un campo del conocimiento pleno, en Colombia actualmente la educación para la paz es un tema de gran interés por el contexto social y político que vive el país. La paz ya es un tópico presente y transversal no solo desde la planeación del Estado, sino también desde la academia, los conocimientos aplicados y demás escenarios posibles. Sin embargo, para hablar de educación para la paz el debate está abierto en función de qué tipo de educación y prácticas son necesarias para alcanzar la paz, de qué tipo de paz se habla, y cómo desde los escenarios escolares formales y otros escenarios educativos no formales, en función de la enseñanza y el aprendizaje, será posible vislumbrar aspectos que de entrada sabemos no serán inmediatos, sino que encarnarán todo un proceso que implica la presencia tanto de los integrantes de las comunidades educativas, como de padres, madres y cuidadores. Así como los contextos sociales, políticos y culturales. El debate está sobre la mesa e integra aspectos de respeto y convivencia así como los de ciudadanía, juventudes, agencias⁹, actitudes, conocimientos y políticas (Weiss, 2012).

9 Este concepto retoma los planteamientos de Pierre Bourdieu en relación a la capacidad que tienen los individuos de tomar acción e integrar aspectos de su subjetividad en aquello que se piensa y se hace práctico a pesar de encontrarse inmerso en una estructura social.

Antecedentes y perspectivas teóricas de la educación para la paz

El panorama en torno a lo que se entiende por educación para la paz es amplio; inicialmente formulado desde ámbitos internacionales. La complejidad por establecer consenso en el concepto de educación para la paz radica en los dos términos que ya de por sí lo integran: educación y paz (Seminario de Educación para la Paz, 2000). Al retomar el primero, respecto a la búsqueda de la paz, será necesario contemplar que todo proceso educativo implicará necesariamente la relación con Otros y es allí donde se establece que la educación, tanto general como aquella orientada hacia la obtención de paz, no es algo que se construye únicamente de forma individual, sino que integrará a la colectividad y a las relaciones sociales que pueden ser de respeto, tolerancia y consenso, o de disputa y conflictos, sin que unas sean mejor o peor que otras, simplemente son parte del proceso de interacción social.

En ese sentido, la socialización es un aspecto fundamental en cualquier escenario, ya sea en los espacios de socialización primaria con el aprendizaje de hábitos, costumbres y/o valores, así como en los espacios de socialización secundarios e institucionalizados como la escuela. Los procesos de socialización en los espacios escolares deberán ser comprendidos no como escenarios neutrales, sino como procesos sociales imparciales, por los diversos actores, instituciones y directrices políticas presentes en los ámbitos educativos. Así, en el proceso educativo se contempla la existencia de relaciones de poder y dominación presentes en todos los escenarios, en tanto haya relaciones sociales inmersas. Así como la educación no opera con un patrón de objetividad, los sujetos a los que se les imparte la misma no son necesariamente pasivos. Es clave mencionar que las directrices políticas de planeación educativa, la forma de adoptarlas y llevarlas a la práctica, así como la recepción de la misma, no opera con neutralidad. La forma como cada sujeto o colectividad adquiera la educación dependerá no solo de las directrices que dicte la escuela, sino del contexto del que provenga el educando, su agencia y los objetivos educativos de las políticas públicas formuladas.

Respecto al concepto de paz, se considera igualmente como una condición no estática y aislada de un contexto social, sino como un proceso. Su búsqueda a partir del escenario educativo se formuló inicialmente en función del concepto de violencia y las dicotomías entre *paz positiva* y *paz negativa*, propuesto y desarrollado por Johan Galtung (2003). La paz negativa es vista desde las consideraciones de “ausencia de...”, en la mayoría de casos, guerra, conflicto,

es decir, considerando la paz como el otro lado de la moneda (Cfr. Fell, 1999, p. 94). Remite, específicamente, al mantenimiento de un orden a nivel macro, principalmente desde los Estados modernos y desde una visión occidental.

Por su parte, *la paz positiva* alude a la disminución de violencia y conflicto, pero enfatiza en la eliminación de esta en términos estructurales, con miras a la configuración de cambios en la sociedad: “los valores dominantes serían la justicia y la igualdad”. En esta visión de paz no tendría mayor preponderancia el papel de los Estados, sino que son los individuos que lo conforman aquellos que poseerían la labor de agenciar los escenarios en los que se dé la paz como producto, resultado de un proceso. En ese sentido, el conflicto no necesariamente es la ausencia de la paz, dado que está inmerso dentro de los procesos sociales, así “la paz [...] no es lo contrario de la guerra, sino la ausencia de violencia estructural, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza” (Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 19).

El concepto de paz y su relación con la educación posibilita plantear, a grandes rasgos, que son los escenarios educativos, en principio formales, los espacios propicios para reflexionar y crear paz. Siguiendo a Jares (2005), la educación para la paz es el resultado de un contexto social y político de una época -para su estudio el contexto de España en los años ochenta-, de esta forma la ‘escuela’ será uno de los actores que den respuesta educativa ante el panorama como la militarización o el conflicto armado. A continuación, siguiendo la apuesta cronológica de Jares (2005), se presentan las perspectivas del nacimiento de la Educación para la paz, inicialmente desde el contexto europeo, finalizando con los postulados actuales con el objetivo de dar cuenta de la historia y evolución conceptual:

- Movimiento de Escuela Nueva.
- Paz desde los aportes de Unesco.
- Enfoque de la no violencia.
- Investigaciones para la paz.

Adicional, se darán a conocer los postulados de la educación para la paz contemporáneos con el objetivo de evidenciar la historia y ampliación conceptual, en función de la variación de los contextos y realidades sociales en los que no necesariamente se hable de militarización o conflicto postguerra.

Enfoque educativo pedagógico desde la Escuela Nueva

Previo a los estudios e investigaciones de paz, el punto crucial para el surgimiento de la conceptualización de educación para la paz será la apertura pedagógica de la Escuela Nueva (Jares, 2005, p. 27).

Esta registra su surgimiento a finales del siglo XIX en Europa, desde donde se extendió a diversas latitudes, entre las que se registra también Latinoamérica en el siglo XX (Narváez, 2006, p. 630). Desde el enfoque de la Escuela Nueva, la educación se concibe como un medio de transformación social a partir del medio escolar. En términos generales, plantea un enfoque que va en contracorriente de la educación tradicional (Narváez, 2006, p. 629). Fortalece las ideas de libertad y autonomía del educando en contraposición a enfoques de radicalismos disciplinarios, memorización y autoritarismos característicos del proceso de aprendizaje en su sentido tradicional (Jares, 2005, p. 27).

Desde los planteamientos de la Escuela Nueva, también conocida como Escuela Activa, se vislumbra el surgimiento no solo de una conceptualización y una corriente pedagógica, sino también de un Movimiento de Renovación Pedagógico que planteó la ampliación de perspectiva en torno a la educación, al proceso general de enseñanza y aprendizaje y la metodología empleada en dicho proceso, así como lo concerniente a contenidos y currículos (Narváez, 2006; Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 22). Con los postulados de la Escuela Nueva se reconoce, más allá de una conceptualización y escuela pedagógica, la existencia de un movimiento en torno al cambio de paradigma imperante posterior a la I Guerra Mundial, “se sustenta en la educación desde la autonomía y libertad para que los adultos así formados no opten por la guerra” (Acodesi, 2003, p.14).

