

Ternura y Postura:
La educación para la paz

Carlos Aldana Mendoza



Colección Cultura de Paz
No. 6



Guatemala, septiembre 2004

327

.172

A43 Aldana Mendoza, Carlos

2004 Ternura y postura : la educación para la paz.--Guatemala : FLACSO/UNESCO, 2004.

191 p.; 22 cm.-- (Colección Cultura de Paz ; 6)

ISBN: 99922-66-97-X

1. Cultura de violencia

3. Democracia

5. Conflicto armado

7. Educación para la paz

9. Participación estudiantil

11. Proceso de paz

II. Colección Cultura de Paz; 6

2. Cultura de paz

4. Guatemala

6. Valores culturales

8. Educación--Aspectos cívicos y morales

10. Violencia--Aspectos socioeconómicos

I. t.

No. Alternativo de Colección

327

.172

C85

No. 6

Publicación a cargo de UNESCO Guatemala por medio del Proyecto Cultura de Paz/Cooperación Italiana y FLACSO-Guatemala.

Representante de UNESCO Guatemala: Luis M. Tiburcio

Director FLACSO Guatemala: Víctor Gálvez Borrell

Coordinación Ejecutiva de la colección:

Roberto Bonini - Coordinador Proyecto Cultura de Paz / UNESCO

Edición al cuidado de Hugo de León y Marcelo Colussi

Diseño de portada: Hugo Leonel de León P.

Foto portada: Cielo y tierra (detalle), Sara Facio

Las opiniones vertidas en este documento son responsabilidad del autor y no coinciden necesariamente con las de UNESCO y FLACSO-Guatemala

Editorial
de
Ciencias
Sociales



5a. avenida 6-23, zona 9
Ciudad de Guatemala
Teléfono: 362143

Proyecto Cultura de Paz
7a. avenida y 12 calle
Edificio Etisa 7o. Nivel Zona 9,
Ciudad de Guatemala. Tel.: 3324454

DEDICATORIA:

*A mis amigas y amigos del
Proyecto Cultura de Paz en Guatemala.
A mis amigas y amigos supervisores educativos.*

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN	9
PRÓLOGO	15
LA TERNURA Y LA POSTURA (INTRODUCCIÓN)	19
1. LA VIOLENCIA Y LA PAZ EN GUATEMALA, COMO CULTURA	33
2. CONFUSIONES (LO QUE NO ES EDUCACIÓN PARA LA PAZ)	55
2.1 No es educación para la paz aquella que no parte de la comprensión integral y profunda de la ausencia de paz	59
2.2 No es educación para la paz aquella que se reduce a lo personal, o aquella que se reduce a las estructuras	62
2.3 No es educación para la paz, aquella propuesta de parcialidad pedagógica: o es sólo contenido, o es sólo transversal, o es sólo actividad	67
3. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ?	71
3.1 ¿Por qué, para qué la educación para la paz?	73
3.1.1 Educar es educar para la paz: ¿Por qué dejar de contribuir, desde lo educativo, al logro de un mundo pacífico?	74
3.1.2 Una mirada a la violencia, desde dentro de la escuela. (Permite descubrir y comprender la violencia)	77
3.1.3 Un camino para superar la indiferencia de la comunidad educativa	79
3.1.4 Concreta una visión ética y política	81
3.2 Una propuesta de definición de la educación para la paz	84
4. RASGOS Y EJES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	89
4.1 La síntesis entre persona y ciudadano(a): ternura y postura	92
4.2 La dicotomía “cultura de violencia-cultura de paz”	106
4.3 La educación para la paz sólo puede realizarse si es un proyecto compartido con la sociedad civil (pueblos, organizaciones, instancias)	109

4.4	Los grandes ejes temáticos de la educación para la paz	113
5. LOS ÁMBITOS VITALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ		
EN LA EDUCACIÓN FORMAL		125
5.1	Lo curricular	131
5.1.1	Acciones y estructuras curriculares	131
5.2	El "clima institucional"	138
5.2.1	Prácticas y vivencias cotidianas	138
5.2.2	Proyectos de acción social (hacia adentro, hacia fuera de la escuela)	143
5.2.3	La formación de la comunidad educativa	147
5.3	Lo organizativo	148
5.3.1	Las formas de organización y participación escolar (cómo se toman las decisiones, cómo se organizan los distintos sectores)	148
5.3.2	El diseño, práctica y revisión de los reglamentos internos	148
6. BASES METODOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ		151
6.1	Opciones-proyecto-actitudes-relaciones, antes que métodos, técnicas y recursos	156
6.2	El fundamento psicosocial de la metodología	159
6.3	La dialéctica "violencia-paz"	163
6.4	La doble dirección metodológica: "desde" y "para"	164
6.5	¿Por qué ni la pasividad ni el activismo expresan educación para la paz?	166
6.6	El cuarteto metodológico infaltable	171
6.7	El esquema C-T-C	175
6.8	Una breve propuesta temático-metodológica para la intervención educativa hacia la cultura de paz en Guatemala	180
EL PARADIGMA HOLÍSTICO		
(PARA SEGUIR CON EL TEMA, SIN CONCLUIRLO)		185

Presentación de la Colección



La *Colección Cultura de Paz* es un esfuerzo conjunto del Proyecto Cultura de Paz y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, destinado a la publicación de investigaciones, ensayos y documentos que apoyen la tolerancia política, la concertación social, el respeto a los derechos humanos, la diversidad, la consecución de la justicia y la libertad en Guatemala; en suma, una *cultura de paz*.

- *El Proyecto Cultura de Paz en Guatemala* se enmarca en el “Plan de acción para la difusión de una Cultura de Paz” elaborado por UNESCO en 1994 y asumido por el Sistema de Naciones Unidas a través de la resolución 52/13 de la Asamblea General en 1997. También se enmarca en la resolución A/56/5 relativa a la “Década Internacional para una Cultura de Paz y No-Violencia por los niños del mundo”.

El Proyecto hace igualmente referencia al conjunto de Acuerdos de Paz, suscritos por el Gobierno guatemalteco y la URNG, en particular al Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas y a la Reforma Educativa, que contempla la transformación del sistema educativo nacional para impulsar una visión de la sociedad guatemalteca fundamentada sobre la “vida en democracia y en la cultura de paz”.

Finalmente, el Proyecto Cultura de Paz responde al pedido dirigido a la UNESCO por la Comisión de

Esclarecimiento Histórico (CEH) en su documento de recomendaciones finales “Guatemala, memorias del silencio”, con el fin de acompañar el proceso de transformación cultural de la sociedad guatemalteca y el pasaje de una cultura violenta y autoritaria, hacia una de mutuo respeto y de paz.

- *La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO*, por su parte, es un organismo internacional, regional y autónomo, constituido en 1957 por iniciativa de UNESCO y conformado por diez países latinoamericanos y del Caribe, entre ellos Guatemala. Es el programa integrado de formación e investigación en ciencias sociales más importante del continente. Realiza actividades de investigación, docencia, extensión, asesoría y publicaciones, y mantiene estrecha colaboración con Estados, universidades e instituciones científicas, tanto de carácter nacional como internacional.

FLACSO-Guatemala inició sus actividades en 1986 y fue reconocida formalmente por el Gobierno de la República en 1987, a través del Decreto 96-87 del Congreso. Desde sus inicios, se propuso impulsar y fortalecer las ciencias sociales en el país a través de la investigación, la formación de capacidades individuales y colectivas, así como la difusión de conocimiento para contribuir a la construcción de la democracia, la paz y el desarrollo desde una perspectiva plural e incluyente.

Dejando atrás el conflicto armado interno que se extendió por más de tres décadas, la sociedad guatemalteca tiene frente a sí el reto de transitar por otro camino en la difícil tarea de reconstruir y

resanar las heridas aún abiertas, de devolver a sus miembros una esperanza de cambio y de reformas profundas, de abrir y mantener espacios estables de diálogo entre las fuerzas vivas del país, para la búsqueda consensuada de soluciones a mediano y largo plazo con la elaboración y aplicación de políticas económicas, sociales y culturales que puedan reducir las brechas y exclusiones vigentes. En igual forma, requiere rechazar a nivel individual, colectivo e institucional, la fuerza, así como la violencia y la arrogancia como formas de manejo de conflictos o como respuesta a los problemas existentes.

Resulta evidente la necesidad de aprender, practicar y difundir una nueva “cultura de paz”, generadora de cambios profundos en la mentalidad y en la visión del presente y del futuro, de nuevos comportamientos individuales e institucionales al servicio de un proyecto general para una sociedad más abierta, tolerante, pacífica, justa y solidaria.

En este marco, el *Proyecto Cultura de Paz de UNESCO, Cooperación Italiana* y la *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Sede Guatemala*, presentan a través de la *Colección Cultura de Paz* una serie de publicaciones que pretenden aportar un espacio de reflexión, conocimientos y debates sobre temas y problemas relacionados con la construcción de una sociedad reconciliada y democrática.

Roberto Bonini
Coordinador General
Proyecto Cultura de Paz

Víctor Gálvez Borrell
Director
FLACSO-Guatemala

Prólogo



Ternura y postura: la educación para la paz; el sexto volumen de la Colección Cultura de Paz, contiene términos quizás extraños para incluir en un texto de ciencias sociales o de pedagogía en este caso. Extraños e inusuales si se quiere, pues se espera encontrar en el ámbito académico, referencias por lo común descargadas de sentimientos y pasión. Pero si algo tiene el texto de Carlos Aldana que aquí se presenta es precisamente eso: *pasión*.

Enseñar es siempre un acto apasionado. No es sólo la transmisión de conocimientos, de saberes técnicos concretos y de informaciones. Es, ante todo, un profundo compromiso humano: para quien lo ejerce como docente y para quien está en el lugar del discípulo. Fiel a su compromiso en el ámbito reflexivo de la pedagogía popular, abierta por Paulo Freire, Aldana profundiza en este circuito, planteando la pregunta sobre la posibilidad de educar para una *actitud*, para una *posición*, un *modo de vida*, tal como es la paz.

Si como expresa el *Manifiesto de Sevilla* –generado por un grupo de intelectuales y científicos sociales bajo el patrocinio de la UNESCO en aquella ciudad en 1989– “*la guerra es posible pero no tiene carácter ineluctable como lo demuestran las variaciones de lugar y de naturaleza que ha sufrido en el tiempo y en el espacio*”, por lo que se reconoce que “*la misma especie que ha inventado la guerra también es capaz de inventar la paz*”, es fácil entender cómo puede llegar a concebirse una “Educación para la paz”. Es decir, una educación que prepare seres humanos para la convivencia no libre de conflictos, pero sí respetuosa de las diferencias. Seres humanos, en definitiva, educados

para no ver en el otro distinto, un enemigo a combatir sino simplemente eso: *otro diverso*. Diversidad, en definitiva, que se puede aprender a reconocer y valorar como un tesoro, como una riqueza, una potencialidad, pero no como un peligro.

Ahora bien: ¿cómo educar para lograr eso? Definitivamente no se trata de algo técnico. Educar para generar una *actitud* en la vida, es algo que puede lograrse más allá del vehículo que se utilice. La biología o la educación física pueden servir; lo que está en juego es cómo transmitir un espíritu de solidaridad, de tolerancia. Es ahí donde entran a tallar los conceptos de “ternura” y “postura”.

En el sentido indicado, queda claro que ninguna educación puede ser neutra y menos la que intenta forjar seres humanos para una convivencia no violenta. A través de la asunción de este doble compromiso –la ternura y la postura– será posible “educar para la paz”. Es decir, a través de una toma de compromiso directo, humano, persona a persona –lo que el autor llama “ternura”, y que ningún gabinete cibernético puede ofrecer– y de un compromiso social –ético en el sentido más amplio y que corresponde a la “postura”, aquello que problematiza la neutralidad aséptica– es dable moldear a otro congénere en esta apasionante aventura de “*inventar la paz*”.

Con esta nueva entrega de la *Colección Cultura de Paz*, autor y editores creemos estar contribuyendo en esta búsqueda de aprender a construir, a inventar la paz. El libro que aquí presentamos es una herramienta destinada a educadores, en el sentido más amplio de la palabra –maestros en el aula y educadores populares– que aporta no sólo elementos técnicos sino, fundamentalmente, una visión filosófica sobre la *educación para la paz*.

Los Editores

La ternura y la postura (Introducción)

*Carlos Aldana Mendoza**



*Pedagogo y docente universitario, egresado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con una maestría de la Universidad Autónoma de México. Educador popular y activista social.

Hace muy pocas horas, tuve que pasar las páginas de un periódico, con la profunda indignación y el terrible dolor surgidos al leer la noticia sobre el asesinato de un niño. Y pienso que no son pocas las penas y sufrimientos que padecen millones de inocentes por todo el mundo.

¡Cómo negar que la violencia, la injusticia y la negación de los derechos humanos es una cruda expresión de un mundo hostil para la vida! ¡Cómo negar que a pesar de tanto discurso, de tantas buenas intenciones, y de tanta oferta política, la violencia se desborda por todos lados!

Nos hemos ido negando el derecho a construir una casa en la que el calor de la vida nos acoja, o en la que sintamos con fuerza la maravilla de vivir junto a otros seres semejantes. En las calles de nuestras ciudades, en los campos, en las distintas formas de expresión que los seres humanos hemos construido, asistimos permanentemente al espectáculo trágico de la negación de lo mejor que el mundo puede ofrecernos. Como la peor de las ironías, claro está, cerca tenemos los escenarios soberbios de quienes sí tienen recursos, o de quienes se gozan con el dolor universal, o con la ignorancia, o con la destrucción de la naturaleza y de las culturas.

En esta oscura aproximación a nuestro mundo, podemos descubrir que existe algo que le agrega más pigmentación oscura: la violencia se encuentra en el mundo material y social, pero se ha apoderado del mundo espiritual, íntimo y personal. Ha llegado a apropiarse de nuestras más profundas sensibilidades, de nuestros mejores pensamientos, y de nuestras visiones sobre la realidad. Nos encontramos en tal punto, que a la exclusión y negación de la vida y la dignidad debemos agregar la negación de nuestra capacidad para descubrir esas negaciones.

Es aquí donde puede y debe aparecer nuestra más enérgica y vigorosa actitud de interés, de acción y de propuesta: no podemos permitir que la cultura de violencia robe o secuestre nuestra indignación ante la muerte injusta. No podemos ni debemos permitir que además del asesinato masivo de inocentes (por hambre, por exclusión, por armas, por ideologías), tengamos que participar en el asesinato de los sentimientos de paz, de justicia y de construcción de nuevas formas de convivir.

Menos mal que miles y miles de hombres y mujeres por todo el planeta, sin importar religión, ideología o cultura, mucho menos país o condición económica, nos muestran diariamente que la andadura tortuosa es aligerada por la fuerza de la creencia en la paz y, sobre todo, por la energía que emana de las manos que construyen la justicia y la dignidad.

Es decir, no dejemos que la noche oscura de la violencia en el mundo, nos impida el gozo de ver las estrellas en un firmamento humano de lucha contra el poder violento establecido.

Quienes hicimos algún día de la educación una opción, quienes vimos y vemos en ella nuestra manera de transitar por el camino de la paz y la justicia, estamos llamados y llamadas a ponernos en alerta, a recordar permanentemente que no se trata sólo de sobrevivir, sino de existir plenamente. No nos hicimos educadores o educadoras para hacerle el juego a la violencia, a la muerte o a los poderes que irrespetan la vida y lo humano. Nos hicimos educadores y educadoras para aprender a vivir, para enseñar a aprender, para vivir en todo el sentido de la palabra.

Que el tecnicismo o el sentido economicista e individualista de los discursos pedagógicos dominantes no nos confundan, que no nos nublen la vista y no nos metan en la maraña de las técnicas, de las palabras novedosas, de las asepsias. Ése no es un juego inocente. Tiene que ver con la intención de ponernos, a educadores y educadoras, en la tarea de propiciar las condiciones ideológicas y sociales favorables al nuevo orden global, que no está preocupado por lo humano, que no le interesa destruir la pobreza y construir la alegría. Ese juego que también pretende el olvido, el descuido y la renuncia a las luchas por la dignidad humana.

Se trata de que no perdamos de vista que somos educadores y educadoras para contribuir a hacer mejor el mundo, ése que empieza con el niño que tenemos enfrente, con la niña que nos pide ser atendida, con el joven universitario que está tras sus sueños, con el hombre indígena que busca aprender más para ayudar a su comunidad, con la organización de mujeres que edifica la dignidad en la lucha cotidiana por la vida.

“Contribuir a hacer mejor el mundo (ése que empieza en educandos y educandas)”, constituye el postulado vocacional por el que buscamos ser educadores y educadoras, y al que nos aferramos en las noches de tristeza, de angustia y de desesperación que vivimos en nuestras aulas, en nuestras calles o campos, en nuestros procesos, en nuestras instituciones. Pero a ese postulado necesitamos ofrecerle posibilidades de concreción y de vivencia.

Una de esas posibilidades de concreción y vida de nuestro aporte a la construcción de un mundo diferente mediante la educación, es la que nos ocupa en este libro. Se trata de la llamada “educación para la paz”, la que con matices y rasgos, constituye una manera de defender nuestras sensibilidades, de posicionar nuestros aportes, de enriquecer nuestras visiones, de concretar nuestras opciones.

Ya veremos que es imprescindible que educadores y educadoras, así como las y los estudiosos de la pedagogía, sepamos desarrollar nuestra humildad y nuestra capacidad de comprensión crítica e integral de las realidades a las que pertenecemos.