Históricamente, el período comprendido entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial es crucial para el desarrollo de esta corriente pedagógica. Al concluir la Primera Guerra Mundial se considera el ámbito educativo como el propicio e indicado para el inicio de la construcción de paz desde las aulas, y no como el espacio reproductor de la “militarización de la infancia y juventud” (Jares, 2005, p. 27). En 1927 cobra fuerza la emergencia de la corriente pedagógica con la *Conferencia Internacional de Educación en Praga: “La paz por la escuela”* (1927), organizada por la Oficina Internacional de Educación, cuando se apertura oficialmente el camino que vislumbra el objetivo de la paz mediado por la acción escolar (Acodesi, 2003; Seminario de Educación para la Paz, 2000; Jares, 2005, p. 41).

Desde dicha periodización se vincularán autores como la italiana María Montessori, que abogan por una educación para el cambio social, exaltando los valores de cooperación y comprensión, solidaridad, la concepción de la educación desde la diversidad de contextos y culturas, la importancia del deporte, la lúdica y la dinámica como metodologías de enseñanza y aprendizaje. Se ponen en cuestión los valores de la educación tradicional en términos de conformismo, los niños/maestros pasivos y la ausencia de la crítica. Se prepara al estudiante para la vida (Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 22).

Tras la Segunda Guerra Mundial es desalentador el panorama de hostilidad y violencia. Así es que la Escuela Nueva, en sintonía con sus postulados, otorgará más peso a los contextos en torno a la educación, los cambios sociales a nivel de la transformación en la concepción de la familia, los cambios rural-urbano, el afianzamiento de los procesos de industrialización, entre otros (Palacios, 1984; citado por Narváez, 2006). Se plantea la necesidad de instaurar paz desde las aulas en oposición a la guerra, es decir, una paz conceptualizada desde lo negativo como la oposición a la guerra (Acodesi, 2003, p. 24). Sobresalen otras corrientes pedagógicas como la Escuela Moderna, liderada por Celestin Freinet (1974), los trabajos de Lorenzo Milani (1979) en torno a la educación para la desobediencia y la resistencia, y los trabajos de Paulo Freire (1970), entre otros.

Paulo Freire resalta como uno de los antecedentes de emergencia de educación para la paz con visibilidad mundial, por ser el primer referente desde un punto de enunciación no europeo, en este caso brasileiro. Los postulados de este autor se retoman, principalmente, desde su consideración de la educación desde una visión no tradicional (denominada por él como educación bancaria), sino una educación liberadora, con pedagogía crítica, educación en función del contexto de los estudiantes y la importancia del reconocimiento por los Otros y la diferencia. Estos serán los fundamentos de sus postulados en torno a la educación para la paz, en un sentido de cambio y transformación social, desde el conocimiento de los contextos en los que se encuentra la escuela. Sus postulados en torno a la libertad, la liberación, son desarrollados en las obras publicadas: *La educación como práctica de la libertad* (1967), *Pedagogía del oprimido* (1970), entre otros.

Paz desde la Unesco

Al hablar de paz, la Unesco ha sido una de las instituciones que ha formulado y planeado en torno a su búsqueda desde ámbitos educativos. Desde este organismo internacional ha sido desarrollado todo lo que concierne a paz y cultura de paz en relación con la educación. Adscrito a la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Unesco fue creada en 1945 como Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación en pro de las oportunidades educativas de corte humanista a escala internacional y, principalmente, entre los países adscritos (Carrera & Luque, 2016, p. 59). Además de su interés en las directrices políticas de temas educativos de acceso e inclusión, también se ha enfocado en Derechos Humanos, educación para el desarme, educación para la democracia y paz. Desde la Conferencia General del año de 1974¹⁰ abordó y enfatizó en temas de paz. Específicamente en la Resolución 11.1, aporta la definición de aquello que se entiende como paz.

[...] la paz no puede consistir únicamente en la ausencia de conflictos armados, sino que entraña principalmente un proceso de progreso, de justicia y de respeto mutuo entre los pueblos, destinado a garantizar la edificación de una sociedad internacional en la que cada cual pueda encontrar su verdadero lugar y gozar de la parte de los recursos intelectuales y materiales del mundo que le corresponde y que la paz fundada en la injusticia y la violación de los derechos humanos no puede ser duradera y conduce inevitablemente a la violencia (Resolución 11.1 Conferencia General de la Unesco, 1974).

Desde entonces, el tema cobrará fuerza con la celebración en 1995 de la 28 Conferencia General y el Proyecto Transdisciplinar: Hacia una Cultura de Paz” (Acodesi, 2003, p. 31), momento a partir de cual, por directriz general, se acuña el término *cultura de paz*.

Aunque cronológicamente es la Unesco quien enuncia el término, adicional a un conjunto de resoluciones de las Naciones Unidas, se considera como punto de partida para la génesis del concepto la *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz* (Naciones Unidas, 1999). En su Artículo 1 se plasma el sentido de una “cultura de paz”, entendida como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” que se basarían en aspectos de principios, derechos, economía y política. En concreto, a la paz

10 “Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales –París- noviembre 19 de 1974” (Acodesi, 2003, p. 26)

como forma de vida y acción se le suma la exaltación de los principios democráticos de convivencia soberana, en apego a los derechos humanos y libertades fundamentales en el marco del derecho, necesidad y promoción del “desarrollo”. Desde la alusión explícita al “desarrollo”, como condición básica para la construcción de un proyecto de paz, aparecen aspectos como la “protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras”, equidad de género y diversidad cultural, entre otros. Aspectos básicos para la construcción de paz que deberían construirse en el “entorno nacional e internacional”. Explícitamente, en su artículo 2 se plantea que “el progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones” (Naciones Unidas, 1999).

Así, aunque no de forma explícita, se contempla dentro de la idea de paz la manera como desde sociedades no necesariamente hegemónicas y desde diferentes perspectivas culturales la definición de paz es integrada en función de aspectos del entorno y la naturaleza (Stanford, 1976; citado por Fell, 1999, p. 94).

Desde los años noventa, la Unesco, con la *Conferencia Internacional de Educación*, aprueba la *Declaración sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. En dicha declaración fija los aspectos de la educación en contexto que propende por el respeto del Otro, dignificando sus diferencias sociales, culturales y de cualquier índole puestas en juego en el campo educativo. Sobre la necesidad de eliminación de cualquier tipo de discriminación, así como la tarea de los educadores y la formación en aspectos de ciudadanía, con la propuesta de nuevas metodologías y modificación de currículos. Se establece vínculo con lo que la Unesco fija respecto a la *cultura de Paz* y se incentiva a abrir espacios y cátedras de cultura de Paz que posibiliten conocer y debatir sobre las temáticas a nivel mundial.

En los eventos posteriores se continúa con el tema de paz y educación para la paz en las agendas de la Unesco. Se destacan, entre los eventos, la 28ª Conferencia General de 1995 y el proyecto *Hacia una Cultura de Paz*. Podrían seguir detallándose muchos otros encuentros de gran relevancia, pero en relación a dichos escenarios, es necesario señalar de forma general que desde que el organismo internacional en mención integró los estudios de paz y promulgó el concepto de cultura de paz, estableció un precedente para todos aquellos países y organizaciones que tomaron en cuenta sus recomendaciones y normativas sobre la temática y orientaron hacia dicho camino su acción. Desde entonces, la paz fue, además, foco de investigaciones en aspectos pedagógicos,

de tecnología, educación para docentes, educación para la ciudadanía y la transversalidad con los temas de género, interculturalidad, Derechos Humanos y muchos más.