Sólo así podremos convencernos de que “sin creernos la gran cosa, pero tampoco sin sentirnos poca cosa”, podemos ser protagonistas efectivos e incidentes de las innumerables luchas que hace el ser humano diverso a favor de su casa, de su planeta, de su vida.

Educar para la paz, que es educar desde la paz, no debe ser una moda más, o un concepto interesante para las cooperaciones, o para los discursos políticos, o para

los falsos sabios de la educación moderna. Constituye una manera de comprometerse con los valores de la justicia, la dignidad, la vida y el desarrollo.

Cuando se asume la educación para la paz, se asume también una manera de protagonizar esfuerzos y procesos educativos en los que de la indignación, de la denuncia, de la oposición a lo estructural, histórico y culturalmente injusto, se pasa a lo necesario, urgente e innegociable de una lucha ética y emocionada a favor de realidades concretas sin exclusiones, sin falsificaciones de los derechos humanos, sin categorizaciones humanas.

Quien educa para la paz, quien educa desde la paz, es alguien que, con su más profunda intimidad, ama la vida, ama lo humano. Por eso rechaza la muerte injusta, rechaza a las y los violentos, rechaza toda negación de la dignidad. Se ve, entonces, compelido a vivir su tarea educativa desde una doble perspectiva: con ternura, porque ama con pasión todo lo humano y todo lo vivo, y en conflictividad, porque se enfrenta a lo que niega y destruye eso que ama. Conflictividad que surge de la postura.

Esta propuesta educativa es absolutamente tierna, porque es opción amorosa, ética y política por la vida y lo humano, y es gesto cariñoso, afectivo, corporal, día a día. En la ternura no vale el discurso académico y frío. La ternura es abrazo, beso, mirada, gesto solidario, compromiso político y ciudadano, preocupación por el dolor ajeno y lejano, sensación de compañero o compañera con el que sufre, con el que vive en carne propia los embates violentos y sanguinarios de los distintos poderes. Es derecho al placer, al gozo de lo que no es útil o productivo.

No puede ser de otra manera, porque cuando educamos a favor de la paz, educamos a favor de los seres humanos concretos que deben construir esa paz, o que deben destruir los muros que no permiten transitar por el camino del desarrollo y los derechos humanos. Esos seres humanos no son construcciones artificiales, académicas o teóricas: son seres de carne y hueso que se fortalecen, desarrollan y convierten en sujetos políticos por cuanto protagonizan su propia vida.

No hay otra manera de educar a seres humanos que aquella que se entiende por “educarnos entre seres humanos”. Esto implica amor, respeto y encuentro. ¿No cabe aquí la ternura?

Sin convicción plena por la dignidad y la justicia, basada en el sentimiento amoroso por hombres y mujeres de cualquier parte, de cualquier edad, género, cultura o ideología, estamos educativamente vacíos y vacías. Sin ello, podremos enseñar valores, saberes y habilidades de paz, pero nunca podremos educarnos desde y hacia la paz. Quien educa para la paz, desde la paz, no tiene porqué negarse a la caricia, al cariño sostenido, a la sonrisa amable y bienhechora, a la creencia en lo humano, al encuentro íntimo.

Pero también hablamos de la denuncia, de la participación política, de la construcción de opciones, actitudes y esfuerzos que nos colocarán en franca oposición a los poderes, a las costumbres, a las estructuras mentales, a los rituales, a los conceptos engañosos. También estaremos frente al monstruo que “roba sensibilidades y mentalidades” que hoy tenemos entre cables, televisores o dvd’s.

Cómo podríamos quedarnos en una educación para la paz reducida a las buenas intenciones, a los mejores planteamientos teóricos, a las buenas relaciones, a la ternura, si vivimos en un mundo absolutamente real, y por lo tanto, conflictivo.

Educamos para la paz no sólo porque debemos superar los conflictos, sino porque necesitamos aprender a sentir los conflictos. Educamos para la paz, desde la ternura y amor por lo humano, precisamente porque somos conflictivos, porque no somos fáciles, ni simples.

La educación para la paz es conflictiva –cuando es verdaderamente educación para la paz– porque se basa en opciones, valores, actitudes y compromisos que “tocan”, que tienen que ver con la vida individual, social y estructural. Porque no se trata de valores en escenarios irreales, sino en escenarios ya construidos de violencia, de conflictividad, de dolor. Porque esos valores y actitudes sólo podrán vivirlos seres humanos conflictuados en sí mismos, y conflictuados con y contra otros seres humanos.

La conflictividad de una educación que busca la paz se encuentra precisamente en que la paz –plena, profunda, integral– representa el más grave y serio conflicto al que tienen que enfrentarse los distintos poderes ya establecidos en el mundo actual.

Quien educa para la paz asume posturas frente al poder y frente a la realidad. Por eso llega a representar el sujeto de transformaciones más peligroso para quien vive de la muerte, de las armas y de la violencia. Quien educa para la paz constituye el sujeto subversivo contra el que debe pelear el sujeto violento. Quien educa para la paz, educa contra la violencia, y ésta, además de

ser el método de los poderes, es también una de sus empresas más rentables. Entonces, quien educa para la paz se enfrenta a los poderes. ¡Semejante conflictividad!

Pero no nos quedemos sólo en los poderes externos. También la conflictividad aparece cuando nos enfrentamos a los terribles monstruos que llevamos dentro. Educamos para la paz, pero viviendo nuestras propias guerras y violencias internas. No somos ángeles, ni piedras, ni computadoras. Por eso, precisamente, estamos llamados a la tarea tierna y conflictiva de construir la paz.

Está claro que si nos referimos a la educación para la paz, nos referimos a sus dos más grandes sustancias: la ternura y la postura.

La educación para la paz está hecha de aprendizajes solamente posibilitados por la ternura y la postura. Tiernos, pero con posición, sería el perfil inicial de aquellos y aquellas que desean educar para la paz. La paz es un camino que se construye, para el que aprendemos y por el que aprendemos. En ese camino, la ternura sirve para vincular y fortalecer a los caminantes, y la postura para tener muy claro a dónde lleva el camino.

Dejar por un lado la inútil y dañina tarea de transmitir saberes que sólo entorpecen el legítimo acto de aprender en niños, niñas, jóvenes y adultos, tiene en los valores de la paz una de sus mejores alternativas. Ésta no deja de ser una tarea tierna porque se vive y ejecuta con y para seres humanos y su entorno. Esto implica la afectividad que posibilita un tipo de vinculaciones interhumanas que educan para la paz. Pero también implica enfrentarse a otro tipo de valores, a otro tipo de actitudes y de maneras de comprender y sentir la vida y el mundo.

Como podemos descubrir, la ternura y la conflictividad del proyecto educativo a favor de la paz, se basa en dos grandes fundamentos: la afectividad y la ética. La primera, como fundamento concreto y vinculante. La segunda, como el norte axiológico en el que encontramos los valores, el sentido político, la concepción plena y fundante de lo humano y de la sociedad que aspiramos. La primera la sentimos y la concretamos en nuestra convivencia educadora y aprendiente. La postura la asumimos, la volvemos compromiso, nos apropiamos de ella.

El puño firme de la mano que trabaja y denuncia, sólo puede ser fuerte si sabe aflojarse para hacer de sus dedos instrumentos de ternura. El puño que se enfrenta al mundo también debe ser la mano suave que lo acaricia.

No podemos aceptar que la educación para la paz olvide una u otra. En ambos puntos de partida se encuentra la riqueza, el cuerpo conceptual pero también operativo, de este tipo de propuesta. Es también en ambos componentes que vamos a poder descubrir la razón de ser de esta educación que, dada su compleja intencionalidad, necesita ser seriamente comprendida desde sus cimientos.

Como consecuencia de lo anterior, cuando nos ocupamos de la educación para la paz, no nos ocupamos exclusivamente de descubrirla pedagógicamente, pues se trata de lanzar múltiples miradas: al mundo de la economía, la política, la cultura, de lo individual, de lo ecológico...

Obviamente, este libro se dedica más a la reflexión y discusión pedagógica, pero sin descartar esas otras visiones y aportes.

Esta inquieta búsqueda de los elementos que conforman la educación para la paz, más allá de lo que diga la pedagogía, nos lleva a insistir en la necesidad de que volvamos a optar por el Ser Humano y por los seres humanos. Tanto en su universalidad, como en su especificidad concreta e individual, la opción por la dignidad humana nos remite a tratar de ser educadores y educadoras con la fuerza del amor y la ternura, como los factores más revolucionarios en la actualidad, pero que no surgen de la nada, ni para el gusto individual o contemplativo.

La ternura –como símbolo de la opción por la dignidad humana– se concreta y vivencia plenamente en contextos de construcción de la justicia y la dignidad. Fuera de ellos, la ternura puede reducirse a la caricia o acto afectivo entre individuos, pero que no terminan de vincularse profundamente entre sí, y que, por tanto, terminan siendo meros espectadores del mundo en que viven.

Sucede que la ternura no es pensada ni “ejecutada estratégicamente” (dejaría entonces de ser ternura). Pero tampoco podemos obviar que ella es factor de transformación del mundo si está acompañada de la postura, es decir, de un claro sentido de la vida, del mundo y de la sociedad que anhelamos construir. Por eso la educación para la paz es tierna y conflictiva: es amorosa, pero firme; es una mano que acaricia, pero que también se empuña; es una voz que alienta y alegra, pero también que denuncia y defiende.

Éste es el contexto desde el cual asumimos y sugerimos una visión de la educación para la paz. Para un país como Guatemala, así como para toda América

Latina, la urgencia de la educación para la paz se encuentra en función de la urgencia que hay por reconstruir los tejidos dañados por la guerra interna, y por toda su historia de exclusión y empobrecimiento.

Se encuentra en la urgencia de devolver dignidad a muchos sectores, pueblos y comunidades. Se encuentra en la urgencia de valorar a las víctimas históricas y puntuales de la exclusión y la violencia. Se encuentra en la urgencia de destruir el hambre, la pobreza.

Y como también se encuentra en la urgente necesidad de destruir la indiferencia, se hace imprescindible que educadores y educadoras asuman un mayor protagonismo en la reconstrucción de la sociedad, con la plena y amplia convicción que da el descubrimiento de la tarea ideológica de lo educativo.

Por estas urgencias, he creído necesario el pequeño aporte que pueda derivarse de este libro. En el despliegue de sus páginas, aparecen preguntas y aplicaciones que pretenden convertir a la lectura en una construcción personal de quienes leen, en una re-escritura del texto. Además, constituye una práctica sencilla y pequeña, del respeto que nos merecemos unos a otros cuando se trata de construir el conocimiento.

También necesito aclarar algo: no he pretendido escribir un manual o un recetario que dedica casi la totalidad de su esfuerzo a decirle a las personas “cómo, qué y con qué educar para la paz”. Eso es el paso siguiente, al que habremos de llegar como consecuencia de la tarea fundante de ponernos de acuerdo en los fines, intencionalidades, justificaciones y rasgos cruciales de la educación para la paz.

Ojalá este libro no dé ninguna muestra de inclinación por la neutralidad, por la propuesta técnica que no se atreve a tener postura, o por la “academia de lo pacífico”, que se enorgullece de su falta de pasión.

Esperaría que en sus páginas aparezca muy claramente mi oposición e indignación ante la academia neutra, ante aquellos que han dejado de tener posturas; y peor aún, han descalificado y condenado a quienes las tienen. Y espero que también condene la manipulación de la llamada “educación para la paz”, que habla más de la ternura, pero elimina la postura.

Sí espero y deseo que exprese y demuestre mi profunda convicción, afinidad y amor hacia los hombres y mujeres de cualquier punto del planeta, que tierna pero vigorosamente luchan todos los días por “darle de comer a sus hijos” (o quienes sean, incluso ellas y ellos mismos), con responsabilidad y con ternura, sin quitarse el tiempo y la oportunidad para luchar, trabajar y esforzarse por transformar el mundo.

La educación para la paz la están construyendo día a día, hombres y mujeres anónimos, sólo registrados oficialmente por la historia del mundo que aún está por escribirse. Por ellos y ellas, vale la pena escribir sobre educación para la paz. Porque son ellos y ellas los que nos han demostrado que la ternura y la postura son las urgencias utópicas que necesitamos aprender.

La violencia y la paz en Guatemala, como cultura

UNA MIRADA A LA REALIDAD

El triste honor de ser la “capital más violenta” del área centroamericana fue concedido a la ciudad de Guatemala en el año 2004. Dentro de los “méritos” para dicha designación, se encuentra uno que debe ser atendido en su enorme gravedad: 1,185 jóvenes menores de 22 años fueron asesinados el año anterior. De esta cifra, póngase atención al hecho de que entre 0 y 12 años murieron violentamente 81 niños(as) y 487 víctimas tenían entre 13 y 18 años de edad.

A este panorama de violencia (en todas sus formas), se le debe agregar las grandes causas: la pobreza histórica y estructural, la falta de acceso a fuentes de trabajo estables y dignas, el daño ecológico, la corrupción, la impunidad.

Sin embargo, todo esto se agrava por el hecho de que cada vez las personas “ven, sienten y creen” todo eso como algo a lo que ya se acostumbraron. La violencia –en todas sus formas y niveles– ya ha alcanzado posicionarse en la mentalidad colectiva, en el sentimiento individual y social. Constituye no sólo un factor derivado de estructuras, historia y hechos, sino también un factor cultural. Se “ha aprendido” a vivir violentamente. Eso sí, si al ser factor cultural la violencia es aprendida, también podemos decir lo contrario: la paz también se aprende. También se puede descubrir y recuperar la indignación y rechazo a la violencia, también se puede aprender a vivir valores, actitudes y comportamientos favorables a la vida pacífica y digna. También se pueden aprender habilidades nuevas.

Ambas, pues, tienen que ver con las condiciones concretas de la vida, pero también como hechos y factores de cultura, también tienen que ver con lo que aprendemos y con lo que deseamos vivir.

No puede negarse ni ocultarse la triste historia de violencia, de exclusión y de dolor de Guatemala. Nuestra realidad actual fue construyéndose desde hechos, procesos e instituciones que utilizaron la violencia –en todas sus formas– como método, como estrategia, incluso como filosofía.

La creación del Estado de Guatemala tuvo lugar por la imposición, no sólo cultural sino política y económica. Por eso, debe aclararse con suma firmeza que cuando decimos que la violencia en Guatemala es un hecho cultural, no estamos dejando de sustentar la expresión en la consideración profunda de la realidad estructural e histórica que es la base de esa cultura.

La pobreza agudizada, y mostrando descaradamente cómo se han creado condiciones de enormes desigualdades en la distribución de la riqueza, no puede dejar de colocarse en la base de toda la violencia que ha vivido nuestro país desde sus mismos orígenes, pasando por la etapa oscura del conflicto armado interno. Tampoco puede o debe buscarse el acercamiento a la temática de la violencia o la paz, mucho menos desde una lectura pedagógica, sin este tipo de consideraciones.

Las y los educadores no podemos cometer el enorme y serio error de pretender educar para la paz, sin descubrir la necesidad de aprender a reconocer la realidad y su historia.

“Cultura de violencia” no es una expresión que se reduce a los simples comportamientos o actitudes que se evidencian en la actual. Tampoco es una expresión que aniquile la comprensión crítica, profunda y multifactorial, de cómo los factores objetivos o materiales

tienen una íntima relación y una directa incidencia en las formas de pensar, actuar, incluso de soñar y sentir.

La violencia podría llamarse el “pecado de origen” de nuestra realidad actual. Por eso, no puede dejarse a un lado cuando se pretende proponer o desarrollar temáticas como la educación para la paz.

Nuestro país empezó a construirse con violencia (tanto en sus fases precolombinas, como desde la llegada de los españoles a nuestras tierras). Se erigieron instituciones y leyes excluyentes que fueron incrementando cualitativa y cuantitativamente la exclusión del choque inicial. Vencedores fueron creyendo en la violencia como método, como filosofía y como institución para crear la realidad social. Vencidos fueron resistiendo (a veces, con violencia), causando las “re-acciones” del poder, o llenándose de una violencia interna frente a los otros.

Vale la pena que leamos un pensamiento de Martín Baró, citado por Zepeda:¹

“La violencia estructural no se reduce a una inadecuada distribución de los recursos disponibles que impide la satisfacción de las necesidades básicas: (...) supone además un ordenamiento de esa desigualdad opresiva, mediante una legislación que ampara los mecanismos de distribución social de la riqueza y establece una fuerza coactiva para hacerlos respetar (...) la violencia está presente en el mismo ordenamiento social y, por lo tanto, no es arbitrario hablar de violencia estructural. Esta violencia no es una violencia de individuos; ni siquiera es necesario que exista conciencia personal sobre ella. Por el contrario, se trata de una violencia de la sociedad en

1 Raúl Zepeda, Carlos López, Samuel Monzón, *Las prácticas y percepciones del recurso a la violencia*. Guatemala, UNESCO, 2001, p. 19.

cuanto totalidad y, mientras no entre en crisis, se impone con una connaturalidad de la que no es consciente en forma refleja”.

La violencia se institucionalizó en el sentido de que fue amparada, protegida y desarrollada desde las instituciones oficialmente establecidas y socialmente legitimadas. Pero también se incorporó en las costumbres, en las actitudes, en el comportamiento, hasta considerarse “normal” y necesaria. Con el paso del tiempo, la violencia de inicio se convirtió en cultura. Además de que era útil para el poder llegar a esos niveles de violencia en la que ganaba justificando la necesidad de contar con instituciones y procedimientos violentos, y también en la que ganaba por su enorme y desigual poder.

Esa violencia hoy expresa, refleja y también mantiene, el proceso histórico de exclusión.