Educación para la paz desde el enfoque de la no violencia

La bibliografía referente a los estudios de paz y educación para la paz (Aco-desi, 2003; Jares, 2005) resalta la vinculación de la temática de educación para la paz con el aporte registrado desde Oriente, incluso desde períodos históricos anteriores a Cristo, que identifican a personajes como Vardhamana Mahavira, fundador del Jainismo, y Buda, a partir del concepto de ‘Ahimsa’, bajo una mirada armónica y de convivencia en el mundo. Estos enfoques identificados posteriormente como no violencia serán continuados con los postulados de Rabindranath Tagore con la creación y fundación de casas de paz en Calcuta, India. Sin embargo, el principal representante de esta corriente será Mohandas Karamchand Gandhi con sus dos principios sobre no violencia: ‘*satyagraha*’ y ‘*ahimsa*’, traducidos como ‘*firmeza de la verdad*’ y ‘*acción sin violencia*’, puestos en práctica frente al proceso de independencia adelantado por su país, India, a partir del actuar sin violencia y las declaraciones de desobediencia civil ante las situaciones de injusticia identificadas (Salamanca, Casas-Casas & Otoyá, 2009, p. 22; Jares, 2005).

Estos enfoques no son formulados desde un contexto principalmente filosófico, o desde el pensamiento y conceptualización de paz occidental, sino también desde Oriente. Priman aspectos de la espiritualidad, pero también del cuerpo, la armonía, el equilibrio, la naturaleza, la vida misma y sus diversos significados, la relación con los Otros/Otras, el encuentro con respeto, la cooperación limitada¹¹, las verdades, la libertad, etc. El énfasis se ha dado desde diferentes perspectivas a lo largo del mundo con líderes/lideresas que han puesto en práctica todos los postulados no violentos. Para el caso estadounidense resalta, por ejemplo, Martin Luther King en función de la reivindicación de derechos.

Según los planteamientos del Seminario de Educación para la Paz (2000, p. 34), es necesario señalar que el enfoque de la no violencia no se reconoce por una negación propia y directa a la violencia o violencias existentes, sino de transformación de las mismas en relación con las diversas personas

11 Adicional a la no cooperación con aspectos que impliquen injusticias.

implicadas en sus procesos. El planteamiento de soluciones no violentas a los conflictos existentes e inherentes en cualquier espacio en el que interactúen y se relacionen diversas personas, con diversidad de pensamiento y roles, tal como ocurriría en el espacio escolar (Fell, 1999, p. 104). Así, la no violencia se ha vinculado a temas educativos en los que están inmersos todos los miembros de las comunidades educativas sin importar sus estatus o poder en las estructuras educativas.

Desde el campo educativo, se insta por el autocontrol, la autosuficiencia, la independencia, la fuerza individual, el enseñar a “servirse de sí mismo” y el servir a los demás. Se armonizan “el cuerpo, el intelecto, sensibilidad y espíritu” (Weyer, 1988, p. 88; citado por Jares, 2005). Postulados que se implementaron en instituciones educativas comunitarias creadas por Ghandi, bajo postulados en los que la educación no es responsabilidad de la escuela, sino de toda la comunidad (Jares, 2005, p. 90).

Por otra parte, como nuevas perspectivas, adicional a las existentes desde los años 80, surgen enfoques de educación para la paz, no precisamente desde grandes entes u organismos internacionales o de amplio alcance.

Investigaciones sobre paz

Los estudios referentes a la educación para la paz (Acodesi; Seminario de Educación para la Paz; Hicks, 1999, p.24) señalan enfáticamente como un gran antecedente para las investigaciones en torno al tema de la paz aquellas realizadas posterior a la Segunda Guerra Mundial, principalmente desde 1950; momento inicial para tratar de comprender no solo qué era y cómo se entendía la paz, sino cuáles eran las vías posibles para su búsqueda. Será un nuevo campo académico abordado, principalmente desde las Ciencias Sociales y las Humanidades. En un primer momento, la paz se debatió dando énfasis y focalizando su relación con los conceptos de guerra y las teorías de conflicto y violencia directa¹². Posteriormente, desde 1960 se iniciaron estudios que enfatizaron en las conceptualizaciones de violencia estructural e indirecta (Hicks, 1999, p. 24). Adicionalmente, se inició el énfasis hacia las investigaciones que enfatizaban en la paz. Uno de los estudios pioneros de esta perspectiva será el desarrollado por Joan Galtung, con sus aportes en torno a la paz positiva y paz negativa (entendida como ausencia de la guerra).

12 Entre personas o grupos.

Emergieron investigaciones, grupos de investigación e instituciones que lideraron los enfoques y difundieron el desarrollo de los estudios, análisis y discusiones de la temática de paz; entre ellos, resalta la creación en 1964 de la Internacional Peace Research Association (IPRA). Esta asociación cobró mayor peso en 1975, cuando la Unesco reconoció la comisión creada especialmente para los estudios de paz y educación, Peace Education Commission (PEC) (Acodesi, 2003, p. 28).

La paz y la educación llegaron a un punto de encuentro en la medida en que la educación se vio como el espacio ideal para dar instrucción sobre la paz en las aulas de clase. En el contexto del escenario educativo, la paz no fue vislumbrada como algo inmediato, sino como un proceso a largo plazo, pero que era posible alcanzarla solo a partir de la acción. El campo educativo contribuyó en la medida en que propendió por la transformación social, por ello, se resalta la esencia participativa de los miembros de las comunidades educativas (Seminario de educación para la Paz, 2000, pp. 25-27).

Conceptualización sobre educación para la paz hoy

Los enfoques bajo los que se propone la educación para la paz son amplios y diversos, igual que sus conceptualizaciones y metodologías de implementación. Los enfoques presentados enfatizaron, entonces, en la necesidad de revertir el contexto posterior al periodo de guerras. De forma contemporánea se estableció que la educación para la paz no opera necesariamente en escenarios de postguerras y conflictos que impliquen la militarización, sino en cualquier escenario que, en función de sus contextos y necesidades, tenga por objetivo revertir resultados en términos de convivencia, respeto, participación, aceptación al Otro y ciudadanías. Así, se observa que al hablar de educación para la paz hoy implica considerar que se ha ampliado el panorama.

Sea cual sea la perspectiva, hay acuerdo en resaltar que desde las aulas es posible entender las realidades en las que se ubican sus integrantes y propender por plantear cambios en función de la convivencia, el respeto, la tolerancia y la garantía de derechos. No ser mero receptor y reproductor de políticas. Tampoco se intenta desdibujar o esconder la existencia del conflicto, sino que, como parte inherente a cualquier realidad social, es necesario conocer la manera de abordarlo como oportunidades de cambio y transformación con miras al bienestar humano desde las prácticas educativas reconfiguradas. Este aspecto atañe más en escenarios donde el conflicto y sus diversas

expresiones de violencia han estado presentes por periodos largos de tiempo, como en Colombia.

La conceptualización de educación para la paz que se adopte estará en función de la definición de paz que se considere, siendo amplio y variado el panorama, como se intentó presentar. No obstante, estudios como el Jares (2005) y Salamanca, Casas-Casas & Otoya (2009), retomando a Nordquist (2007), son enfáticos en señalar que no todo tipo de educación implicaría educar para la paz, “si no están diseñados con dicho propósito teórico-normativo” (Nordquist, 2009, p. 25). Este aspecto implicaría, entonces, que al hacer referencia a educación para la paz primero se educa sobre la paz, pero teniendo en cuenta que “para poder hacer efectiva y legítima la idea de educación para la paz, esta necesita tener un concepto de acción definido” (Salamanca, Casas-Casas & Otoya, 2009, p. 17). Esta sería una de las características diferenciadoras de la educación para la paz de cualquier otro tipo de educación. En ese sentido, hay autores que, adicionalmente, señalan a la educación para la paz no solo en relación a una paz como proceso activo, sino como un estado de existencia (Hicks, 1999, p. 26).

Considerando la acción-práctica como necesaria y complemento de la teoría, desde el sentido positivo de paz, la educación para la paz debería contemplar un total de siete puntos en relación a la actividad pedagógica: 1) alentar el cambio social, 2) implementar un proceso activo-creativo en la educación, 3) propender por estructuras poco autoritarias, 4) lucha contra la violencia simbólica, 5) en el proceso de aprendizaje plantear procesos, fines y resultados diferentes a los convencionales, 6) aceptación y respeto a la diferencia y 7) consideración de currículos explícitos y ocultos (Cfr. Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 21).

Resalta la importancia de contemplar en el ejercicio de la paz la misma acción pedagógica, en el que el acto de enseñar no sea visto y desarrollado desde una imposición autoritaria. Adicionalmente, no deberían contemplarse las prácticas y acciones de educación para la paz como un fin, sino como un medio constante y continuo en términos de convivencia, armonía y aceptación a los demás. Medio o camino en el que se presenten obstáculos y temores cumplidos.

No debe considerarse el proceso de educación para la paz como un ‘equipo de herramientas’ al que recurrir en caso de emergencia, sino más bien como una serie de actitudes y destrezas interrelacionadas que, utilizadas conscientemente, pueden convertirse en parte integrante del carácter distintivo de la escuela (Fell, 1999, p. 99).

La educación para la paz no supondría tampoco la ausencia de conflicto como se contempla desde una noción de paz negativa. Siguiendo a Fell (1999), el conflicto se considera como una posibilidad de cambio y transformación, así como también un elemento fundamental presente dentro de toda agrupación social.

“[...] lo que reconoce a la educación para la paz es que el conflicto constituye a menudo un trampolín [...] no postula la eliminación del conflicto, sino que busca modos creativos y menos violentos de resolverlo. El conocimiento de que puede haber mejores métodos para hacer las cosas constituirá quizá un gran aliciente para hallar soluciones nuevas” (Fell, 1999, p. 96).

De esta manera, el conflicto no visto desde el lado negativo, sino como posibilitador de cambios, propone que “la educación para la paz es, pues, una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal. Constituye una exploración de los modelos de crear futuros más justos y firmes” (Hicks, 1999, p. 23). En esa medida, si existen conflictos, estos no solo se conciben a niveles estructurales, sino que la educación, al vincular las relaciones sociales con Otros, llevará de sí el análisis desde el nivel individual, hasta el colectivo, institucional y de políticas públicas.

Al respecto, el estudio de Salamanca, Casas-Casas y Otoya (2009) da luces en la medida en que considera la educación para la paz en términos de dimensiones y niveles. Se analiza la educación para la paz a partir de la interacción con la sociedad desde lo micro, en dos niveles: primero, en la dimensión *intrapersonal*, que da cuenta de los intereses individuales; y segundo, en una dimensión *interpersonal*, en el que se considera la relación e interacción del individuo con los demás actores del escenario educativo, relaciones en la que podrían asociarse con situaciones de cooperación o de conflicto entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, etc. El nivel intermedio estaría compuesto tanto por las dimensiones anteriores, adicional a la *institucional*, así como por el carácter organizacional al interior del escenario escolar como las instituciones mismas, la junta de los padres de familias, de empleados, docentes, etc., y finalmente, un nivel macro integrado por las tres dimensiones anteriores, a la que denominan *Policy game*, en el que se vincularon el Ministerio de Educación, las Secretarías de Educación, entes de dirección, entre otros formuladores de políticas públicas educativas (Méndez & Casas, 2009, p. 105). Los anteriores niveles y dimensiones serían dinámicos y con posibilidades de intermediación y relación entre ellos, todos implicados en la consecución de la educación para la paz.

Figura 1. Marco analítico de la educación para la paz

Macro	Intermedio	Micro	Policy Game	• Interjuego de diversos actores, en especial relacionándolos con la definición de políticas públicas.
			Institucional	• Desde lo formal, se busca hacer recomendaciones en torno a leyes, programas y estrategias encaminadas dentro de la normatividad existente. • Desde lo informal, se rescata la importancia de la moral y las normas sociales entre otros.
			Interpersonal	• Se presta atención el interjuego entre modelos mentales y las situaciones de cooperación o conflicto que enfrenta el individuo en relación con otros.
			Intrapersonal	• Se indagan las motivaciones personales de la acción y los medios que emplean los individuos para alcanzar sus fines.
Niveles			Dimensiones	

Fuente: elaboración propia citando a Salamanca, Casas-Casas y Otoya (2009, p.105).

Del compendio posible de definiciones de educación para la paz, partiendo del marco analítico que plantean, relacionando las conceptualizaciones de educación para la paz, cultura política, cognición y cambio social, retoman la definición dada por Nordquist (2007) de educación para la paz “como un proceso de formación de mentes con el objetivo expreso de entender y practicar formas no violentas de resolución de conflictos” (Méndez & Casas, 2009, p.104).

El escenario de la escuela resalta por la importancia no solo en términos de educación para la paz, sino porque propicia la socialización entre pares, demás miembros de las comunidades educativas que posibilitan el espacio de enseñanza-aprendizaje en individuos y grupos en temas de instrucción escolar, pero también de ciudadanía, preciudadanía¹³, democracia y participación

13 La pre-ciudadanía haría referencia al ejercicio de derechos en población adolescentes que en teoría no cuenta con los requisitos legales para ser considerado como plenamente un ciudadano con mayoría de edad para ejercer el derecho al voto (Salamanca, Casas-Casas & Otoya, 2009, p. 105).

política, aspectos que consideran dentro de la agenda nacional colombiana de gran importancia para contextualizar la que denominan corriente académica de educación para la paz.

Como parte de la bibliografía clásica, resaltan los trabajos desarrollados por Xesús Jares (2005), ya que para este autor la educación para la paz se concibe como el resultado de un conjunto de antecedentes liderados por colectivos sociales, políticos, culturales y hasta económicos, es por ello que el autor establece la evolución del concepto en función de eventos cronológicamente situados, los mismos que establece como olas o hitos históricos.

De esta forma, la categoría analítica de educación para la paz integraría un enfoque socio crítico, producto de una construcción colectiva de educar y ser educado, en el que es necesario partir del cuestionamiento a los sistemas educativos. Implica, además, considerar el contexto social, político, cultural en el que se ubique la escuela, para poder plantear las respuestas en función de los desafíos que le demande el contexto, considerando que la escuela misma no será la única responsable de la construcción de paz (Jares, 2005, pp.112-113).