¡Claro que la violencia se ha aprendido! Pero se ha aprendido desde la práctica de hambre, de vergüenza, de enfrentamiento armado. También se ha aprendido desde la costumbre de sojuzgar a los otros, de “mandarlos”, de quitarles lo poco que tienen para luego reprimirlos con las instituciones y leyes que legitiman esa violencia.

Al afirmar que la violencia es un hecho de cultura, estamos diciendo que la violencia se ha venido incorporando en la íntima forma de ser, de actuar, de pensar y de sentir de las distintas colectividades. No sólo se “resuelven”(?) conflictos mediante la represión o la manipulación, sino que también se ha dejado a la violencia que “funcione” libremente ante la incapacidad o ausencia de las distintas instituciones.

En ese mundo, profundamente cotidiano, en nuestro país se ha venido aprendiendo a rehuir o abandonar la denuncia, se ha abandonado la actitud de enfrentar los problemas “sin machete en mano”, o se ha reaccionado agresivamente, sin ningún tipo de consideración humana, o sin ningún tipo de oportunidad a los procesos de resolución de conflictos.

Tampoco podemos negar que en la conflictividad, la violencia no sólo se ha aprendido en los sectores que sufren la exclusión. La tierra fue arrebatada en su momento, y hoy es la ley la que permite seguirla usurpando. Y cuando la ley no funciona, o es el Ejército o es la misma educación los que se convierten en herramientas de poder.

“La violencia es un fenómeno muy importante en el proceso de conformación de la psicología de los guatemaltecos. Ha estado presente a lo largo de toda la historia y ha servido para configurar la subjetividad de los diversos grupos y clases sociales. Ha servido para moldear la psicología de quienes la ejercen, así como de sus víctimas. Ha jugado un papel fundamental en la acción de socialización, en tanto se entiende como tal al proceso que genera un fenómeno de interiorización de normas, de valores y que sirve como elemento moldeador en la personalidad concreta de la naturaleza de las estructuras sociales y de sus clases antagónicas (...)

La socialización basada en un contexto de violencia política ha servido para la transmisión de marcos ideológicos que reproducen el sistema social que la violencia ha impuesto. La educación –formal e informal– es un canal ideal para esta ideologización.”²

2 Marco Antonio Garavito, *Violencia política e inhibición social. Estudio psicosocial de la realidad guatemalteca*. Guatemala, UNESCO, 2003, pp. 51, 52.

Quién puede negar el papel de la educación, las religiones y los medios de comunicación social en el culto a la violencia, pero también en el sutil mensaje de que “sólo sobrevive el más fuerte (el más violento)”. Sin embargo, todos lo van a negar! Nadie va a aceptar su pequeña o grande contribución a la creación de una cultura de violencia, que se va alcanzando en los pequeños momentos y situaciones de la vida.

Quien promueve el silenciamiento y la falta de participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en nombre de los valores y el respeto a “los mayores”, promueve la violencia como cultura. Este es sólo un ejemplo.

La corrupción es la compañera ideal, hoy, de la desigual distribución de la riqueza en nuestro país. Las riquezas creadas en ese “pecado de origen”, han necesitado del soporte institucional y moderno que otorga el poder político. Pero hay un elemento que ha nacido de esa violencia, y constituye también un factor de la misma. Es consecuencia y causa. Hablamos de la impunidad.

La violencia impune es más grave que la simple violencia. Y éste es el caso de la violencia estructural e histórica. Hasta el día de hoy, no podemos afirmar que se ha dado el paso legítimo de nuestra sociedad hacia la justicia, y por lo tanto, hacia la construcción de una auténtica cultura de paz.

El informe de la Comisión del Esclarecimiento Histórico ya es un aporte. Oficializa la historia de violencia del enfrentamiento armado interno. De lo contrario, hasta esta violencia tan evidente y reciente hubiera sido negada e invisibilizada. Hasta excluida de los libros de historia que se utilizan en las escuelas.

La violencia estructural, sin embargo, es anterior, paralela y posterior al conflicto armado. Frente a ella, ¿qué denunciar?, ¿a quién y cómo denunciar?

¿Qué y a quiénes se puede denunciar en relación con la violencia estructural que ha vivido, y desde la cual ha sido construido el Estado de Guatemala?

¿Cómo hacemos para que los procesos educativos y sociales puedan profundizar este aspecto de la violencia?

¿Qué ganamos, o qué perdemos, cuando aprendemos a conectar el acto violento de un joven ladrón, con las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales de nuestro país?

Sin embargo, la impunidad no debe reducirse a las consideraciones institucionales o históricas. Una derivación de ella se encuentra en el comportamiento cotidiano, en la vida privada, en los actos familiares, laborales, sociales o institucionales en los que “no nos complicamos”, con la denuncia, con el empuje en las discusiones necesarias. “Dejar hacer, dejar pasar” todo lo que ocurre violentamente en nuestra vida diaria, se ha convertido en una de las expresiones más simples para comprender cómo la violencia es cultura, porque es comportamiento asumido y compartido entre los miembros de una colectividad.

Es preciso que tampoco dejemos de lado los modos de crianza violentos en los que, generación tras generación, se ha venido viviendo la cotidianidad, no sólo en la familia, sino también en ámbitos sociales y educativos. Aún se vive una manera violenta de “educar” a niños, niñas y jóvenes. Las cifras de abuso y maltrato infantil no han dejado de aparecer en cantidades significativas como para afirmar que la violencia sigue imperando

firmemente en el ámbito privado, donde se construyen emotividades, racionalidades, formas de relación.

Empieza, no puede negarse, a aparecer en las percepciones comunitarias la necesidad de superar esas condiciones de violencia que han sido permitidas y desarrolladas en el interior del llamado “ámbito privado” de la vida. Por ejemplo, en un estudio efectuado con nueve comunidades populares,³ aparecen recomendaciones para hacerle frente a la violencia. Una de las recomendaciones dice: “Reducir el nivel de tolerancia de la sociedad con respecto a la violencia”.

La historia de Guatemala, o sus estructuras e instituciones, no pueden ser “absolutamente responsabilizadas” por el golpe o el insulto de un hombre a su compañera, o por el cinchazo dado a su pequeño hijo. Claro que siempre hay conexiones e interdependencias, pero el acto personal e individual no puede ser completamente llevado a las responsabilidades abstractas del Estado. Existen también las responsabilidades del individuo, sus valores, comportamientos y actitudes. Todas aprendidas, pero también todas convertidas en su responsabilidad. Constituyen su cultura.

La violencia intrafamiliar, la violencia hacia las mujeres, la falta de diálogo entre vecinos o entre automovilistas, por ejemplo, el irrespeto a las ideas, sentimientos o gustos de las y los jóvenes, la falta de encuentro, intercambio o diálogo pleno entre compañeros, amigos(as), parejas, la indiferencia ante el dolor ajeno, ante la injusticia. ¿Cómo han llegado estos ejemplos a ser parte de nuestra forma colectiva e individual de ser, de afrontar la vida? ¿Qué incidencias tienen en la forma de ser de la sociedad?

3 Caroline Moser; Mcilwaine. *La violencia en el contexto del posconflicto. Según la percepción de comunidades urbanas pobres de Guatemala*. Colombia, Banco Mundial, 2001.

Llegamos a un punto que consideramos fundamental: la violencia en Guatemala no puede entenderse reducida y excluyente desde lo estructural, pero tampoco desde la otra reducción: lo cultural. Expliquemos esto.

Debemos insistir que la comprensión plena e integral de la violencia implica partir de una comprensión histórica y multifactorial del origen histórico de nuestro país. Esto nos lleva a entender que la violencia tiene raíces, causas, explicaciones y sostenimiento estructurales. Es un fenómeno que tiene que ver con estructuras e instituciones que son consustancialmente violentas.

La violencia que vemos en las calles y en los medios de comunicación está sustentada en la injusticia y la desigualdad estructurales e históricas. A la "mara" en una zona capitalina no se le puede entender o comprender desligadamente de los hechos y fenómenos de exclusión que han ido causando la gravísima pobreza económica, social, cultural, incluso institucional, de nuestra realidad actual.

Tan delincuente puede ser el joven que, con cuchillo en mano, asalta un bus urbano, como el señor millonario que ha venido evadiendo impuestos, en nombre, incluso, de su "linaje histórico".

Así pues, la violencia es de origen estructural, y por ahí empieza su explicación.

Pero no es sólo estructural. También es cultural. Podemos presenciar formas de pensar, sentir y actuar en el representante religioso, en el padre de familia, en la novia enamorada, en el niño de 10 años, en los juegos infantiles, en la profesora de aula, etcétera, que más

nos expresan una violencia adquirida, aprendida, asumida, introyectada.

El director de una institución que utiliza lenguaje verbal violento, abusivo e irrespetuoso con sus compañeros de trabajo, no tiene porqué responsabilizar al Estado, o a la historia, de su violencia. O cuando un profesor de aula pega salvajemente en la cabeza de uno de sus alumnos, no tiene porqué reducirse su temperamento a las estructuras. (Aun cuando pueda argumentarse la ausencia de institucionalidad en contra de la violencia).

No puede explicarse toda la violencia desde las categorías de carácter estructural, porque es evidente que la violencia se ha aprendido, se ha incorporado a la vida cotidiana y se ha constituido en una de las características de nuestra "manera de ser".

Debemos insistir, sin embargo, en la necesidad de una comprensión que integre ambas dimensiones: la violencia en Guatemala es estructural y es cultural. Y así debe ser comprendida.

Por la razón de ser de este libro, nos dedicamos en las siguientes líneas a breves consideraciones sobre la cultura.

Una breve comprensión teórica sobre la “cultura”

Cada vez es más notorio que se supera una visión restringida de “cultura”. Ésa que siempre nos ha hablado del arte, de la expresión o de la actividad académica como los componentes únicos, exclusivos o mejores del hacer cultural de los seres humanos.

La cultura no se encuentra únicamente en los museos, en las exposiciones, en las expresiones artísticas, o en los libros.

¿Es casual, ingenua o bienintencionada esa visión de la cultura, reducida a las “bellas artes”? ¿Es casual la existencia de palabras como “arte” y “artesanía”?

Podemos descubrir su enorme y amplia presencia en todos los campos o ámbitos de la existencia humana. Desde la misma forma de sentir a Dios, de interpretar los sueños, pasando por las concepciones políticas, incluso hasta la misma creación de Estados, de naciones, de sistemas regionales. La construcción de los transbordadores espaciales, junto a la elaboración de un “capirucho” constituyen hechos culturales.

Esta visión, de carácter social y antropológico, nos permite una comprensión integral y de sentido más incidente en la vida social y personal, así como educativa. Nos permite descubrir que los comportamientos y actitudes, individuales o colectivas, constituyen la evidencia de procesos de culturización, largamente desarrollados. No somos cultos o cultas sólo porque sabemos estos o aquellos conocimientos, o porque dominamos una disciplina científica, artística o cultural. Lo somos porque somos parte de la vida en el planeta, y porque participamos de “sus cosas”.

La palabra "cultura" se deriva de la voz latina "cultu", que significa "cultiva la tierra". Esto significa que en sus inicios, esta palabra nos remitía a una acción concreta de esos hombres, tendiente al uso y transformación de la tierra a través de su trabajo. De cara, como es obvio, a la satisfacción concreta de alimentación. Esto paulatinamente fue ampliándose a los ritos, acciones comunitarias o encuentros sociales alrededor de todas las acciones relativas a la comida.

Esto nos permite afirmar que la definición etimológica de "cultura" es la relativa a la "acción de cultivar o transformar algo", de "transformar la naturaleza". Este cultivo de la naturaleza —en todas sus expresiones— dio paso, en el transcurso de la historia humana, al cultivo de otros aspectos construidos por el mismo ser humano.

Así, del cultivo de la naturaleza, se pasó al cultivo de las mismas habilidades humanas: el pensamiento, la expresión, la habilidad para las artes y los deportes. Los "cultivados" pasaron a ser otros: aquellos capaces de dominar el arte y la ciencia. De esa cuenta, la cultura llegó a comprenderse en la manera elitista que aún se puede encontrar en el pensamiento colectivo: "culto es aquel hombre o mujer que es estudiado, que sabe de arte, que tiene los modales instruidos, que puede hablar bien, que sabe mucho". El refinamiento aparece como una de sus características más sobresalientes.

Pero en esta manera de definir la cultura, no sólo quedan excluidos hombres y mujeres, así como comunidades y culturas, que han desplegado sus habilidades, visiones y actitudes en otras direcciones. Se denomina "incultos" a quienes no manejan el lenguaje escrito, pero sí el oral, a quienes no saben de música clásica, pero probablemente canten y compongan corridos ranche-

ros. La señorita que lleva un violín en sus manos, posiblemente es vista como “más culta” que la otra señorita que está sentada en una máquina tejedora de una maquila.

En esta visión excluyente de la cultura, también ocurre otro fenómeno: se deja de comprender a la cultura no sólo como el referente en el que nacemos y crecemos, sino como una construcción en la que podemos aportar de muchas maneras. Se deja de comprender que la cultura es construcción social y colectiva, no un acto de elites, o sólo un producto de procesos escolarizados.

¿Qué aspectos de la vida social y privada también pueden ser ejemplos de esta visión reduccionista y excluyente de la cultura?

Tratemos de ir profundizando nuestra comprensión de la cultura, como una manera también de ir descubriendo las dinámicas que ocurren en la sociedad humana. Además, no podemos negar que somos parte del concepto, y por tanto, nos toca comprenderlo mejor, incluso en la perspectiva de transformarlo, o de incidir en una nueva manera de entenderlo.

Una definición de cultura que proponemos es la siguiente:

Cultura es todo aquello, inmaterial o material, aprendido, creado o transformado, que identifica y cohesionan a las personas de una determinada realidad.

Cultura es la manera como los seres humanos desarrollamos nuestra vida y construimos o afectamos la parte del mundo que habitamos.

De esta definición podemos obtener algunos aspectos de reflexión:

- Tiene que ver con todo tipo de creación, modificación o transformación que los seres humanos hacemos a la naturaleza y la sociedad.
- No se reduce a los objetos o cosas, sino también a elementos relativos a nuestras visiones o formas de comprender, sentir o vivir el mundo. Esto incluye pensamientos, conductas, actitudes, objetos o sentidos acerca de lo que consideramos sagrado.
- La cultura se aprende y se transmite a otros seres del grupo o entorno. No es absolutamente genética porque necesita de procesos de aprendizaje para ser adquirida y desarrollada por la persona.
- La cultura tiene diversos efectos en las colectividades humanas:
 - orienta la conducta y desarrollo de las distintas colectividades, les ofrece sentido y dirección;
 - cohesiona a los miembros de la colectividad. Esto significa que les permite tener características y elementos que comparten, que aprovechan conjuntamente, que los une;
 - diferencia a unos seres humanos de una colectividad de otra. Les otorga un sentido de pertenencia que fortalece la cohesión.Al revisar estos aspectos, podemos darnos cuenta que existen dos grandes funciones o tareas propias de la cultura:
 - √ Contribuye a garantizar la continuidad o permanencia de una determinada comunidad humana.
 - √ Otorga sentido a la vida de sus miembros, de manera integral: influye o

incide en la vida cotidiana y en la vida social o colectiva.

Para que podamos tener una visión más completa de la definición, vale la pena que nos refiramos a lo que Guillermo Bonfil clasifica como “elementos culturales”:⁴

- Materiales
- De organización
- De conocimiento
- Simbólicos
- Emocionales

Pero en esta breve aproximación teórica a la cultura, debemos resaltar algunos aspectos que son fundamentales en relación con la violencia y la paz:

La cultura es aprendida

No se “nace como ser cultural”, aunque tampoco debe soslayarse el aporte significativo de la genética, en la que se incluye aspectos propios de la cultura. Pero debe enfatizarse: somos seres culturales porque vivimos procesos que nos permiten la adquisición de esos aspectos materiales e inmateriales que componen la cultura.

Aprendemos a manejar bicicleta, aprendemos a sentir de un modo particular frente a la gente, frente a las relaciones sociales. Aprendemos a sentir gusto por unas cosas y rechazo por otras; aprendemos a ver el mundo de un modo distinto a como otros lo ven. Incluso aprendemos a sentir alegría o tristeza, indignación o

4 Guillermo Bonfil, “Lo propio y lo ajeno. Una aproximación al problema del control cultural” en COLOMBRES, Adolfo (comp.). *La cultura popular*, 5ª. Ed., México, Premiá Editora, 1987.

emoción acogedora. Las computadoras de hoy, uno de los objetos más simbólicos de la cultura actual, es aprendida a usarse, pero sobre todo a valorarse, a dependerse de ella. Sin embargo, en algunos entornos es más importante manejar el machete, o la silla de montar a caballo.

La cultura es compartida

Para que podamos vivir juntos, los miembros de esta o aquella cultura, necesitamos compartir, utilizar y reconocer los mismos patrones de comportamiento, de manejo social, de valoración o aceptación de objetos o emociones, visiones, etcétera. Por ejemplo, compartimos la noción de "trabajo", aunque difiramos en su manera de realizarla. O compartimos el uso de la televisión, aunque variemos en su valoración o rechazo.

¿Cuáles son los espacios o procesos de mayor significación en el aprendizaje y transformación de la cultura? ¿Hablamos de la familia, o de la escuela?
¿Y qué decir de ámbitos como las pandillas, los amigos y amigas, los deportes, las fiestas...?

La cultura es un todo

Sus distintos componentes o expresiones reflejan la cultura misma, se interconectan entre sí, de tal manera que refuerzan y profundizan esa visión cultural que compartimos los hombres y mujeres de determinada cultura.

La cultura es cambiante, adaptable

Se adapta a nuevos cambios, nuevas formas de sentir, pensar y actuar que no destruyan profundamente sus visiones previas, aun cuando con el paso de procesos

de larga historia pueden darse cambios radicales verdaderamente profundos. Si no fuera cambiante, se incurriría en una contradicción seria con el primer punto expuesto: es aprendida.

La violencia como cultura

Podemos tratar de revisar los rasgos anteriormente expuestos, y descubrir cómo la violencia puede ser caracterizada desde los mismos, de tal manera que podamos comprender que la violencia, aunque existen explicaciones históricas y estructurales sobre ella, es también un hecho cultural.

Veamos en el siguiente cuadro unas simples reflexiones sobre dichos rasgos y la violencia en un país como Guatemala:

Rasgo cultural	Expresiones de la violencia, como cultura
<ul style="list-style-type: none"> - La cultura es aprendida. 	<ul style="list-style-type: none"> - La violencia intrafamiliar permite la reproducción de la violencia en otros ámbitos. - Los juegos, juguetes y nuevas formas "recreativas" que se basan en violencia, permiten el "aprendizaje" de actitudes, comportamientos y visiones violentas. - Para poder sobrevivir o "autodefenderse", la población ha aprendido a asumir prácticas y acciones violentas. "Golpear primero antes que lo golpeen a uno". - "No denunciemos, no hagamos nada, porque nos va a ir peor", ejemplifica que el aprendizaje de la pasividad se ha convertido en el aprendizaje y desarrollo de la impunidad.
<ul style="list-style-type: none"> - La cultura es compartida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existen diversos tipos de "consenso" en el interior de la población, favorables a la defensa o actuación violenta. "No hay que tener ningún tipo de piedad con los ladrones". - Los linchamientos evidencian que no existen diferencias de edad, de género, de religión o ideología, para ejercer la violencia como "método

Rasgo cultural	Expresiones de la violencia, como cultura
	<p>de justicia". "Ajusticiar (porque la justicia no sirve para nada)", parece ser que ya es un consenso tácito en la sociedad actual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Casi en todos los sectores y expresiones culturales se ha aprendido a apreciar y enaltecer actitudes, comportamientos o modelos patriarcales, autoritarios y dictatoriales de ejercicio de la ciudadanía y de la vida personal.
<ul style="list-style-type: none"> - La cultura es un "todo". 	<ul style="list-style-type: none"> - Las causas económicas, la debilidad institucional, así como la historia de enfrentamiento y violencia, se conjugan con las actitudes aprendidas y compartidas para que la violencia constituya un hecho cultural. Así, podemos afirmar que existen tres niveles de construcción de la violencia como cultura: <ul style="list-style-type: none"> √ Nivel estructural-institucional √ Nivel social √ Nivel personal (actitudinal). - La actitud tiene que ver con la educación, y en un país de poco desarrollo educativo, es más probable acudir al aprendizaje más instintivo, como el de la violencia. - En la medida que el ingreso económico y el fortalecimiento institucional se alcancen, a la par de sostenidos procesos educativos, en esa medida puede ser modificada la cultura de violencia.
<ul style="list-style-type: none"> - La cultura es cambiante, adaptable. 	<ul style="list-style-type: none"> - Si se ha aprendido a aceptar que la violencia es el mejor método para sobrevivir, también se podrá "desaprender" eso mismo, y llegar a la adquisición de saberes distintos, como la cultura de paz, la resolución pacífica de conflictos, la "no violencia" en nuestras actitudes. - La violencia ha sido aprendida, pero también ha ido cambiando, adaptándose a nuevas exigencias del mundo tecnológico, de la globalización económica. Es por eso que pueden descubrirse cambios culturales en relación con la violencia.

APLICACIONES

¿Cómo podemos utilizar, modificar, aplicar, aprender, en nuestra vida personal, así como en nuestra vida educativa (no sólo escolar, sino popular, social o ciudadana), cada una de las siguientes reflexiones?

- La cultura de violencia aparece, se fortalece y desarrolla desde los distintos niveles (ya mencionados):
 - *Estructural-institucional*: el origen y construcción histórica del Estado, la configuración, desarrollo y desempeño de las instituciones, la exclusión como “estrategia, política y resultado histórico del Estado”.
 - *Social*: las dinámicas sociales de conflictividad, de interrelaciones, las desconfianzas e inseguridad en todo ámbito social, las divisiones y antagonismos.
 - *Personal (actitudinal)*: el ámbito privado como constructor de la violencia, las dinámicas internas, el aprendizaje personal de la violencia.
- La cultura de violencia es necesaria a los poderes establecidos. Se profundizan las divisiones que evitan la conjunción de esfuerzos ciudadanos. Se generan ambientes y climas sociales que hacen necesarias acciones como el control social, la “limpieza social”, la conducción autoritaria, el ejercicio represivo.
- Como es necesaria a los poderes, éstos –de muchas e imperceptibles maneras– la propician: en las instituciones, en las maneras de resolución de conflictos (en los conflictos que resuelven, y en los que no resuelven), en la creación de una conciencia colectiva favorable a determinados temas o enfoques de los mismos, en el control mediático de las reivindicaciones ciudadanas y sociales.
- La cultura de violencia (como método, como actitud, como filosofía, como cotidianidad), la hemos ido aprendiendo e introyectando. La hemos ido reconociendo como la ÚNICA Y MEJOR vía para:
 - Sobrevivir, defendernos
 - Construir(?) la sociedad
 - Para ENSEÑAR Y APRENDER (“la letra con sangre entra”).
- La “cultura de violencia” nos impide ver, sentir, entender y anhelar a la paz con todas sus expresiones. Nos impide descubrir la importancia de los Acuerdos de Paz, de construir una cultura de paz, auténticamente basada en la justicia (económica, social, cultural). Nos anula la indignación frente a toda forma violenta de ser, sentir y actuar.

Confusiones
(Lo que NO es educación para la paz)

UNA MIRADA A LA REALIDAD

Vaya usted a una discoteca juvenil y encontrará todas las expresiones de lo que hoy se considera “moderno”: retoques muy espectaculares en los cortes de cabello; aretes y otros adornos enganchados en cualquier parte del cuerpo (“está muy de moda en el ombligo”). Ropa que a veces parece muy actual, pero que en otros casos, nos recuerda que lo pudimos haber visto en los años sesenta o setenta. En fin, podrá darse cuenta de lo que “está de moda”.

Vaya unos meses después, y quizá mucho de lo que vio la primera vez, ya no estará presente, incluso hasta se considerará anacrónico, fuera de lugar y de tiempo. Estará, pues, “fuera de la moda”.

El problema de la moda es su temporalidad y su poca incidencia efectiva y profunda en nuestras vidas.

Pero la moda no está sólo en esas expresiones de la comunicación, el arte y los gustos juveniles. También existe en tendencias y propuestas educativas. Una de ellas puede ser la educación para la paz, que como consecuencia de discursos o tendencias internacionales (de todo tipo, y para diversidad de intereses), se convierte en una especie de “moda pedagógica”, que como tal, también llega a pasar, sin dejar nada, sin afectar nuestras vidas. En el caso de Guatemala, por las condiciones de posguerra interna, el concepto no debe verse desde la óptica frívola —es decir, como una moda más—. Sin embargo, así se le entiende cuando no se profundiza su sentido político, estructural. Así se le entiende cuando se le crea como un contenido más (que llega a formar parte del “paquete curricular” en el que meten a todo tipo de conocimiento que aparece como interesante y necesario). Predomina, entonces, una serie de discursos, propuestas y acciones que llaman “educación para la paz”, pero que, consideramos, no constituyen una auténtica educación para la paz. Descubrir esos rasgos que falsifican el concepto, es la intención de este segundo capítulo.

No es un secreto que la educación para la paz ha ido ocupando mucho esfuerzo, tiempo y discurso en los últimos años en diversos ámbitos o lugares del planeta. Sobre todo, en aquellos países o sociedades que han concluido etapas históricas de guerra, de enfrentamiento armado interno, como es el caso de Guatemala.

En dichas realidades, ha aparecido con fuerza el discurso de la educación para la paz, y todo el mundo educativo ha sido testigo de la frase, de la propuesta (muchas veces reducida a la frase), o de intentos genuinos de llevar a cabo el concepto.

Entre tanta confusión, derivada de la entrada vertiginosa de un concepto, o de una propuesta, y en una situación colectiva que surge de condiciones sociales, políticas, culturales y económicas conflictivas, no puede dejar de reconocerse una mezcla de intereses, de prácticas y de intenciones muy diversas alrededor de este tipo de educación.

Unos pueden tener buenas y profundas intenciones con respecto al tema, y otros pueden oponerse explícita o implícitamente a ella. Para otros, puede no tener importancia alguna, sin reconocer efectos o impactos, positivos o negativos, de esa educación a su propia visión o condición de vida. En otras palabras, la educación para la paz en nuestro país puede dar lugar a posiciones tan diversas y hasta antagónicas, que vale la pena contribuir a su comprensión.

Está claro que lo que planteamos en estas páginas es una propuesta sobre cómo comprender esta concepción educativa en nuestro país, que tiene mucho que ver con el pensamiento de quien escribe (no sujeto a institución alguna). Esto significa la vulnerabilidad o debilidad de esta

propuesta. Dicho de otro modo, es sólo una propuesta de cómo entender, sentir y vivir la educación para la paz en un contexto como el guatemalteco.

En esta pretensión, es necesaria la reflexión que nos permita aclarar las confusiones más dañinas o contraproducentes a una práctica y un discurso pedagógicos de paz favorables a la construcción de una sociedad justa, pacífica y dignificante.

2.1 NO ES EDUCACIÓN PARA LA PAZ AQUELLA QUE NO PARTE DE LA COMPRENSIÓN INTEGRAL Y PROFUNDA DE LA AUSENCIA DE PAZ

Una de las pancartas más llamativas en una de las manifestaciones de campesinos guatemaltecos para demandar justicia agraria, en el 2004, decía: *La paz no tiene sentido con hambre*. Sin ninguna duda, el contenido de dicha frase no tiene cabida, ni plantea algo, ni genera reflexión, ni interesa, en muchos esfuerzos llamados “educación para la paz”.

No podemos permitir que se considere “educación para la paz” a todos aquellos esfuerzos, teóricos o prácticos, en los que se niega, anula o desprecia la búsqueda crítica, profunda, integral de las causas de la injusticia, del subdesarrollo, de la pobreza y, por tanto, de la violencia estructural y cultural.

Dicho de un modo distinto, no puede existir educación para la paz sin comprensión plena y profunda de las causas por las cuales no existe la paz en toda su integralidad y plenitud.

“No puede llamarse educación para la paz, a aquella educación que no posibilita descubrir las causas por las cuales no existe la paz”.

Paulo Freire

¿De qué contenidos, actitudes, competencias o valores podemos hablar a favor de la paz, si se niega la consideración seria sobre su opuesto?

Hemos podido presenciar discursos e intenciones de “incorporación” de la educación para la paz en proyectos, programas y currículos educativos, que son detenidos cuando se plantea la necesidad de estudios históricos de carácter alternativo, o cuando se plantean necesidades educativas fundamentales para la paz, como la memoria histórica, el proceso de paz, el resarcimiento a las víctimas. O son detenidos, o son asumidos sin consideraciones de este tipo.

Se evita, sutil o descaradamente, “incorporar” las causas de la injusticia, la creación de la exclusión y discriminación, el establecimiento de los poderes económicos, o el fortalecimiento y desarrollo del poder militar. Se insiste en la “firma” de la paz, pero no en el estudio del inicio del enfrentamiento armado, mucho menos en el estudio de las causas históricas que fueron causando las circunstancias de dicho enfrentamiento.

Y aparecen justificaciones de todo tipo, cuyo eje siempre es el de “no politizar” la educación para la paz, o de “no insistir o regresar al pasado”, o de “dejar a un lado las visiones conflictivas”.

De esa cuenta, va desapareciendo del esfuerzo educativo, todo lo que tenga que ver, todo lo que “huela” a política, a izquierda, a enfrentamiento. Sin embargo, más que eso, se deja de lado la consideración de los hechos, factores, procesos y personajes fundamentales en el establecimiento de la violencia histórica en nuestro país. Por casualidad, ingenuidad, ignorancia o interés

personal, la educación para la paz evita señalar o mencionar a los auténticos responsables de que no exista paz en el país.

Lo grave es que en esa serie de acciones y recursos que pretenden “educar para la paz”, al evitarse las reflexiones y comprensiones profundas y estructurales, se va debilitando la lucha social, el esfuerzo multisectorial por construir la auténtica paz y el auténtico desarrollo.

Se educa para la paz, pero se le quita todo el sentido político, todo el sentido de transformaciones reales y profundas de la sociedad. Está claro que la consecuencia de este tipo de despojo está en la ausencia de compromisos personales, colectivos o institucionales, derivados del proceso educador.

Casi puede afirmarse que “esa” educación para la paz contribuye a no alcanzar la auténtica paz en el país. Representa un enorme aporte a la frivolidad, por lo tanto, a la continuidad y reproducción de la injusticia, de la discriminación sutil (porque hoy no puede hablarse de racismo descarado, pero sí sutil), de la negación de la memoria histórica de los hechos injustos.

Si un proceso educativo, si una acción educativa, deja de mencionar con nombres y apellidos a los hombres y mujeres causantes de genocidio, de políticas, estrategias y acciones violentas en contra de pueblos enteros, y si además, deja de entenderse ese cuadro de acciones y personajes desde sus causas históricas, desde los intereses extranjeros, desde las políticas mayores, ¿en qué estamos educando?, ¿hacia qué valores y visiones estamos aportando contenidos?, ¿quiénes son favorecidos por esta educación?

Podemos afirmar, para sintetizar lo expresado anteriormente, que NO es educación para la paz, aquella que incurre en lo siguiente:

Constituye visiones, propuestas, acciones y recursos alrededor de la paz, pero no incluye comprensiones históricas y estructurales. No aborda ni procesos, ni políticas (nacionales o extranjeras) causantes de la violencia, injusticia y subdesarrollo actuales.

No profundiza el interés político (nacional e internacional) por el sostenimiento de una cultura de violencia, aunque se afirme lo contrario. Educa para comprender y rechazar las **reacciones** ante la violencia, pero no para comprender **las causas y las acciones** derivadas de los distintos poderes, y que anteceden las reacciones.

Frente a este tipo de propuesta educativa para la paz, es urgente dialogar alrededor de esta pregunta: ¿Es por razones de ingenuidad, de superficialidad de pensamiento, o por contribuir a que nada sea transformado, que se evita, niega o descalifica la comprensión integral y profunda de la realidad?

2.2 NO ES EDUCACIÓN PARA LA PAZ AQUELLA QUE SE REDUCE A LO PERSONAL, O AQUELLA QUE SE REDUCE A LAS ESTRUCTURAS

Podemos encontrarnos con dos tendencias muy fuertes, aparecidas en los distintos ámbitos o campos de la actividad educativa (escolar o no).

Por un lado, mencionamos a aquellas acciones y esfuerzos de educación para la paz que insisten en sus visiones, discursos y acciones que la paz “nace del corazón, de la casa, de la persona”, y que sólo después es llevada y multiplicada en la sociedad. Insisten con expresiones como “hay que educar a la persona primero, y después a la sociedad”.

Es obvio que la educación para la paz tiene que ver con una dimensión personal de manera muy importante y crucial. Está claro que si hablamos de educación, hablamos de procesos de intercambio de influencias, de desarrollo de conciencia y comportamientos libres y responsables, algo que tiene que ver con la persona misma.

Pero no puede hablarse de educación para la paz si la dimensión personal se asume como la única que hay que trabajar pedagógicamente. Es decir, si se llega a creer que con formar a la persona, individualmente, ya es suficiente para construir la paz en el mundo, o en nuestro país.

Esta consideración reduccionista, olvida y deja por un lado, que existen millones de personas pacíficas y formadas a favor de la paz (en su vida privada y pública), pero que eso no ha significado la paz en sus contextos de vida. También olvida que no puede dejarse a un lado la consideración de las estructuras, instituciones y políticas que controlan y dirigen la vida de hombres y mujeres.

¿De nada sirve el ejemplo de aquel hombre, padre de varios niños y niñas, que toda su vida ha trabajado honradamente, que ha sido pacífico, entregado a su familia y a su comunidad, y que de repente, se enfrenta a una grave enfermedad de uno de sus hijos? Acude a pedir préstamos, acude a pedir ayuda a todo tipo de personas e instituciones, porque el hospital no tiene un determinado equipo. Va pasando el tiempo y las condiciones de su hijo empeoran. No hay ayuda por ningún lado, porque las condiciones de salud pública son totalmente precarias. Desesperado e impotente,

empieza a violentarse. A ser un instrumento más de la violencia. ¿De nada sirve este ejemplo para descubrir la insuficiencia de una propuesta educativa que anula la importancia de los factores sociales, estructurales o institucionales?

Educamos para la paz a un niño de barrio, que vive con una madre soltera que se sostiene lavando ropa, que se esfuerza por ser honrada, por trabajar incansablemente. Pero cuando el niño crece y las necesidades son mayores, ese niño no puede tener acceso a instituciones educativas superiores, no puede seguir desarrollando y tiene que dedicarse a trabajar. (Su actitud hacia la paz fue “formada” en la escuela, así como la de la madre). Luego la madre quiere tener acceso a crédito para mejorar su casa, y le es negado. ¿Para dónde van, qué les espera a ambos? Madre e hijo, son un ejemplo de un destino injusto, empobrecido y creador de las más desesperadas líneas de vida. ¡Sin embargo, fueron formados personalistamente hacia la paz!