Posterior a los años 80 del siglo pasado, la educación para la paz ha ampliado sus horizontes en torno a disciplinas, metodologías y nuevos actores, escenarios antes invisibilizados y enunciación desde contextos no hegemónicos, entre los cuales sobresalen los enfoques de la educación para la paz vista desde:

- El reconocimiento a la diferencia y la interculturalidad.
- Los estudios descoloniales.
- Las víctimas.

A continuación se establece en qué consiste cada uno de ellos, como una muestra de los posibles caminos y debates que sigue proponiendo el análisis del concepto, desde diferentes perspectivas.

Enfoque de reconocimiento a la diferencia y la interculturalidad

Desde esta corriente se resalta la necesidad de una construcción de paz que contemple las diferencias existentes en la humanidad (en términos étnico-raciales, económicos, políticos, culturales, sociales, ideológicos, etc.) en cualquier lugar en el que se busque su establecimiento; poder vivir en paz considerando las diferencias, tal como lo habrían hecho, ligado a una fe cristiana, Rousseau o Kant, siglos atrás. Se contempla la aceptación y enriquecimiento

de la humanidad por los diversos modos de vida, la diversidad de creencias, aspectos culturales y cosmovisiones.

Este enfoque ha sido retomado por la reivindicación de derechos de diversos pueblos y agrupaciones sociales, denominados ‘minoritarios’, que reivindican ser considerados como diferentes, pero con la garantía de sus derechos civiles y humanos en igualdad de condiciones a los demás. La diferencia y el reconocimiento de las mismas es planteada por Mejía (2010) como la opción frente a la tendencia de homogenización económica:

[...] que tiende a producir un análisis de homogenización a todos los otros niveles, es necesario ir a la búsqueda de lo diferente, de tal manera que produzca en nosotros una descentración, en cuanto va a colocar la fuerza en reconocer “mis particularidades” y la manera como las formas dominantes tienen un centro que se constituye precisamente en el ejercicio de negar lo diferente que es aquello que aparece desde su centralidad como las “márgenes”, haciendo que todo lo diferente sea parte de lo otro no reconocido oficialmente y, por tanto, subsumido en esa negación (Mejía, 2010, p. 38).

Se rechazan todas las formas de racismo, xenofobia y discriminación de cualquier índole (Salamanca, Casas-Casas & Otoy, 2009, p. 23). La idea de paz está mediada no solo por el reconocimiento, sino también por la aceptación al Otro, no necesariamente igual a mí. Así, se fija que “la paz no se construye solo a través de los diálogos entre los guerreros, sino que tiene que ser un esfuerzo de largo aliento que involucre a toda la Sociedad” (Acodesi, 2003, p. 5). Al considerar las diferencias, se establece, entonces, que entre todos sería posible la construcción de la paz, asumiéndola como un compromiso compartido (Acodesi, 2003, p. 6). Bajo esta concepción, la interculturalidad y su relación con la paz, en palabras de Jahanbegloo (2015), debería considerar la relación con los Otros, cualesquiera que sean sus condiciones y posicionamientos, para plantear en la práctica aquello concebido como diálogos de culturas.

Si la paz, vista como proceso, es un aspecto que “puede y debe aprenderse” (Seminario de Educación para la Paz, 2000, p. 7), las didácticas pedagógicas deberían vincularse con las diversas formas de enseñanza y aprendizajes que atañen a diversos contextos. En este sentido, la educación para la paz, desde los ámbitos educativos formales, propondría diálogos interculturales en los que sea enriquecedora la relación con el Otro, pero además posibilite un reconocimiento válido entre ambos interlocutores. Por ello, la educación debería ser concebida, en términos de contenidos y metodologías, no como una

imposición de fórmulas universales y aplicables para todo tipo de participante, sino más allá de ello, dada en contexto, en función de la población a la que es dirigida y por quien es impartida.

Desde los postulados de la interculturalidad, este tipo de educación no necesariamente se debería formular, como se acostumbra a hacer desde las políticas públicas, como un tipo de educación *solo* para poblaciones diversas y *entre* poblaciones diversas, sino entre todos los integrantes de la sociedad, pues allí radicaría el núcleo, enriquecimiento y diálogo entre las culturas que comparten un mismo espacio escolar, pero que no necesariamente tiende a la homogenización a partir de la actividad escolar, sino a la potenciación de heterogeneidades.

Este tipo de apuesta implica considerar que existen otras formas de ser, hacer, pensar y producir conocimiento, dado no precisamente desde la principalidad de lo anclado a la cientificidad occidental. Por ello, el cambio o trasfondo debería entrañar también un cambio en la contemplación de diversos tipos de epistemologías que contemplen formas plurales de ver el mundo, en sentido de pluriversal más que universal para ser, aprender y educar respetando la diversidad de los Otros no iguales a mí (Salamanca, Casas-Casas & Otoyá, 2009, p. 24).

Estudios sobre la descolonización de la paz

Esta perspectiva establece postulados teóricos y epistemológicos de la paz que difieren a los ya presentados y se plantean desde la “perspectiva crítica y descolonial de los estudios de y para la paz” (Sandoval, 2014, p.122), así como desde la pedagogía crítica y descolonial (Fontan, 2012).

La apuesta de este enfoque es presentar un entendimiento epistemológico de la paz, como algo que estaría más allá de intereses económicos y sociales de orden macro, relacionados con lo denominado por Fontan (2012) como la *industria de la paz*. Se critican los discursos y prácticas oficiales de la *paz liberal*¹⁴, poniendo en cuestión aspectos como la reglamentación internacional

14 Autores como Fontan critican los postulados de la *paz liberal*, por los paradigmas y contradicciones internas que acarrea. Retomando a Oliver P. Richmond (2007), la autora da cuenta de cómo este modelo es entendido “como universal, neo-colonial, el modelo del estado-constructor aplicado indiscriminadamente en las misiones post-conflicto posteriores a la Guerra Fría” (Fontan, 2012, p. 50). Puesto en la práctica, integraría la existencia de jerarquizaciones entre individuos, entre ciudadanía y entre culturas, a pesar de que internacionalmente y a nivel mundial se apela por una paz, este modelo de paz, anclada a lo liberal, “se basa en la construcción de mecanismos estatales

que da vía para la aplicación de la paz universal en diversos contextos, pero desde una única manera como aquella ‘verdadera’ (Fontan, 2012, p. 43). Así, se reproduciría el legado neo-colonial, desde la consideración y jerarquías entre los nacidos en el ‘norte’, con la autoridad para guiar y enseñar sobre temas de paz a aquellas poblaciones locales o regionales del ‘sur’, beneficiarias de los diversos programas de ayuda, financiados por capitales extranjeros que fijan y establecen las prioridades. Es pues “una narración de salvar al gran Sur de sí mismo, para traerlos hasta “nuestro” nivel de estándares económicos, políticos, culturales y legales del norte” (Fontan, 2012, p. 55).