Pero también existe el otro extremo: formar para la paz sólo desde consideraciones estructurales e institucionales, sin atención plena a lo humano, a lo personal, a lo íntimo.

Se trata de aquellas propuestas educativas que privilegian el desarrollo técnico, administrativo y formal de instituciones, de políticas públicas y estrategias de largo plazo. O también podemos incluir aquí a aquellos que proponen “esperar” a que existan condiciones económicas, políticas y sociales diferentes a las actuales, para poder, sólo después, educar a las personas en favor de la paz.

En esta posición, lo que se trata es privilegiar una visión política de la educación para la paz, que deja de

considerar la visión ética o humana. Un niño es un objetivo político, administrativo o técnico, pero no es un niño en sí mismo. La intencionalidad de paz con él tiene que ver con estrategias o planes –principalmente de futuro– no con su propia corporalidad, con su misma emotividad, o con su derecho a sentir, vivir y gozar el presente.

Que sobren recursos en los hogares, o que las necesidades materiales estén satisfechas significativamente, no es garantía de una vida de paz, si la profunda interioridad de las personas y las colectividades no está enriquecida por un amor pleno por la vida, si no se encuentra una auténtica emoción por el encuentro con los demás, por el sentido de solidaridad genuina.

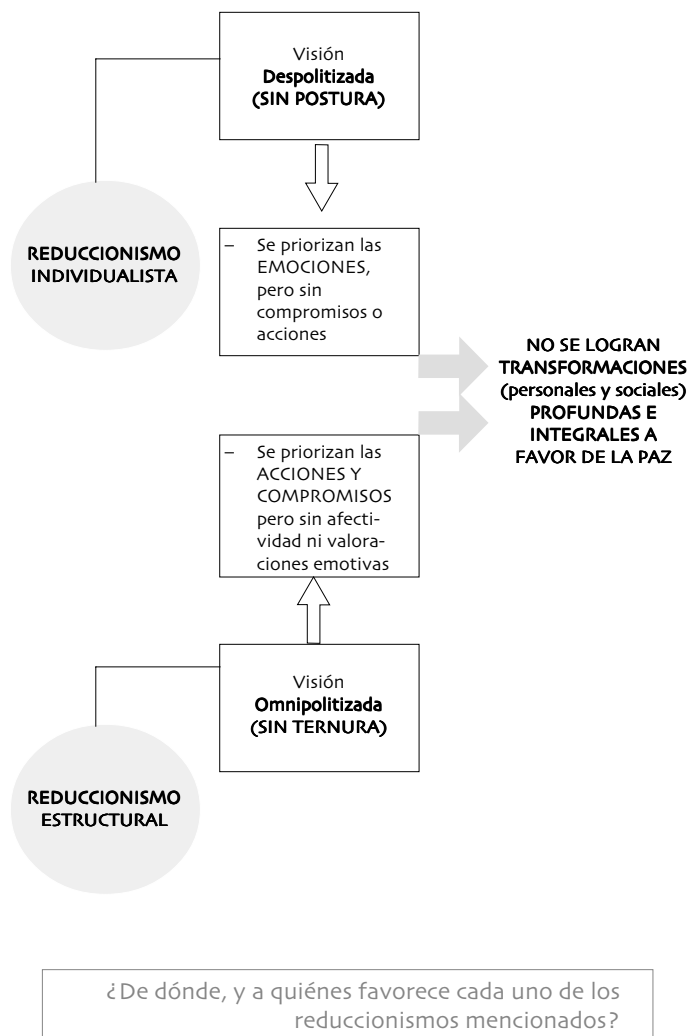
Un hombre dedicado a la política puede tener muy claro las grandes estrategias para alcanzar el desarrollo en su país. Puede, incluso, llegar a posicionarse en lugares de mucho poder, pero si esas visiones no está fortalecidas, cotidianamente, por un amor pleno a la vida y a los seres humanos, su ejercicio del poder, su política, puede derivarse en corrupción, en dictaduras, en enriquecimiento personalista, que en nada contribuyen a la construcción de la paz en su sociedad.

No puede definirse como educación para la paz esas iniciativas que se reducen a la dimensión personal, que insisten en la ternura, pero dejan la postura. Así como tampoco puede ser entendida como educación para la paz esa visión y acciones que se concentran en las estructuras, insistiendo en la postura, pero descuidando y dejando de dimensionar la ternura.

Está claro que en ambas direcciones, la educación para la paz encuentra justificaciones para su desarrollo. Pero cuando se elimina una de ellas, no estamos frente

a un esfuerzo que pueda llamarse educación para la paz, porque deja de lado un campo vital para la transformación de las realidades actuales.

Podemos graficar estas dos posturas de la siguiente manera:



2.3 NO ES EDUCACIÓN PARA LA PAZ, AQUELLA PROPUESTA DE PARCIALIDAD PEDAGÓGICA: O ES SÓLO CONTENIDO, O ES SÓLO TRANSVERSAL, O ES SÓLO ACTIVIDAD

Cuando en las instituciones educativas del sistema escolar se habla de educación para la paz, en general, o respecto a alguno de sus temas específicos (derechos humanos, interculturalidad, género, conflictos...), existen tres tendencias para la incorporación de la temática:

- *En contenidos:* ya sea creando una asignatura, o una unidad, o un saber específico.
- *En eje transversal:* que los valores y contenidos puedan aparecer y desarrollarse a lo largo de todos los saberes estructurados del currículum oficial.
- *En actividades extraordinarias:* aquellas acciones curriculares o extracurriculares que enfatizen, resalten o creen un ambiente a favor de la temática y sus valores.

Para que pueda hablarse de una auténtica educación para la paz, es necesario que no se privilegie una de las tres posibilidades anteriores. Que no se reduzca a una de ellas, sino que se cree toda un sistema que las integre.

Una educación para la paz que se reduce a la creación de asignaturas, unidades o saberes, termina “academizando la paz”, con todos los riesgos que eso conlleva: un tratamiento sólo cognitivo, un estudio que se mide con fines evaluativos, sin profundizar en sus impactos en la vida.

Sucede también que se convierte en un saber que está delimitado, que no tiene que ver con otros saberes. También puede implicar el riesgo de que “en manos” de profesores o profesoras de mal desempeño didáctico, pueda irse interiorizando como algo impuesto, aburrido y falto de utilidad.

Sin transversalidad y acciones, la educación para la paz puede convertirse en algo compartimentado y vacío de dinámica y ejercicio activo.

Una educación para la paz que se reduce al planteamiento de ejes transversales, puede quedarse en la mera exposición de intenciones, de discurso conceptual, de búsqueda de prestigio institucional, pero sin que la paz y sus temas ocupen esfuerzos, tiempo, recursos e intenciones concretas y cotidianas en el interior de la institución educativa. Puede que por “estar en todas partes, deja de estar en alguna parte”. Sin algún énfasis de concreción (como asignatura, unidad o contenido), y sin acciones concretas, la educación para la paz puede convertirse en una simple enunciación, sin dinámica y ejercicio activo.

Una educación para la paz que se reduce a las acciones extraordinarias, que se efectúan en diversos momentos o circunstancias, o que depende de festividades y fechas importantes, puede perder su cotidianidad, su interiorización constante y profunda.

La paz y sus temas quedan guardados para las fechas especiales, para los momentos extraordinarios, y por tanto, se deja de sentir, aprender y comprender en lo que ocurren en los momentos del día a día, en las dificultades, problemas y conflictos que se viven en la

familia, la institución educativa, los ámbitos sociales, con la gente cercana, o con los desconocidos.

Como consecuencia de lo anterior, se pierde la posibilidad de afectar todos los esfuerzos educativos, de crear un ambiente y una visión de sostenimiento, de integralidad, de efecto pleno, de los temas de la paz. Sin algún énfasis de impacto y presencia en toda la estructura curricular, y sin concreción permanente (como asignatura, unidad o contenido), la educación para la paz puede convertirse en un activismo superficial e irreflexivo.

La educación para la paz
que sólo se expresa en



Conlleva el riesgo
de reducirla a:



CONTENIDOS (asignaturas, unidades, saberes específicos)	<i>Saberes cognitivos, sin vivencia e incidencia efectiva y afectiva</i>
EJES TRANSVERSALES	<i>Enunciados, sin incidencia en el ambiente educativo</i>
ACTIVIDADES EXTRAORDINARIAS	<i>Activismos, sin reflexión e incidencia efectiva y permanente</i>

¿Puede ocurrir que la asignatura "educación para la paz" no ayude en nada a la paz en nuestra sociedad? ¿Por qué podría esto suceder?

APLICACIONES

1. ¿De qué manera puede incluirse en las acciones y visiones de una institución educativa, la historia y comprensión de la realidad actual, pero acudiendo a nuevas fuentes históricas, a nuevas interpretaciones, incluso a nuevos recursos de educación histórica?
2. Propiciemos un acercamiento de educadores(as) y educandos(as), así como de la comunidad educativa en general, a los Informes: Memoria del Silencio (Comisión del Esclarecimiento Histórico), y Proyecto de Recuperación de la Memoria Histórica, REMHI.
3. El aprovechamiento de los dos puntos anteriores va a tener lugar si el estudio no se reduce al pasado (sin negarlo tampoco). Esto significa que se propicie el desarrollo de valores, actitudes y sentimientos para vivir el presente y el futuro.
4. ¿Cómo y qué ocurre en nuestra institución educativa acerca de la educación para la paz, en relación a: contenidos-transversales-acciones extraordinarias? ¿Ocurren, predomina alguno, por qué?

¿Qué es la educación para la paz?

UNA MIRADA A LA REALIDAD

En América Latina, 226 millones de personas sobreviven con menos de dos dólares al día, a los que se suman otros 102 millones que viven con un dólar diario. Es decir, 328 millones de seres humanos en nuestra región, viven en las peores condiciones que puedan imaginarse. Agreguemos: el 30% de las niñas y niños latinoamericanos padece de hambre. 40 millones de niños y niñas viven o trabajan en las calles latinoamericanas. De esa cantidad, tenemos en Guatemala a 1.2 millones, de los cuales 38,000 niñas trabajan en casas particulares. Cada año, 190 mil niñas y niños latinoamericanos mueren por factores dependientes de la pobreza. (*Prensa Libre*, Guatemala, junio 13 del 2004, p. 25)

Entonces, ¿tiene sentido hablar de educación para la paz?

Sí lo tiene, si superamos confusiones o reduccionismos, y si a esta propuesta educativa la ubicamos en el contexto de todos los esfuerzos estructurales, nacionales, institucionales, colectivos y personales que podamos hacer por alcanzar nuevas realidades.

3.1 ¿POR QUÉ, PARA QUÉ LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ?

No podemos dejar de hacernos una pregunta obligada: ¿Por qué es importante, necesaria y válida la educación para la paz?

Puede parecer una pregunta muy elemental, casi inútil y hasta cierto punto irrelevante. Sin embargo, es

muy fácil que nos dediquemos a este tema, sin habernos hecho la pregunta en mención. Dejar de hacerla es no empezar por las razones o fundamentos de todo discurso o acción en este sentido.

La necesidad de interrogarnos se encuentra en el hecho de que no podemos comprometernos con una visión educativa como ésta, que conlleva tanta fuerza y base axiológica, o que implica tantas opciones éticas y políticas, sin realizar un esfuerzo de reflexión que nos permita empezar por comprender su importancia. Es necesario que podamos justificar nuestro esfuerzo educativo por la paz, no sólo para hacer un mejor trabajo, sino para alcanzar mayores niveles de convencimiento y compromiso personal e institucional.

Tratemos de alcanzar algunas respuestas al respecto.

3.1.1 EDUCAR ES EDUCAR PARA LA PAZ: ¿POR QUÉ DEJAR DE CONTRIBUIR, DESDE LO EDUCATIVO, AL LOGRO DE UN MUNDO PACÍFICO?

Es frecuente escuchar o leer que la educación para la paz es una moda, que es una nueva versión de las ideas impuestas desde otras realidades o culturas, o que constituye una pérdida de tiempo. Incluso se escucha con insistencia que “no tiene sentido trabajar para una utopía como la paz”.

Pero, si tratamos de encontrar verdaderas y profundas respuestas a la pregunta, ¿cómo podría justificarse, desde la comunidad educativa que habla e insiste mucho en valores, que no se realicen esfuerzos educativos por la construcción de una sociedad justa, pacífica y digna?

Quizá aquí aparece uno de los aspectos que ha contribuido a que muchas personas, con buena intención, se opongan a la educación para la paz: han sido confundidas en el concepto mismo de "paz". Se les ha dicho que educar para la paz es un esfuerzo innecesario porque "la paz es una utopía". O porque se oponen, de manera justificada, a que la educación para la paz sea utilizada como una forma de "estar a la moda" con el discurso internacional o nacional, o como una justificación de fondos, o de prestigio académico.

En todo caso, la oposición a la educación para la paz de personas conscientes de su realidad y de sus valores educativos, puede no ser necesariamente una concepción educativa que implica valores y esfuerzos por la justicia, el desarrollo y la dignidad de todo ser humano, como veremos más adelante. Puede ser una oposición a una deformada manera de enfocar y efectuar este tipo de educación.

Pero si teniendo bien clara la concepción de educación para la paz que buscamos explicar en este libro (la que tiene que ver con la justicia y todos los factores que contribuyen a la vida digna), se oponen a ella, entonces cabe preguntar: ¿por qué no, si la educación para la paz pretende el desarrollo individual y social? ¿Por qué no, si es una expresión alternativa pero siempre coherente con los grandes valores e ideales que expresan los mejores discursos pedagógicos?

Quien entiende y vive la educación como un negocio más, como una empresa técnica o como una simple profesión que le da salario, pues claramente no tiene nada que hacer con la educación para la paz. Se "justifica" que no le entre al tema.

Pero quien está comprometido con un esfuerzo educativo en el que está implicado su ser de manera completa, también entiende y valora a la educación para la paz, porque en ésta se encuentra el mismo compromiso.

¿Cómo puede explicarse la oposición a una visión educativa a favor de la paz, cuando se superan sus reduccionismos o confusiones? ¿Qué puede existir detrás de estas posturas?

Cuando llegamos a comprender el concepto “educación” desde una visión integral, pero también desde una profunda convicción ética, empezamos a sentir y entender que lo educativo debe ser asumido para el desarrollo de seres humanos y sus entornos, para la conquista de su plenitud, para la vivencia de la justicia, la igualdad y la dignidad.

“Educar” deja de ser un concepto que sólo nos habla de los efectos condicionantes de la sociedad en las personas, de la ideologización derivada de los poderes hegemónicos, y mucho más: deja de ser un concepto neutro, vacío, que sirve para todo y para todos los intereses o poderes.

El hombre, la mujer, verdaderamente emocionados con su tarea educativa, que ven a las personas con las que intervienen en procesos educativos como su razón de ser, como su ilusión máxima, son altamente sensibles a una definición más personal y enérgica de la palabra “educación”. Entienden que el concepto no es propiedad de grandes autores, ni se reduce a consideraciones técnicas. Aunque no lo tengan muy claro, o no lo expresen elocuentemente, sienten que su labor de educadores y educadoras tiene que ver con la transformación de la vida, con alcanzar “las cosas buenas” que

se pueden obtener de este mundo. "Educan para lo bueno, no para cualquier cosa".

Y empieza a sentirse y a comprenderse que "educar" es dirigir, vivir y actuar, en estructuras y procesos educativos, basados en opciones, valores y visiones políticas y éticas, favorables a la vida en toda su dimensión y, por tanto, comprometidas con la construcción de sociedades donde exista justicia, desarrollo, igualdad y dignidad. Donde exista la paz en toda su amplitud. Donde se construya la paz como "lo bueno de lo bueno".

Por eso, y consecuentemente, llegamos a comprender lo siguiente:

Si educar es buscar la mejor vida humana y planetaria posible, educar también es pretender la paz, mediante la vivencia cotidiana de los compromisos, valores y actitudes de la paz



EDUCAR ES EDUCAR PARA LA PAZ

3.1.2 *UNA MIRADA A LA VIOLENCIA, DESDE DENTRO DE LA ESCUELA.* (*PERMITE DESCUBRIR Y COMPRENDER LA VIOLENCIA*)

Como ya expresamos antes e insistiremos más adelante, uno de los supuestos básicos de la educación para la paz es que parte de la necesaria consideración y estudio de las causas, factores, historia y consecuencias de la violencia, tanto en su expresión estructural como desde la dimensión cultural.

Si lo anterior se desarrolla actitudinal y metodológicamente, podrá afirmarse, entonces, que la vivencia educativa va a implicar un esfuerzo compartido de

descubrir, de comprender, de atender y hasta de sentir a la violencia, dentro de las paredes de los centros educativos, dentro de sus procesos y en sus diferentes recursos. O desde procesos educativos no formales o informales.

Ya sabemos que en las instituciones educativas se vive la cultura de violencia, hasta se desarrollan nuevos aprendizajes a su favor. O que en ellas se reproduce y confirma lo que niños, niñas, jóvenes y adultos viven en su realidad familiar, social y nacional, así como en el entorno mediático al que son vulnerables en alto grado.

Pero no es lo mismo vivir y sentir la violencia, adentro y afuera de la institución educativa, a convertirla en un motivo de reflexión, estudio y tratamiento constante, participativo y en búsqueda siempre de "hacerle frente". La cotidianidad de violencia no necesariamente se convierte en actitud pedagógica frente a ella. Se vive en la calle, en la casa, y termina viviéndose con "suma naturalidad" (convirtiéndose en cultura) en las aulas, desde las dinámicas entre docentes y discentes, entre unos y otros, en los momentos de toma de decisiones, de conflictos, de luchas de todo tipo.

Es aquí donde aparece una de las justificaciones para el ejercicio de la educación para la paz: posibilita a la comunidad educativa a "mirar, pensar, preguntarse, interesarse, sensibilizarse" en torno a la violencia, como algo que ella misma vive y sufre diariamente.

En otras palabras, con la educación para la paz nos posibilitamos todos y todas, en las dinámicas propias de la vida escolar, dejar de ser ciegos y sordos a algo que nos daña. Compartimos la preocupación y también la propuesta para hacerle frente. Deja de ser un dolor

personal o individual, para convertirse en tarea colectiva, y en parte del mismo proyecto educativo del que somos parte.

Ocurre en algunas instituciones que existe un tipo de miedo o rechazo a la violencia, como objeto de estudio o de intervención educativa. ¿Por qué sucede esto? ¿Cuáles son las consecuencias de no superar estas resistencias?

Deja de ser sólo una educación contra la violencia a partir de propuestas bienintencionadas pero inconsistentes, desde el momento mismo en que es factor de lectura, de reflexión, de comprensión plena de la violencia. No podemos afirmar que con la sola reflexión sobre la violencia ya la estamos combatiendo, pero tampoco podríamos verdaderamente combatirla sin descubrirla lo mejor posible.

Y qué decir cuando la actitud de educadores y educadoras de atención constante y permanente a la violencia, les permite ayudar a educandos y educandas al descubrimiento de sus propias violencias.

3.1.3 UN CAMINO PARA SUPERAR LA INDIFERENCIA DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Una derivación de esa mirada comunitaria a la violencia puede encontrarse en una permanente y paulatina superación de la indiferencia ante la cultura de violencia, en todas sus manifestaciones. Sólo aquellos y aquellas especialmente dañados en su interioridad personal pueden abandonar la ceguera y no sentir indignación o por lo menos cierto rechazo a una vida personal, social y estructural basada en la violencia, en la exclusión y en la negación de los derechos humanos.

Superar la indiferencia o falta de interés por la temática de la violencia constituye el primer paso para alcanzar el interés por la temática de la justicia, los derechos humanos y la paz. Es una apuesta por una iniciativa y visión educativa en la que se busca crear y profundizar sensibilidades, emotividades, opciones y compromisos personales y colectivos por un mundo distinto al actual. Es obvio, entonces, que en esa superación de la indiferencia, no hablamos sólo de indiferencia ante la violencia en alguna de sus formas, sino de superar la falta de interés por descubrir, comprender y construir la realidad, social y natural.

Más aún, la superación de la indiferencia debe incluir la superación de la falsa comodidad que otorga la ausencia de esfuerzos solidarios, de compromisos a favor de los otros y otras.

Esta es una de las preguntas más importantes de todo el libro: *¿Cómo educamos para superar la indiferencia ante la realidad social, ante el dolor y la injusticia que sufren miles de seres humanos, en nuestro país y en el mundo entero?*

Dicho de otra manera, la educación para la paz se asume por estar llamada al compromiso y a la toma de posturas frente a la injusticia y la violencia, y también como un proyecto educativo absoluto y plenamente político y ciudadano, pero también humano, como veremos más adelante.

Una auténtica comunidad educativa comprometida con la paz y todas sus implicaciones y derivaciones, será evidentemente muy inquisitiva, muy interrogadora, muy interesada por descubrir los mecanismos de la violencia. Será una comunidad donde se respire discusión, debate e intercambio, pero también donde

se respire y sienta un rechazo compartido hacia todo lo que sea violento, empezando, pues, por la misma forma de realizar esas discusiones y debates sobre la violencia.

3.1.4 CONCRETA UNA VISIÓN ÉTICA Y POLÍTICA

La educación para la paz no sólo se reduce a las intenciones y exposiciones discursivas, sino también implica la vivencia de valores, actitudes y compromisos que permiten la interiorización de las dinámicas de paz, justicia y derechos humanos. De esa cuenta, podemos afirmar que una propuesta educativa por la paz en las instituciones concreta toda una visión sobre la vida, lo humano y la sociedad, que termina por enriquecer cualquier proyecto educativo instalado en las instituciones escolares. Expliquemos esto.

Cuando se asume y opta por convertir a la educación para la paz como un referente importante para las visiones y acciones de una institución educativa, se está asumiendo una serie de esfuerzos que van a enriquecer y fortalecer las visiones, intenciones o intentos previamente realizados por la institución.

Los valores, actitudes, opciones y compromisos que conlleva la educación para la paz no riñen ni contradicen la mayoría de propuestas éticas y pedagógicas que pueden leerse en los proyectos educativos de las instituciones escolares. A menos que alguna haya realizado una opción clara y explícita por la discriminación, por la injusticia, por el subdesarrollo de sus miembros, por la violencia en todas sus formas, por la falta de cariño y de ternura en sus relaciones interpersonales. Esto, es obvio, será muy difícil descubrirlo en los documentos oficiales, no así en la vida cotidiana.

Esta concreción ética y política de un proyecto educativo es una manera distinta de expresar la vinculación entre la ternura y la postura, sobre todo por sus mutuas implicaciones. La ternura puede significar el mayor instrumento político de estos tiempos, y la política sólo tiene sentido si está basada en el amor y afecto que se siente por todos los seres humanos, principalmente los excluidos o empobrecidos. La ternura, por nacer de una opción humana, es política cuando sus efectos se perciben en la sociedad y en los cambios de valoración de cada individuo. La postura alcanza su máxima incidencia cuando al ser tierna, no sólo convence sino moviliza y transforma.

Así pues, la educación para la paz puede convertirse en un instrumento (discursivo y operativo) que amplía el espectro de visiones, de valores y de acciones de un centro educativo. También –precisamos expresarlo– aumenta el nivel de dificultades y de esfuerzos extraordinarios que hay que realizar para poder afirmar que la tarea de educar se está realizando.

Esto podrá ser de mucho desagrado y resistencia para quienes vean en la educación escolar su fuente de ingreso económico (porque es una profesión, un trabajo, o un negocio), o quienes la ven como un recurso para pasar el tiempo y poder realizar otras cosas.

Tampoco será agradable para quienes han sido formados y deformados en mentalidades de compartimentación y especialismo del conocimiento. Por ejemplo, quienes creen ciegamente que la enseñanza de la biología no tiene nada que ver con la paz y la justicia. O quien crea que en su clase de educación física no hay espacio ni interés para esas “cosas de la paz”.

Pero para quienes sienten en lo más íntimo y profundo de su ser la opción educativa, la educación para la paz llega a ser su referente, su base de operaciones, el piso (no el techo) desde el que vive, siente y goza su labor educativa. Asumida colectiva y responsablemente, además de integralmente, esta educación puede llegar a impregnar e incidir en toda la vida institucional y, por supuesto, en la vida personal y social de las y los sujetos que componen la comunidad educativa.

Y es que como la paz—desde una visión pedagógica—está constituida por valores, actitudes y acciones que componen una integralidad, no puede dejar de negarse que puede, consecuentemente, tener incidencia en personas, en la institución misma, en las comunidades, en la sociedad. (Sin que estemos afirmando que la educación para la paz es absolutamente suficiente para construir el desarrollo, la justicia y los derechos humanos —la paz, pues— en nuestras sociedades).

No olvidemos que esta concepción integral llamada “educación para la paz” permite concretar cotidianamente, valores que muchas veces quedan en el mundo de las intenciones y de los documentos. Aquí radica uno de sus enormes y más valiosos aportes: puede ser la anhelada concreción de las intencionalidades más importantes y valoradas pedagógicamente.

Las precedentes reflexiones, en búsqueda de exponer la importancia de la educación para la paz, nos pueden permitir llegar a una propuesta de definición. Si consideramos que es valioso e importante educar para la paz, también tenemos necesariamente que proponer lo que entendemos por “educar para la paz”, no con el fin de dirigir el pensamiento de quienes nos leen, sino

con el fin mismo de aclararnos, de enriquecernos en la visión y en el sentimiento que puede causarnos esta temática.

3.2 UNA PROPUESTA DE DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación para la paz constituye un proyecto pedagógico (teórico, organizativo y práctico) que se realiza desde y para la comprensión, vivencia e institucionalización de los valores, actitudes y compromisos favorables a la dignidad, el desarrollo y la igualdad en la vida planetaria, institucional, social y personal.

Expliquemos esta definición:

- √ Constituye un proyecto pedagógico porque representa una propuesta integral de coherencia entre el discurso, las formas de organizar la vida institucional y las prácticas que constituyen el ejercicio cotidiano de los valores de la paz, y del enfrentamiento o superación de la violencia.
- √ Todo planteamiento de educación para la paz se desarrolla desde esta dirección dual:
 - “DESDE”: Se educa a través de la práctica cotidiana y reflexionada de los valores, actitudes y comportamientos de la paz.
 - “PARA”: Se educa para lograr interiorizar, aprender y vivir los valores, actitudes y comportamientos de la paz.

A partir de lo anterior es que tenemos que ser categóricos en lo siguiente:

Sólo podemos educar para la paz, educándonos desde la paz

- √ La educación para la paz se desarrolla desde tres grandes ejes (que son teóricos, organizativos y prácticos):
 - LA COMPRENSIÓN: Constituye el esfuerzo de estudio, de reflexión constante y científica, de preguntas y respuestas alrededor de la violencia y la paz. Supera el simple análisis, para alcanzar también una síntesis que posibilite el entendimiento integral y profundo de la violencia y de la paz.
 - LA VIVENCIA: Se expresa en la práctica, en el sentimiento, en el ejercicio cotidiano (individual, familiar, escolar, social, institucional) de todos aquellos valores, actitudes, opciones y compromisos de paz.
 - LA INSTITUCIONALIZACIÓN: Constituye un esfuerzo paralelo y complementario a los anteriores ejes, cuanto que representa la creación de esfuerzos, estructuras, compromisos y recursos en la institución educativa, que permitan la creación, organización y sostenimiento de un clima social e institucional favorable a la paz.
- √ La educación para la paz no busca reducirse a valores y actitudes individuales, ni siquiera grupales. Su sentido va hasta el impacto o

incidencia a favor de una vida planetaria, institucional, social que expresen y profundicen una visión de la convivencia y el desarrollo basados en la dignidad y valor de todo ser existente en el planeta. Esto, sin embargo, es obvio que se va construyendo desde la creación de relaciones, actitudes y comportamientos personales, familiares y sociales, desde y para los cuales se pretende influir, desde la educación para la paz.

APLICACIONES

1. En la necesaria sensibilización a educadores y educadoras sobre la educación para la paz, puede ser de mucha contribución que desarrollemos ejes de reflexión como los siguientes:
 - ¿Qué sabemos, pensamos y sentimos acerca de que educar es educar para la paz? ¿Cómo se evidencia esto en nuestra práctica educativa diaria?
 - ¿Qué actitudes, acciones y recursos necesitamos para desarrollar procesos educativos de comprensión integral de la violencia en todas sus manifestaciones?
 - ¿Qué afinidades o diferencias encontramos en el proyecto educativo de nuestra institución y los valores de la paz, dentro de un esfuerzo educativo?

2. Busquemos estrategias y actitudes cotidianas para superar la indiferencia, el desinterés por la realidad económica, social, política y cultural de nuestro país. Puede ayudar en esta búsqueda, que planteemos componentes como los siguientes:
 - Talleres, momentos especiales, jornadas sobre: "conociendo nuestro barrio, nuestra colonia, nuestra ciudad, nuestro país, nuestro mundo".
 - ¿Qué nos dicen los periódicos, la radio, la televisión o el cine sobre lo que viven las personas más pobres de nuestro país, o de otros países? ¿Por qué sufren, por qué la pobreza es dolorosa? ¿Qué podemos hacer?
 - Campañas solidarias, desarrolladas mediante esfuerzos previos, durante y después, de comprensión plena de la realidad que vamos a atender en la campaña.

Rasgos y ejes de la educación para la paz

UNA MIRADA A LA REALIDAD

Campesinos e indígenas guatemaltecos “toman” varias carreteras para demandar el pago de salarios atrasados, la construcción de una carretera que se ha ofrecido desde hace tiempo, incluso en otro lugar, piden que se agilice el pago a las víctimas del enfrentamiento armado interno. En dichas “tomas”, ocurre que se impide el paso de automóviles y buses extraurbanos. Se crean situaciones difíciles y hasta violentas. Un periodista pregunta, ¿es eso legítimo?, ¿es válido afectar a otros, con las propias demandas?, ¿no será que hemos perdido, como sociedad, la capacidad de diálogo, las formas pacíficas para resolver los conflictos?

Está claro que las demandas son legítimas, como también son legítimos los sentimientos de enojo de quienes se ven afectados por no poder pasar. ¡Está bien, no deben hacerse esas acciones irrespetuosas para los demás!, pero, ¿qué otros mecanismos pueden utilizarse, con cierta posibilidad de efectividad, de que los sectores más excluidos puedan ser escuchados y atendidos en sus justas demandas? Es necesario aprender a dialogar, pero también es necesario que quienes ejercen el poder, aprendan a atender, escuchar y responsabilizarse seriamente. “Aprender a dialogar” parece una frase dedicada exclusivamente a quienes demandan, no a quienes son demandados.

Leemos que más del 60% de nuestros bosques se han venido perdiendo en los últimos cincuenta años. ¿Qué tiene que ver eso con que aprendamos en la Escuela que hay que tirar la basura en su lugar?

Se lee en los currículos educativos oficiales que es necesario aprender a ser ciudadanos y ciudadanas, deseosos

de participar políticamente, pero fácilmente se observa a educadoras, educadores y funcionarios educativos, descalificar la participación política de los sindicatos magisteriales.

Los contenidos, la vivencia de los valores que plantea la educación para la paz, no están libres de una enorme conflictividad, de grandes dificultades, de serias contradicciones.

Sin embargo, es más grave el hecho de que no desarrollemos claridad en cuanto a cuáles son sus componentes o contenidos. Incluso, es necesario aclarar su propia conflictividad como propuesta educativa en un contexto de violencia.

La tarea de explicar por qué es importante, necesario y válido el desarrollo de propuestas educativas para la paz, nos llevó a una propuesta breve y totalmente discutible, de lo que se puede entender por "educación para la paz". Corresponde ahora dar un siguiente paso: el de presentar aquellos aspectos que caracterizan esta propuesta, como bases fundamentales para la exposición de los ejes de desarrollo de la educación para la paz.

Estamos, pues, frente a la necesidad de ahondar más en el *corpus* de la educación para la paz.

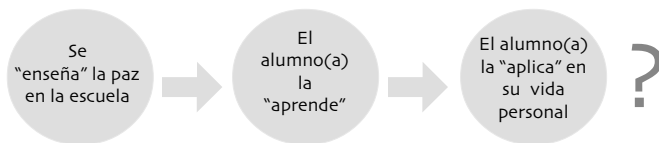
4.1 LA SÍNTESIS ENTRE PERSONA Y CIUDADANO(A): TERNURA Y POSTURA

Un proceso continuo de educación para la paz va impactar y expresar sus profundos efectos en la paulatina formación humana, lo cual implica o conlleva la profundización de opciones, valores, actitudes, comportamientos.

Es decir, no hablamos de una auténtica educación en estos términos sólo porque se obtengan habilidades para resolver conflictos, por ejemplo, o porque se sepan fechas conmemorativas, o porque se conozca la cronología del proceso de paz, o porque se puedan repetir datos sobre las guerras, la paz y las buenas relaciones en el mundo.

Se va a reflejar y a expresar en la vivencia cotidiana, mejor que en cualquier otro ámbito. Se va a evidenciar la educación para la paz en los actos, sentimientos y “pequeñas” circunstancias de la vida de cada persona, tanto en su dimensión individual como en sus diferentes expresiones colectivas. Es aquí, precisamente, donde aparece el principal efecto: somos educados o educadas para la paz, en la medida que el aprendizaje de paz no sólo lo aplicamos sino que lo vamos adquiriendo, desarrollando, profundizando y transformando en nuestros actos de la vida diaria y común.

No se trata, pues, de un proceso educativo que “se instala” en la institución educativa (sea la que sea), en el que se “enseña y aprende” sobre la paz, y luego se va a “aplicar” en la casa, con las y los amigos, con los vecinos. Entender así esto, podría graficarse de esta manera:



No es nada difícil descubrir lo erróneo del anterior esquema, no sólo porque nos habla de una forma demasiado lineal sobre un proceso educativo, sino porque reduce a la paz (y todo lo que ella implica integralmente) a un simple saber que puede ser fácilmente transmitido.

Recuérdese que hablamos de una profunda interiorización de valores, actitudes y opciones, en las que no puede asumirse a estudiantes como simples receptores de un saber elaborado. Por esta naturaleza no sólo compleja, sino profundamente vivencial y humana, afirmamos que cuando vivimos un proceso educativo a favor de la paz, estamos viviendo un proceso de personalización, de desarrollo individual y colectivo, de búsqueda y ejercicio de grandes aspiraciones, sueños, anhelos.

Es decir, la educación para la paz es un esfuerzo a favor de cada persona que participa en el proceso educativo (educadores(as), educandos(as), comunidad). Incluye con suma importancia, una consideración seria y constante de todo aquello que tiene que ver con su intimidad, con su autoestima, con sus problemas, necesidades y dificultades.