En función de la crítica a la *paz liberal* se plantea la *paz integral*, necesariamente contextualizada en la problemática de violencias *estructurales y sistémicas*, así como aquellas culturales, simbólicas y directas existentes, tanto en el plano local como global. La paz integral en el campo educativo implica la existencia de violencias no solo en el escenario educativo sino fuera de él, en espacios físicos, pero también virtuales, dando así posibilidades de ocurrencia de violencias de distinta índole en tiempos y espacios (Sandoval, 2014).

Este enfoque contempla que las violencias (en plural) son producto de una violencia estructural, tanto de nivel nacional como internacional, de violencias organizadas, “intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural, y psicológica, contra los indígenas, las mujeres, los niños, los discapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños de la calle, y los indigentes” (Sandoval, 2014, p. 118). Así, se concluye la existencia de una paz integral versus una *violencia integral*; violencia de corte estructural y sistémica que contempla violencias -“económica, física, cultural, política, religiosa, homofóbica y de género”- (Sandoval, 2014, p. 120) que interactúan entre sí y no se encuentran una separada de la otra. Panorama entonces sin posibilidad de obviar o invisibilizar, sino, por el contrario, necesario de estudiar y analizar frente a la búsqueda de una *paz integral* “que revierta las causas generadoras de la injusticia social, económica, de la falta de libertad y democracias” (Sandoval, 201, p. 118). Paz integral que contempla al tiempo las subjetividades (en términos de convivencias sociales, familiares, del trabajo estudios, empleo,

a través de la promoción de buena gobernabilidad, mercados libres, instituciones que cumplan las leyes y los derechos humanos” (Fontan, 2012, p. 50). Mecanismos que no permiten necesariamente en la práctica que las diversas poblaciones afectadas sean reparadas o beneficiadas en alguna mínima medida, sino que simplemente reproducen, en la mayoría de casos, la estructura de poder neo-colonial en el marco de la industria de la ayuda Internacional vista como un modelo de desarrollo que “no puede ser sustentable en el largo plazo, porque crea patrones de dependencia de la ayuda extranjera y mantiene el poder de las estructuras de las élites locales” (Fontan, 2012, pp. 52-53).

etc.) y contextos de propiciación de dicha paz integral. Desde los postulados de Sandoval (2014):

Hablamos de una paz integral, a partir de concebir que las personas, las comunidades, los pueblos, las sociedades, los sistemas o subsistemas se encuentran en situación de paz; cuando sus condiciones, objetivas y subjetivas, mantienen los equilibrios mínimos necesarios propios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, vivan en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad. Es una paz integral, sistémica, en sus dimensiones macro, meso o micro, que interactúan como un todo y se afectan mutuamente (Sandoval, 2014).

La paz integral se intentaría construir dentro de un proceso de interculturalidad que contenga la tolerancia, la convivencia pacífica, el respeto a la diferencia étnica, el conocimiento de un contexto local, entre otros. El campo educativo sería el espacio propicio para establecer las “bases culturales, educativas y sociales que permitan re-construir el tejido social” (Sandoval, 2014, p. 119). El autor presenta un enfoque sistémico-funcionalista en el que la modificación de una de las partes afecta al sistema completo; en este sentido, la construcción de paz en cualquier esfera de la sociedad afectaría no solo al sistema social local, sino también global. A nivel micro, cualquier modificación que en términos de paz se realice, ya sea en el ámbito familiar, escolar o cultural, afectaría positivamente al individuo y este, a su vez, al grupo social al que pertenece. Así, la configuración y reconfiguración de subjetividades impactaría no solo a los individuos, sino al contexto más amplio al que pertenece.

Desde este enfoque descolonial, la construcción de paz es un proceso participativo, sistémico y transformador en el que coexisten “varios sistemas y subsistemas como el familiar o el educativo, que interactúan entre sí con autorregulación a estímulos externos que sirven también de aprendizajes” (Sandoval, 2014, p. 124). La paz integral propende, entonces, por una paz que sea sustentable y duradera pero que insta por la disminución de las violencias estructurales existentes.

A partir de la de-construcción del paradigma de paz liberal, autores como Fontan (2012) intentan mostrarlo como un modelo posible de criticar, superando la existencia de una universalidad de paz, la noción de una única noción de paz universal y aplicable a todos los contextos, culturas y poblaciones¹⁵. Por

15 Fontan (2012) aplica el análisis a nociones como gobernanza.

ello, la paz más que universal, desde la teoría deconolonial se considera como un proceso en construcción. Así, la descolonización de la paz “cuestiona los motivos políticos y neocoloniales usados para empujar la defensa de ciertos valores ‘universales’” (Fontan, 2012, p. 63).

Al considerar el campo educativo como un subsistema, se contempla la posibilidad de construcción, deconstrucción y re-construcción de paz desde la educación y la cultura. Sandoval (2014) establece que los canales para llegar a este punto serían la convivencia, los Derechos Humanos y la interculturalidad a ser desarrollados entre los miembros de las comunidades educativas en calidad de estudiantes, docentes, personal administrativo, directivos, padres/madres. De esta forma,

Estamos hablando de escuelas incluyentes, libres de discriminación, exclusión y violencias donde no solo se reciten, sino, principalmente se practiquen los Derechos Humanos, la interculturalidad para la paz, la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la igualdad, la inclusión, la autonomía y democracia, la honestidad y respeto, los derechos y obligaciones, la legalidad y normatividad, la ética y moral; así como la justicia, libertad, transparencia, independencia, solidaridad, tolerancia, la no discriminación, la comprensión y el respeto a la diversidad religiosa, política, social, étnica, lingüística, regional, cultural y sexual; de manera general, el respeto al derecho a la vida (Sandoval, 2014, p. 125).

La interculturalidad para la paz, una integral, plantearía no solo el diálogo entre la diferencia, sino el encuentro de culturas extendido a todas las esferas de la sociedad y en relación a “la crítica a las estructuras violentas y a todas sus formas de producción de desigualdades, injusticias, opresión y explotación generadoras de inequidades culturales” (Sandoval, 2014, p. 119). En tal sentido, si no se realiza un tipo de interculturalidad crítica, poca incidencia se tendría en términos de construcción de paz integral, de transformación de las realidades y de mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones implicadas. Paz que trascienda lo escrito y fijado en términos de paz hegemónica, institucional, de papel y desarrollo para la paz. El desafío está entonces en trascender desde un tipo de paz oficial, de política de Estado hacia una paz participativa y vivida en la práctica. Es decir, que la construcción de paz integraría no solo los lineamientos desde ‘arriba’ por parte del Estado y sus directrices políticas, sino también, desde ‘abajo’ con la participación de la población directamente implicada. Igualmente, afirma el autor, no solo debería incluirse un único tipo de educación formal e institucionalizada y sus diversos niveles educativos, sino diversos tipos educativos en los que esté inmerso la

diversidad de poblaciones. Así se contempla la educación informal, subalterna y alternativa (Cfr. Sandoval, 2014, p. 126).