¿Cómo podemos intervenir a favor de la paz en un niño que sufre maltrato en su casa, o en una adolescente que no ha sido tratada con cariño? ¿Cómo podría alguien descartar o desvalorar la atención a esos problemas personales en nombre de los "grandes contenidos de paz mundial", enunciados en el programa de educación para la paz?

No tienen ninguna importancia, porque no poseen ningún tipo de efectividad o incidencia en la vida

concreta, enseñar transmisivamente los postulados de la UNESCO, o de las Naciones Unidas, en un proceso o cátedra de cultura de paz, por ejemplo, o en cualquier evento de educación para la paz, si no se toma en cuenta y atiende, con mucha más pasión, responsabilidad y ternura, la vivencia, el ser propio de cada persona que se está educando.

Se trata, pues, de que la educación para la paz no deje por un lado la consideración tierna, amorosa, sencilla, humilde y matrística de cada persona, concreta e individualmente. Si es necesario dejar a un lado la elegante conferencia sobre los Acuerdos de Paz para atender el dolor de un profesor que ha perdido a un hijo, habrá que hacerlo en nombre i precisamente de la paz!

Suficiente dolor hay en el mundo, suficiente pena reprimida, suficiente silencio, como para olvidar que como educadores o educadoras, nuestra tarea más crucial a favor de la paz mundial está en ayudar a aliviar el dolor personal de los hombres y mujeres de carne y hueso con los que compartimos, ya no los procesos educativos, sino la vida en todas sus manifestaciones.

Es aquí, pues, donde se nos aparece más claramente la enorme importancia de la ternura, palabra que no sólo no podemos definir con exactitud, sino que tampoco necesitamos “academizarla”. Se trata de la capacidad de ser afectuosos y afectuosas, de expresar cariño, verbal y corporal; de ser y ver compasivamente a los demás, de poder abrazar, besar y acariciar con la más profunda de nuestras buenas intenciones hacia el otro u otra. Sobre todo, se trata de la capacidad de “ponernos en los zapatos del otro u otra”, de permitirnos la sensibilidad de “sentirnos tocados-as” por los demás, por la Tierra en todas sus manifestaciones.

Todo esto es más que la simple evidencia, que muchas veces sólo encubre otras realidades, de cariño falso, de exageradas muestras de amor. La ternura es mucho más que las simples expresiones empíricas. (Aunque, obviamente, tiene que expresarse y evidenciarse físicamente).

De todos modos, bien podemos enumerar e indicar algunas implicaciones educativas hacia la paz, que tienen que ver con la ternura:

- Revalorar o descubrir el placer como instrumento y posibilidad para educarnos, para sentirnos plenos, para descubrir los gozos que pueden encontrarse en el mundo (negados y culpabilizados).
- Dimensionar pedagógicamente la importancia de la CORPORALIDAD humana, en cuanto factor y elemento indispensable para la educación plena. La ternura sólo puede expresarse y desarrollarse como factor de paz, en la corporalidad de cada individuo.
- La ternura tiene que ver con una doble dimensión: negativa y positiva. La dimensión negativa es relativa a evitar, condenar y anular todo tipo de acciones violentas, irrespetuosas, sobre todo, que golpeen –retórica y nominalmente– la integridad de cada persona. La dimensión positiva con el aprendizaje y vivencia diaria de gestos, actitudes y comportamientos afectuosos, respetuosos, interesados, placenteros.
- La ternura no tiene edades, ni ideologías, ni culturas (aunque tenga que cuidarse como se le expresa). Esto significa que educandos, educandas, educadores, educadoras, comunidad, institución,

todos y todas merecen y están llamados al ejercicio de lo afectivo. En la construcción de la paz es tan válido el abrazo a un niño enfermo, como a un niño que no aprende, como a un niña golpeada, como a un anciano que va de nuevo a la escuela.

- La solidaridad social es una muestra de la ternura que trasciende lo individual para ir al encuentro de la sociedad y del mundo. No nos quedamos, pues, sólo en la ternura como expresión individual, sino también como una expresión hacia el mundo en que vivimos. Pero eso se amplía en párrafos posteriores.

Leamos a Hugo Assmann:⁵

“La vida se saborea. Por eso, los educadores deberían analizar de qué modo la vida de los alumnos es una vida concreta que, en su más profundo dinamismo vital y cognitivo, siempre se gustó a sí misma, o, al menos, lo intentó y lo vuelve a intentar; a no ser que la propia educación cometa el delito de anular esa dinámica vital de deseos de vida, transformando a los que aprenden en meros receptáculos de instrucción, al pensar sólo en la ‘transmisión de conocimientos’ supuestamente ya preparados.”

Es frecuente escuchar mucha crítica y descalificación a todo lo que “sueña a ternura”. Incluso se le ridiculiza. ¿Qué nos evidencia esto, cuando ocurre en y con educadores y educadoras?

Por otra parte, cómo puede alguien comprometerse en procesos, iniciativas y acciones que contribuyan a hacer mejor este mundo, o este país, o esta comunidad, si es demasiada su pena interior, si la valoración de sí

5 Hugo Assmann, *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea, 2002, p. 29.

mismo es tan baja que no se cree ni siquiera capaz o merecedor de protagonizar su propia vida.

Quedemos claros: la educación para la paz tiene su punto de partida crucial en cada humano que participa en ella. En la dimensión personal de lo educativo aparece un ámbito que no sólo debe fortalecerse, sino que también debe entenderse como parte de toda iniciativa por la paz a través de la educación.

¿Cómo explicamos la siguiente afirmación: "Hay circunstancias en las que es necesario abandonar la educación para la paz para poder ayudar a crear la paz".

Pero lleguemos a la otra dimensión, absolutamente interdependiente de todo lo anterior.

No puede reducirse la educación para la paz a un esfuerzo por construir una alegría, una satisfacción o bienestar individual, que deja de ver que la paz y la alegría de cada ser humano dependen de la alegría y la paz de los demás seres humanos. Nadie puede ser completamente feliz en tanto otros seres semejantes no lo sean, por razones principalmente de injusticia, de exclusión o de violencia.

¿Quién puede sentir la libertad cuando sus seres queridos no están libres?!

La persona educada hacia la paz se siente feliz consigo misma, puede sentirse capaz de asumir desafíos, problemas y dificultades. Puede llorar pero también saber que puede reír. Sin embargo, todo ello no es suficiente para hablar de una persona educada hacia y en la paz, porque éste es un concepto que implica la interdependencia con los demás, porque implica la

necesidad de ver, pensar, sentir, actuar y luchar por otros. Necesita de la postura, además de la ternura.

“La felicidad es una ventana que se abre para afuera”, dice un viejo refrán, con pleno sentido en la educación para la paz, porque nos presenta que nadie puede dedicarse sin felicidad a realizar luchas a favor de otros (comunitarias, políticas, organizativas), y que no existe auténtica felicidad si no se va al encuentro de los demás.

Hablamos, pues, de que LA PERSONA sólo se desarrolla integral y plenamente cuando también es CIUDADANA, en el sentido de que aprende a percibir, comprender, recibir y atender las distintas sensaciones que provienen de su sociedad: el dolor, la injusticia, la exclusión, la resistencia, la esperanza, la capacidad de expresión o propuesta alternativa, la lucha por la dignidad y los derechos humanos, el respeto a las diversidades...

“Ciudadanía” no es un concepto, aquí, que se remita al *status* jurídico que otorga una edad específica, amparada con documentos oficiales, ni tampoco se reduce a su origen etimológico que se refiere a quienes pertenecen a un Estado o ciudad, (*civitas, -atis*).

Se refiere a la actitud, compromiso y estructuras jurídicas y políticas que impulsan, posibilitan y amplían las relaciones, aportes y participación diversa de las personas en el entorno social al que pertenecen.

¿Cuáles son los efectos o impactos educativos (en toda la sociedad) de la insistencia de que “la política es sucia”?

En otras palabras, hablamos de la ciudadanía como la participación, las relaciones, los aportes y compromisos que una persona asume a favor del desarrollo y transformación de su sociedad, desde el mismo nivel familiar hasta los organismos del Estado.

Como ya podrá haberse percibido, la ciudadanía plena no es más que la POSTURA que un individuo asume y lleva a cabo –con todas sus consecuencias– frente a lo que ocurre en su entorno. Ser ciudadano o ciudadana es tener una posición frente a las dinámicas, fenómenos o hechos de la sociedad. Y tener una posición significa estar a favor o en contra de esos hechos, pero también comprometerse con todas las acciones que sean coherentes a esa posición.

En la “postura”, no hay lugar para la neutralidad o el vacío de pensamiento. Por eso mismo, lo más plenamente educativo de la postura es el aprendizaje de la responsabilidad, de la plena conciencia de las consecuencias que una postura acarrea, de los efectos en la vida personal y colectiva.

Las y los supervisores educativos en Guatemala (llámense coordinadores técnico-pedagógicos o administrativos, no importa), han tenido que vivir momentos de desprestigio y de descalificación. Muchas veces eso ocurre con fundamento, por actitudes y comportamientos de irresponsabilidad, de falta de profesionalismo, de poca visión social y solidaria.

Pero también es absolutamente cierto que muchos supervisores y supervisoras han sabido “dar su vida” a la educación en esa posición. En ellos y ellas hemos ido descubriendo ejemplos plenos y claros de compromiso, de amor y solidaridad por docentes, estudiantes, padres

y madres de familia, por la comunidad, y por la sociedad en general.

Por eso, no puede dejarse de mencionar en estas líneas, cómo en clara confrontación con las autoridades educativas (“sus jefes”, empleando una fea palabra), en una huelga magisterial del 2003, muchos supervisores y supervisoras en lugar de acatar órdenes y afectar a docentes por su posición ciudadana de demanda, los acompañaron y apoyaron. Consecuencias hubo por esa postura, claramente comprometida con la cultura de paz (la profunda, la que no se queda en el discurso, mucho menos en la fidelidad ciega y sumisa a las directrices políticas y administrativas).

Es aquí donde el concepto de “ciudadanía” deja de ser la palabra manipulada, desnaturalizada y hasta falseada de quienes ejercen el poder global en la actualidad. Su falseamiento o desnaturalización se encuentra cuando nos presentan el concepto como equivalente o reducido a simples participaciones en procesos de política electoral. Dejan de lado su implicación en procesos políticos alternativos al sistema político hegemónico, o su implicación en procesos comunitarios, en luchas solidarias, en esfuerzos de memoria histórica.

¿Cuáles son las profundas diferencias entre la o el “ciudadano, mayor de edad, que sólo se dedica a votar responsablemente cada cuatro años”, y aquella persona, que hasta puede ser menor de edad, pero que la consideramos ciudadana porque se interesa, participa y aporta en los esfuerzos de su comunidad?

La alegría, autoestima o satisfacción que pasan de ser *individuales* a ser *individualistas*, es decir, indiferentes y desligadas de las necesidades y acciones sociales favorables a las mayorías, no debieran asumirse como

efectos de una educación para la paz, porque ésta insiste fuertemente en la solidaridad, en el compromiso ciudadano y político a favor de los valores y factores que permitan la construcción de la justicia social.

Es decir, también insiste en LO COLECTIVO, EN LO HISTÓRICO, EN LO POLÍTICO de la construcción de la paz, sin que excluya, como en algunas tendencias críticas, el derecho al desarrollo, satisfacción y paz íntima o personal.

A la educación para la paz le preocupa el problema personal de un participante, de la misma manera que le preocupa su aporte en el fortalecimiento de un sindicato o de un movimiento social que exige derechos humanos. No se queda en la “personalización” de la paz, pero tampoco la “despersonaliza”. No se queda en la “politización” de la paz, pero tampoco la “despolitiza”.

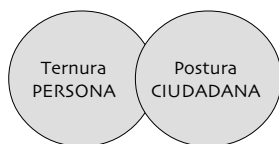
Así pues, algunas implicaciones educativas derivadas de la postura pueden ser las siguientes:

- Es necesario y urgente educar desde y para la comprensión, participación y compromiso político en todo nivel, y para toda edad.
- Un contenido educativo que aparece como fundamental es el del poder, de las estructuras y sistemas políticos y otros saberes afines.
- La expresión libre, fundada en estudios y reflexiones profundas sobre la realidad, deberán constituir una de las más importantes y valoradas herramientas educativas, en procesos escolares o educativos en general.

- Deberá ser un esfuerzo y una insistencia educativa importante, la de posibilitar e impulsar las organizaciones de estudiantes, de padres, de vecinos, de comités cívicos, de partidos políticos o de todo tipo de expresión ciudadana.
- Será fundamental que puedan aprenderse a asumir la responsabilidad, las consecuencias, los efectos adversos que entrañan posturas, sobre todo aquellas en las que existe mayor nivel de conflictividad.
- No puede ni debe olvidarse que en toda postura frente a las realidades sociales, el fundamento y base deberá ser la creencia plena en valores como la justicia, la dignidad y los derechos humanos. Esto significa que la solidaridad será el eje de la postura. Dicho en otro modo, la ternura es la base de la postura.
- Todo proyecto educativo, toda institución educadora (escolar o no escolar) siempre deberá estar esforzándose por la comprensión integral de la sociedad en que se ubica, de sus valores y posturas frente a esa sociedad, y de los esfuerzos educativos que asume y se compromete a desarrollar. Esto significa que la postura no se reduce a una posición individual o personal, sino también se convierte en una posición institucional, comunitaria.

Afirmamos, entonces, que la educación para la paz pretende ser una síntesis dinámica y viva entre lo personal y lo ciudadano, entre la ternura y la postura: formar y desarrollar personas plenas, porque van desplegando sus potencialidades, van sintiéndose vivas y felices, pero también porque esa plenitud y vitalidad

los lleva a sentir la indignación frente a la violencia, la injusticia y todo tipo de exclusión. Esta indignación camina compañeramente de la tierna y movilizadora creencia en una vida humana digna.



Estamos frente a personas que alcanzan tal felicidad personal que no pueden sentirse indiferentes o ajenas a los demás, y que por lo tanto, se comprometen y esfuerzan en acciones comunitarias, ciudadanas y políticas. Sientan tal alegría por la vida, que se entregan a la defensa de todo lo vivo, a la denuncia de lo que propicia la muerte. Despliegan tanta opción por la vida, que sacrifican su propia vida.

Ocurre que el compromiso social, ciudadano o político, la lucha por los demás (esfuerzo que siempre deberá verse como un esfuerzo por la paz), debe conllevar, también, una calidad distinta a la vida en los ámbitos privados. Si se lucha contra la violencia, se deberá vivir contra la violencia en la casa. Si se lucha por la dignidad y justicia de género, en la vida personal también se buscará esa justicia. Si se educa a favor de la paz, también se aprenderá la paz en las relaciones con los más cercanos.

Dicho de modo distinto, si tenemos POSTURA frente al mundo, también tenemos TERNURA frente a las y los más cercanos seres de ese mundo. ¿De qué vale la grandilocuente postura que carece de la simple pero profunda ternura? ¿De qué vale el discurso sin el abrazo? ¿Para qué sirve la visión estratégica sin cariño?

¿Qué terminan creando aquellos grandes líderes sociales y políticos, que han dejado de saborear la vida, y que han abandonado el encuentro vivo con los suyos?

También podemos preguntarnos, en el otro extremo, ¿cómo ser y sentir ternura sólo por las y los nuestros? ¿Por qué sólo sentir la pena de nuestros propios hijos e hijas, sin percibir el dolor de las y los hijos de otros, que padecen igual o peor que los nuestros? ¿Por qué reducir nuestro cariño, nuestro amor y afectividad al ámbito de la familia, y negarlo al mundo en que vivimos? ¿Cómo despreocuparnos de lo que hay que hacer para transformar esta sociedad en la que, precisamente, habrán de crecer nuestros descendientes?

Todo esto, ¿con seres humanos imperfectos?

Está claro que no podemos descartar las enormes cantidades de incoherencia que pueden darse en el mundo concreto y real, porque nuestra naturaleza humana no posibilita una garantía total en ningún campo de la vida. Además, es tan alto el nivel de conflictividad y complicaciones que aparecen en la vida cotidiana, que en cualquier momento o circunstancia, la práctica se apodera de la teoría, y hace olvidar a ésta.

Eso no justifica que no postulemos la interdependencia o coherencia entre ser personal y ser ciudadano, en el contexto de esfuerzos de educación para la paz.

Tampoco olvidemos, por otro lado, que la educación para la paz no puede soslayar la naturaleza humana y frágil en la que vamos a dar vida a los valores de la paz.

Como ya hemos visto, se parte de la persona concreta, ella es su eje central. No se trata, pues, de que la educación para la paz “la enseñen” hombres y mujeres perfectas, “ejemplos de santidad” que nunca le fallan a los valores de la paz. No creemos en esa educación de la paz porque ésta sí y sólo sí es posible desde la humanidad de los seres humanos (con todas sus contradicciones, con todas sus debilidades, pero también con todas sus potencialidades y enormes capacidades para desaprender y aprender).

La paz sólo puede ser aprendida y enseñada por aquellas y aquellos que la necesitan para poder vivir, o por aquellas y aquellos que la “extrañan”. Y son ellas y ellos, todos los seres humanos, los más imperfectos seres en el mundo que han construido. La paz le pertenece a los imperfectos, porque sólo ellas y ellos la pueden construir. Y sólo ellos y ellas la pueden enseñar y aprender.

4.2 LA DICOTOMÍA “CULTURA DE VIOLENCIA-CULTURA DE PAZ”

Las buenas intenciones que toda acción o iniciativa de educación para la paz lleva consigo, no deberá ocultar un hecho concreto: va a realizarse en contextos de violencia. Esto es válido para cualquier país latinoamericano, en principio, aunque bien podemos afirmar que casi todo el planeta es vulnerable a cualquier expresión de violencia.