De acuerdo con Sandoval, para pensarse una interculturalidad para la paz integral, se debería entonces considerar *Otras* miradas sobre aquello que se concibe como paz, es decir, considerar la existencia de otras miradas de paz fuera de las hegemónicas, occidentales, etnocéntricas, europeas. Paz desde otras tradiciones, como, por ejemplo, latinoamericanas o africanas, planteando así un enfoque epistemológico diferente, enfoques de paz alternativos, “pues los modelos de paz hegemónica occidental mantienen en sus entrañas el pensamiento y la práctica colonizadora, y colonizante, de dominación” (Sandoval, 2014, p. 120). Así, se plantean también la contemplación de “Otros” mecanismos alternativos de resolución de conflictos, provenientes de *Otras* tradiciones, de pueblos no necesariamente del norte como, por ejemplo, tradiciones indígenas como el Ho’ponopono del Hawai o los tribunales de justicia Gacaca de Ruanda (Fontan, 2012, p.57).

Este enfoque descolonizador contempla la existencia de una paz no etnocéntrica que sale de los estándares de aquello concebido como paz desde Occidente y que ha sido utilizada para analizar desde diferentes contextos sociales, políticos, económicos, culturales y sociales la existencia y diversidades de *Otras* poblaciones y de *Otras* culturas no necesariamente occidentales o de centros hegemónicos que tienen concepciones de paz parcial o totalmente diferentes (incluso peores), y de acuerdo a sus contextos y necesidades¹⁶ (que no son necesariamente armoniosos). Estos grupos estarían representados por campesinos, indígenas y demás minorías, denominados poblaciones subdesarrolladas o aquellos subalternos. Poblaciones que no necesariamente están en sintonía con los estándares de población “desarrollada” en los patrones occidentalmente impuestos de desarrollo. Así, esta “paz etnocéntrica se comporta de manera exclusiva y excluyente de las demás culturas de paz, y solo acepta aquellas que son afines, las que se enmarcan en sus concepciones y visiones del mundo, y a las que respetan y aceptan los decálogos de paz impuesta” (Sandoval, 2014, p.121).

No obstante, es necesario tener en cuenta que no solo desde Occidente, sino desde las *Otras* culturas, existen también aspectos culturales no necesariamente

16 Descolonizar la paz implica entonces un cambio de paradigma epistemológico que permita entender y aportar a la construcción de paz en diversos contextos, pero en función de lo existente en ellos mismos, no a partir de las imposiciones de modelo extranjeros en unos y otros pueblos como el molde perfecto para llevar y aplicar sin adaptarse a los rincones posibles (Fontan, 2012).

pacíficos, sino también violentos, como en ciertos grupos étnicos en África, en donde se práctica la mutilación del clítoris en las mujeres, o en la India, donde las niñas son comprometidas y casadas con hombres mayores sin tener en cuenta su decisión. Por ello, la descolonización de la paz es entender la paz según los contextos, no tomándola como un único modelo posible y verdadero aplicable de forma universal. Ante todo, sea cual sea el contexto, con la dignificación de lo humano.

Eso es la epistemología de la paz descolonizadora. Pedagogía crítica y comprometida necesaria a ser desarrollada a partir de diversos procesos pedagógicos, pero también desde la escritura, la visibilización de los Otros, en los que se incluyen también investigadores locales, en mayoría invisibilizados. “La descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local, que no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento de que no son propios de ese entorno” (Fontan, 2012, p. 63).

Finalmente, en términos de apertura al debate, si bien se cuestiona el aspecto “colonizante” del pensamiento occidental, también podrían contemplarse otras alternativas acerca de la modernidad, como la posibilidad libertadora, de búsqueda de la propia autodeterminación de los sujetos, de posibilidades de cambio y transformación social, de apertura al conocimiento y a la ciencia, teniendo en cuenta las afirmaciones que hacen Acanda, (2008) y Berman (2016) sobre el aspecto *ambivalente* y dialéctico en la historia de la modernidad occidental. No todo fue negativo en la modernidad occidental y concentrarse únicamente en su aspecto colonizante sería caer en una generalización vaga y sin fundamentación histórica (Silva, 2015). Pero, por otro lado, tampoco se debería idealizar, esencializar y mistificar al Otro, que también se encuentra constituido en un campo social e histórico, con relaciones de poder y dominación desiguales inherentes a ese mismo campo, ocupando estos las dos posiciones en situaciones determinadas, con tendencias hacia el cambio en sus trayectorias individuales y colectivas. Esos Otros sujetos han surgido de forma particular, según Roseberry (2009), en la *intersección* de relaciones locales y globales históricas, y han asumido identidades, prácticas sociales, además de bienes materiales, en situaciones específicas. Por lo tanto, si bien es positivo el aspecto crítico de la teoría descolonizadora, es una crítica parcial que debe ser sustentada en un contexto histórico social concreto.

Educación para la paz desde las víctimas

Etxeberria (2013) da cuenta de que para hablar de educación para la paz se debe recordar que la paz es un aspecto comunitario que no se reduce solamente a la escuela, sino que, como parte de un conglomerado social, pertenece a un espacio determinado en continuos cambios y transformaciones, mediado por la relación con otros entornos sociales. Así, en la medida en que aparecen “nuevas expresiones de violencia, van apareciendo nuevos espacios de educación para la paz” (Etxeberria, 2013, p.24) y, por ende, nuevos actores implicados. Por ello, considera necesario la voz de las víctimas. Si bien la paz solo se reconoce en función de la guerra, la educación para la paz implicaría integrar en los contextos mundiales actuales la voz de las víctimas.

La escuela se concibe como un espacio de cocreación de paz, ya que contempla la participación de los agentes educativos y de los procesos pedagógicos. Este enfoque dignifica a quienes han participado directa o indirectamente de conflictos o violencias de cualquier índole. Considerar su participación desde la escuela implica reconocerlos como sujetos de derechos y de plena ciudadanía. Aunque Etxeberria enfatiza su trabajo con víctimas del terrorismo, para el caso español del País Vasco, sus aportes inferen la necesidad de crear paz con la voz de la población, que en calidad de víctimas han sido excluidos de enfoques y procesos en los que fueron partícipes, pero que hoy reclaman participación en espacios como el educativo, no solo para ser educados, sino también educadores y productores de conocimiento. Así pues, la educación para la paz posibilitaría en la práctica la participación de las víctimas.

Si bien existirían diversas conceptualizaciones de paz, también habría diversidad de víctimas, tales como aquellas “de la violencia de género, del acoso, del racismo, de la opresión laboral, de las estructuras económicas, de la guerra etc.” (Etxeberria, 2013, p.17). En esa medida, será necesario entender que aún agrupadas bajo la categoría de víctima, no es posible ubicarlas en el mismo saco, “*víctimas: todas iguales, todas diferentes*” (Etxeberria, 2013, p.17).

El relacionar la educación para la paz desde la perspectiva de las víctimas implica que no solo es el sistema educativo el encargado de propiciar la articulación, sino que, como educación, esta se propicia en espacios de las organizaciones ciudadanas y civiles, así como desde los espacios familiares y ciudadanos. De esta manera, la educación con miras a la paz tiene en todo contexto educativo (formal o no) su implementación práctica, su uso diario y cotidiano.

La consideración transversal de la garantía de derechos humanos y plena ciudadanía es fundamental para dignificar la presencia de las víctimas en proceso educativos con miras a obtención de paz transformadora. Así, “en una educación para la paz enfocada desde la perspectiva de las víctimas, sostendré que los derechos humanos sean considerados un transversal obligado de todos los procesos educativos a favor de una paz que tiene como referencia decisiva a estas víctimas” (Etxeberria, 2013, p. 27).

Además de la puesta en marcha y garantía de derechos humanos, este nuevo enfoque establece la necesidad de considerar los aspectos socioafectivos que integran el proceso educativo y quienes participen de él. Implicar, además, la consideración de las relaciones que se establezcan entre los participantes, los currículos utilizados, las prácticas motivacionales y todos los enfoques que consideren la particularidad de los educadores y educandos. Aspectos estos que se consideran nuevos si se compararan con los enfoques cronológicos anteriores de educación para la paz ya presentados.

Conclusiones

Los enfoques de la educación para la paz analizados, formulados desde los años 80 del siglo anterior, ya daban cuenta de la necesidad de plantear que la paz como proceso no es posible vislumbrarla por completo, sino que se integra más allá del sistema educativo formal, el contexto en el que se ubican no solo los centros educativos, sino las problemáticas, las prácticas y los sujetos participantes. En ese sentido, las apuestas por la paz desde la escuela se dieron en torno a la búsqueda de paz interior, paz estructural (desde los individuos o las colectividades) y paz positiva. Posteriormente, con las apuestas y acontecimientos de los siglos XX y XXI, dichos procesos continúan, pero se enfatiza aún más en ampliar el panorama con la posibilidad de contemplar conflictos diversos y tipos de violencias existentes que implican, al tiempo, la búsqueda de nuevos enfoques teóricos y prácticos de educación para la paz que integren e incluyan a los sujetos y colectividades antes no visibilizados, esto en términos de género, cultura, política, víctimas, interculturalidad y deconcolonialidad, etc.

La ampliación hacia Otras poblaciones antes no visibilizadas ha establecido la necesidad cuestionar no solo las definiciones de paz posibles, sino que ha llevado a la deconstrucción y reconstrucción de nuevas miradas propuestas desde diferentes latitudes a nivel mundial.

En esa medida, las metodologías y la necesaria puesta en práctica de la educación para la paz deberían estar en función no solo de los conflictos o violencias a afrontar, sino de quiénes participan en las mismas y de quiénes haciendo frente a las problemáticas intentan cambiar dichos panoramas. Adicionalmente, deberían contemplarse los aspectos y lineamientos de políticas públicas que se establecen como directrices en los sistemas educativos desde 'arriba'. La idea sería no apropiarlos como una ruta perfecta sino como una orientación que se reapropie y se implemente en términos contextuales.

Como aspectos nuevos implicaría también ir más allá de lo estructural y macro e integrar las subjetividades de sus participantes, que considere perspectivas nuevas como la búsqueda paz interior y autocontrol, la implementación de enfoques pedagógicos nuevos que integren estrategias emotivas, socioafectivas y de mejora de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, adecuado a los contextos, pero teniendo en consideración las particularidades de las personas a ser educadas y aquellas educadoras. Siendo estas víctimas, indígenas, civiles u hombres y mujeres de contextos diversos que conviven y comparten espacios comunes como la escuela, en mayoría pública, que, en garantía del derecho educativo, aspiran a generar cambios y transformaciones a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, al ser la escuela o cualquier espacio educativo un campo de luchas y disputas, será necesario entender que el conflicto y las violencias no estarán ausentes. En esa medida, los aspectos pedagógicos, las experiencias y orígenes sociales-personales, la relación con las políticas exigidas desde las estructuras educativas, pero fundamentalmente el actuar de los sujetos implicados, deberán establecer las herramientas y estrategias que, desde el respeto por el Otro, por la aceptación por diferencia en todos sus sentidos (cultural, social, ideológica, religiosa, etc.), permitan convivir y solucionar acertadamente los conflictos que se presenten, así como propender por el cambio y la transformación de los espacios escolares en los que la paz, presente o no, sea un objetivo compartido de convivencia pacífica.

Referencias

- Acanda, J. (2008). "La problemática del sujeto y los desafíos para la teoría de la educación", Biblioteca Virtual de Filosofía y Pensamiento Cubanos. (<http://biblioteca.filosofia.cu/>)
- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia-ACODESI (2003). *Hacia una educación para la paz*. Estado del arte Equipo del programa por la paz. Colección Aportes No. 8, Bogotá.
- Berman, M. (2016). *Aventuras marxistas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). 3. La lógica de los campos. En *Una invitación a una sociología reflexiva* (pp. 147-172), Siglo XXI Editores, Pp. 147-172.
- Carrera, P., & Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos. La Escuela según la Economía Neoliberal*. Barcelona: Editorial el Viejo Topo.
- Etxeberria, X. (2013). *La Educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Serie Edupaz. Madrid: Editorial Catarata.
- Fell, G. (1999). Capítulo V. Paz. En D. Hicks, *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (pp. 93-109) (Guillermo Solana, traductor).. Madrid: Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura.
- Fontan, V. (2012). Replantando la epistemología de la paz: el caso de la descolonización de paz. *Revista Perspectivas Internacionales. Ciencia política y relaciones Internacionales*, 8(1), pp.41-71.
- Fontan, V. (2013). *Descolonización de la Paz* (Claret Cicneros, traductor). Cali: Sello editorial Javeriano.
- Freinet, C. (1974) *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Gernika Gogoratus.
- Hernández Delgado, E. (2016). Educación y construcción de la paz. En *Cuadernos de Seminario 5. Educación para la Paz*. Bogotá. Universidad de la Salle, Vicerrectoría de Investigaciones y Transferencia, Doctorado en Educación y Sociedad, Bogotá.
- Hicks D. (1999). *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (Guillermo Solana, traductor). Madrid: Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid.
- Jares, X. (2005). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (3 ed.). Madrid: Editorial Popular.

- Jahanbegloo. (2015) *Paz e Interculturalidad*. Medellín: Universidad de Eafit.
- Mejía, R. (1999). En busca de una cultura para la paz. En H. Ospina. S. Alvarado y M. López, *Educación para la paz: una pedagogía social para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Méndez, N. & Casas, A. (2009). Educación para la paz, cultura política y cambio social: un análisis empírico del programa Aulas de Paz desde el institucionalismo cognitivo. *Desafíos*, 21, 97-134.
- Milani L. (1979). *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*. Madrid: Fondo de Cultura Popular.
- Nárvaez, E. (2006). *Una Mirada a la Escuela Nueva*. Venezuela: Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Nordquist, K. (2007). *The Spirit of Peace Education*. Documento preparado para el Foro Metodologías y Experiencias en Educación para la Paz, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Bogotá, 16 y 17 de marzo.
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resoluciones aprobadas por la asamblea general. New York: Organización de las Naciones Unidas.
- Roseberry, W. (2009). Economía política. En P. Moreno Feliú, *Entre las gracias y el molino satánico. Lecturas de antropología económica* (pp. 91-130). Barcelona: UNED.
- Sandoval, E. (2014). Educación, Paz Integral sustentable y duradera. *Ra Ximhai*, 10(2). 115-133.
- Salamanca Rangel, M., Casas, A., & Otoya Mejía, A. (2009). Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Seminario de Educación para la paz. *Educación para la paz. Una propuesta posible* (3 ed.). (2000). Libros de la Catarata.
- Silva, R. (2015). El problema del lenguaje. En *Lugar de dudas. Sobre la práctica del análisis histórico. Breviario de inseguridades* (pp. 101-127). Bogotá: Universidad de los Andes, Vicerrectoría de investigaciones, Ediciones Uniandes.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134-148.