Cuando un educador o educadora, con toda la alegría, con todo el amor pedagógico posible, se “mete” al compromiso de educar para la paz (algo que ya dijimos no significa reducirse a una determinada asignatura, o una unidad en alguna de las materias), se “mete” a una tarea a la que lleva sus propias vivencias de violencia, de dolor y de pena, y en la que va a encontrarse con las vivencias de

aquellos y aquellas con las que va a vivir el proceso de aprendizaje. Se mete, en otras palabras, al encuentro con su misma humanidad y con la humanidad de otros.

No se educa para la paz en el vacío, en espacios o ámbitos descontaminados, ni con personas ajenas a la práctica de la violencia. Y si estamos en escuelas, institutos o colegios del sistema formal, tampoco estamos en lugares que “burbujeamente” se han separado de la violencia que existe en su sociedad, y que por tanto, jamás presencian y practican violencia interna.

Un educador o educadora para la paz necesita asumir la dicotomía “cultura de violencia-cultura de paz” en los sentidos siguientes:

- No puede hacerse propuestas a favor de lo que aún debe construirse (la paz), sin la comprensión plena, personal y colectiva de lo que prevalece (la violencia).
- No puede ejemplificarse o testimoniarse los valores, actitudes y comportamientos favorables a la paz, si lo que prevalece en la misma persona son las actitudes violentas, irrespetuosas y dañinas a la dignidad humana. Se puede “hablar de la paz”, pero si no se siente y vive personalmente, todo se queda en el “hablar”, sin llegar al nivel de “educar”.
- No puede reducirse todo el esfuerzo educativo al estudio, develamiento y comprensión crítica de la cultura de violencia, si ello no nos lleva a todos y todas las participantes en la comunidad educativa, a desear, esforzarnos y construir una sociedad pacífica. De la indiferencia necesitamos pasar a la indignación. De la indignación deberemos llegar a

la propuesta, el compromiso y la acción. De ésta se va a derivar la dignificación.

- El punto de partida de comprensión es la cultura de violencia construida. El punto de llegada es la cultura de paz, viviéndose y construyéndose.
- Todo acto de violencia al interior de procesos o centros educativos debe asumirse y utilizarse como “factor educativo” en el sentido de que debe llevar a comprensiones colectivas y profundas sobre la cultura de violencia. También debe desplazarse en dirección a propuestas de superación, de vivencia de alternativas de paz. Inclúyase también el aprovechamiento educativo de acontecimientos violentos que ocurran en la sociedad, o en cualquier parte del planeta.
- Todo acto favorable a la paz al interior de procesos o centros educativos también debe asumirse como “factor educativo”, no sólo en el sentido de posibilitar comprensiones profundas y colectivas sobre la utilidad y belleza de la vida no violenta, sino también en el sentido de estimular o reforzar las actitudes y valores que existen detrás de esos hechos. También deben aprovecharse hechos significativos a favor de la paz que acontezcan al interior de nuestra sociedad, o en cualquier lugar del planeta.

No debe sorprendernos que ocurra frecuentemente que en acciones educativas de diversas intenciones y temáticas (afines a la paz), se tienda a concentrar esfuerzos en alguno de los dos extremos de la dicotomía presentada en estas páginas. ¿Qué persigue y logra la acentuación extrema de la cultura de violencia o de la cultura de paz?

4.3 LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ SÓLO PUEDE REALIZARSE SI ES UN PROYECTO COMPARTIDO CON LA SOCIEDAD CIVIL (PUEBLOS, ORGANIZACIONES, INSTANCIAS)

¡Qué tremendo error podríamos cometer si creemos que la educación para la paz pertenece al mundo de las instituciones educativas! La naturaleza de este esfuerzo educativo es absolutamente social y humana. Es decir, cuando hablamos de educar para la paz, hablamos de un proyecto pedagógico que también es ético y político, porque tiene que ver con la visión y conformación del mundo en que vivimos, de la sociedad, y porque también tiene que ver con lo que anhelamos para el ser humano en general.

No se trata, consecuentemente, de una visión educativa hacia algún aspecto en el que la sociedad en su conjunto no se encuentre implicada. La violencia, como estructura y como cultura, a todos y todas nos afecta, a pesar de que algunos sectores puedan salvaguardarse de mejor manera frente a ella. La exclusión de las mayorías por parte de las minorías poderosas termina siempre estallando e impactando a todos.

Por otro lado, el logro de una vida pacífica también tiene sus efectos en todos los sectores y miembros de la sociedad. El diálogo como actitud y método, el respeto a las diversas posiciones, la defensa y protección del ambiente como fundamento del desarrollo sostenible, son ejemplos de que la paz a todos y todas nos beneficia.

La violencia y la paz, pues, constituyen realidades de las que nadie puede escapar cuando tienen lugar. Por esta razón, sería un absurdo enorme llegar a creer

que la educación para la paz representa un esfuerzo que pertenece únicamente a aquellas instancias o estructuras que se dedican a la educación, sobre todo escolar.

La educación para la paz, porque tiene que ver con la sociedad en su conjunto, es un proyecto pedagógico y político que sólo tiene efectos reales si es asumida, desarrollada y ejecutada por las distintas expresiones de la sociedad civil: sus pueblos, sus instituciones, sus instancias.

La educación para la paz representa el anhelo de contribuir, mediante procesos pedagógicos, a la conformación de una nueva sociedad, de alcanzar nuevas maneras de realizar el ejercicio institucional, un sentido nuevo para la producción y el desarrollo social.

Cómo negar, entonces, que a toda instancia social, a todo pueblo, a toda organización con intenciones de contribuir a su entorno, le corresponde sentirse vinculada a los demás, y sentirse también responsable de aportar en la adquisición de actitudes, valores, comportamientos, productos y compromisos favorables a la convivencia pacífica, al desarrollo social, a la justicia y dignidad. ¿Quién puede negarse a brindar su aporte educativo por la paz?!

En esta visión está claro que no se trata de ESCOLARIZAR la educación para la paz, es decir, diseñarla, ejecutarla y vivirla *únicamente* en las distintas instituciones que conforma el sistema educativo oficial. No sólo en la escuela –como institución social– deberá desarrollarse la educación para la paz, porque sucede que es en las dinámicas de la vida civil que, o se construye verdaderamente la paz, o se profundiza la violencia.

Educar para la paz en la escuela es un factor absolutamente necesario, pero no es suficiente para que la paz (estructural, institucional y cultural) vaya siendo construida o conquistada por los distintos pueblos que componen nuestra realidad. No es el sistema educativo el único que educa. Más aún, podemos atrevernos a afirmar que en materia de vida social, de dinámicas en los nuevos tiempos globalizados, el sistema educativo es el que menos educa. Pero esto no significa que deje de realizar sus aportes, contextualizados y relativizados, como veremos más adelante.

No afirmamos que la escuela sea la única que debe educar para la paz, pero tampoco que es la sociedad civil –en sus distintas expresiones– la única que va a hacerlo. La sociedad necesita de la escuela, y la escuela no puede hacerlo sin la sociedad.

La paz como fundamento para que nuestra sociedad alcance mejores niveles y calidades de desarrollo, será posible únicamente si la escuela se vincula a las dinámicas de ejercicio civil que realizan las distintas organizaciones sociales, comunitarias y populares, y si éstas no desdeñan los aportes y esfuerzos compartidos con el sistema educativo.

Podemos enumerar algunos ejemplos de este caminar compartido entre el sistema educativo y la sociedad civil en general:

- *Víctimas y victimarios.* En una sociedad que apenas va saliendo de un conflicto armado interno, la convivencia cotidiana entre víctimas y victimarios no puede ser negada o evitada. Tampoco debiera ser excluida de los distintos esfuerzos educativos por la paz. Tanto la escuela, como los esfuerzos

sociales de distinto tipo, asumen que en el aprendizaje de la superación de estas conflictividades entre personas concretas, se encuentra uno de los aspectos más importantes para el alcance de la paz en las distintas comunidades del país, y por tanto, de la sociedad en general.

- *La mediación.* Derivado de lo anterior, aparece que la educación para la paz, tanto actitudinal como operativamente, tiene en la mediación uno de sus principales desafíos y contenidos. La educación para la paz se evidencia concreta y poderosamente en el aprendizaje que surge desde y para la mediación, entendida ésta como la construcción de espacios y procesos de encuentro digno y efectivo, principalmente entre:
 - Pares (personas o grupos de los mismos sectores, de las mismas comunidades, con las mismas historias y características, pero con dificultades entre sí).
 - Sectores civiles conflictuados, por ejemplo, organizaciones indígenas frente a organizaciones civiles no indígenas; partidos políticos –organizaciones sociales; sectores empresariales– sectores obreros.
 - Estado y organizaciones de la sociedad civil.

4.4 LOS GRANDES EJES TEMÁTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

A continuación no presentamos los “contenidos de la educación para la paz” en el más tradicional enfoque. Aclaremos antes, un aspecto importante.

El concepto “conocimientos” lo comprendemos aquí como la síntesis integral de opciones, actitudes, visiones, valores, comportamientos, saberes, sentimientos y habilidades que se desarrollan o alcanzan en un proceso educativo, el cual tiene lugar mediante el ejercicio sistemático de vivencias de aprendizaje.

Estas vivencias de aprendizaje pueden perfilarse y ejecutarse más fácilmente alrededor de conjuntos de saberes de alta confluencia entre sí. A estos conjuntos de saberes denominamos “*ejes temáticos*”.

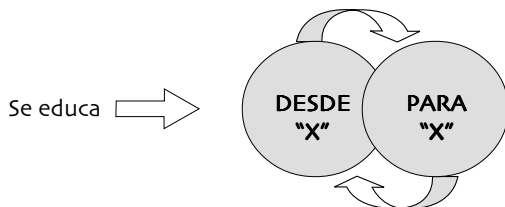
Son asumidos como “ejes”, porque:

- Constituyen unidades dinámicas (saberes, procesos, esfuerzos, compromisos), generadoras de conocimientos por las innumerables interrelaciones que pueden crear: entre personas, personas y saberes, personas y comunidades, saberes y saberes (por ejemplo, relacionar transdisciplinariamente los contenidos), entre grupos, culturas o comunidades en aprendizaje...
- Alrededor de su especificidad, se movilizan otros saberes. Es decir, cada eje representa un campo de saberes muy específico, pero con interdependencia, con necesidad de vincularse –para su mejor comprensión o aprendizaje– a otros contenidos.

- No representan contenidos estáticos. Su conceptualización es amplia, comprensiva, por cuanto incluyen en sí las distintas temáticas y enfoques que pueden permitir una intervención pedagógica más facilitada, pero al mismo tiempo más integral y vinculante a los otros contenidos. En este sentido, puede afirmarse que lejos de ser simples contenidos, son orientaciones dinámicas que posibilitan agrupaciones interrelacionantes de contenidos. Estos ejes pueden entenderse como los “grandes contenidos”, conformados por distintos saberes específicos, que contribuyen a la comprensión profunda de esos contenidos agrupadores.
- Su incidencia de transformación y efecto en la vida –social e individual– sólo tiene lugar porque cada eje se enfoca y ejecuta a partir de su doble direccionalidad (reflexionada de nuevo, más adelante):
 - “**DESDE**” la vivencia y práctica misma de los contenidos del eje, y
 - “**PARA**” que el eje se vivencie, practique y amplíe.

Es decir, cada eje no representa sólo un sistema de contenidos que debe lograrse, sino que representa una práctica concreta y cotidiana que, a su vez, va a permitir ampliar, maximizar y desarrollar dicha práctica.

Cada eje puede visualizarse así:



También deberá entenderse que estos grandes ejes temáticos son necesarios y fundamentales para que procesos, esfuerzos o iniciativas educativas puedan ser caracterizadas como parte de la educación para la paz. La ausencia de alguno de ellos en procesos, no sólo debilita el efecto o incidencia del proceso mismo, sino que también puede poner en duda la naturaleza plena de educación para la paz que pueda tener el proceso.

Es decir, consideramos que ninguno de estos ejes temáticos puede ser excluido, negado o invisibilizado de cualquier iniciativa denominada “educación para la paz”, y que otros ejes podrían ser incluidos, aun cuando el conjunto de ejes que presentamos parezca ser más amplio y comprensivo.

También debe insistirse en la naturaleza interdependiente de los ejes. Ninguno de ellos puede o debe ser comprendido o asumido, mucho menos desarrollado, en soledad, desvinculación o en predominancia sobre los otros. Todos los ejes son necesarios y por tanto, interdependientes entre sí.

Distinto es el hecho de que en algunos momentos o fases de un proceso educativo, o en determinadas actividades o eventos puntuales, se haga un énfasis temático y metodológico en alguno de ellos. Este énfasis, sin embargo, tiene que tomar en cuenta que:

- Es un énfasis puntual, necesario por razones de comprensión o desarrollo metodológico;
- Tiene que sentirse, comprenderse y ejecutarse educativamente desde una visión integral, en la que el contenido puntual se vincula y conecta a los contenidos de los otros ejes.

Aparece aquí, pues, una característica metodológica a la que habremos de retornar más adelante: *todos los contenidos de la educación para la paz deben desarrollarse educativamente desde su interdependencia y visión integral.*

En el cuadro siguiente tenemos una visualización de los ya mencionados ejes. Nótese, empero, que además del título del eje, presentamos una breve referencia a su contenido o intencionalidad. A la izquierda, aparecen los valores que no pueden quedar ausentes, negados o invisibilizados de cualquiera de los ejes. Estos valores son fundamentales para que cada uno de los mismos se constituya en un factor de educación para la paz.

ESTOS EJES COMPARTEN LOS SIGUIENTES VALORES TRANSVERSALES:
 • Solidaridad • Emocionalidad sana • Opción y compromiso personal
 para vivir y actuar a favor de la vida, la dignidad y los derechos humanos

LOS EJES TEMÁTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

<p>1- LA FELICIDAD PERSONAL</p>	<p>Se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El desarrollo y vivencia cotidiana de una alegría de vivir, de una autoestima plena, de una salud emocional individual constante. – El goce pleno de la vida.
<p>2- LA CONFLICTIVIDAD</p>	<p>Se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El aprendizaje profundo, personal y colectivo, de la realidad de conflictividad en la vida, y de su importancia para el desarrollo individual y social. – La adquisición de actitudes, habilidades, comportamientos y visiones que permitan la vivencia digna, humana y educativa de todo tipo de conflictos. – La participación efectiva y pacífica en todo tipo de conflictos.
<p>3- LA MEMORIA HISTÓRICA</p>	<p>Se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La formación sobre alternativas de aprendizaje de la historia, como base para el reconocimiento de su necesidad como aporte educativo. – La comprensión y aceptación personal, colectiva y social de la necesidad de desarrollar la memoria histórica, como fundamento para la transformación y construcción futura del país y la sociedad. – La interiorización de valores de respeto y solidaridad con las víctimas del conflicto armado interno, así como de otro tipo de situaciones de violencia.
<p>4- LAS DIVERSIDADES</p>	<p>Se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La interiorización y vivencia personal y colectiva, de la aceptación de todo tipo de diversidad humana, cultural y natural, así como de una visión de construcción de la sociedad, el Estado y la vida humana basada en las diversidades. – El aprendizaje y vivencia de proyectos personales e institucionales, de pleno compromiso con el respeto a la diversidad, y con la creación y ejecución de proyectos compartidos entre las diversidades.
<p>5- LA CIUDADANÍA (contextualización, convivencia, participación)</p>	<p>Se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El desarrollo de opciones, actitudes y compromisos personales y colectivos, de carácter permanente, a favor de la comprensión de la realidad, de la convivencia pacífica y de la participación en las dinámicas de decisión y ejecución de los asuntos de la comunidad, la sociedad, el país y el mundo. – La práctica y vivencia cotidiana de compromisos con y para otros seres humanos, así como a favor de la defensa y desarrollo de la vida en todas sus manifestaciones.
<p>6- DESARROLLO Y DERECHOS HUMANOS</p>	<p>Se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – El aprendizaje y práctica de concepciones del desarrollo basadas en la plena vigencia de todos los derechos humanos conquistados por la humanidad. – El desarrollo de opciones, actitudes y comportamientos de defensa, propuesta y desarrollo de los derechos de todo ser humano, conocido o desconocido, cercano o lejano. – El aprendizaje jurídico, filosófico y actitudinal del desarrollo y de los derechos humanos.
<p>7- PLANETARIEDAD</p>	<p>Se refiere a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – La comprensión, interiorización y práctica cotidiana de una visión de pertenencia y respeto al planeta. Esto significa una comprensión de los hechos, factores y necesidades de protección y desarrollo ecológico, social, económico, político y cultural de toda manifestación de la vida. – La adquisición de valores, actitudes y prácticas cotidianas de protección y desarrollo ecológicos.

¿Qué impresión inicial causa este cuadro? ¿Qué otros ejes podrían agregarse?

A continuación, leamos una exposición de logros, efectos o rasgos de cada uno de estos rasgos:

LA FELICIDAD PERSONAL

- √ Comprensión profunda y personal sobre la búsqueda de libertad, alegría y desarrollo personales, vinculados al compromiso ciudadano y la responsabilidad personal.
- √ Desarrollo de acciones educativas que permitan el descubrimiento e intervención personal y colectiva en nuevas dimensiones de la vida, favorables a la diversidad y amplio despliegue de potencialidades personales.
- √ Proceso de interiorización personal del derecho al desarrollo y a la participación activa en las propias opciones.
- √ Promoción de acciones de descubrimiento y desarrollo íntimo personal.
- √ Pleno goce del derecho al placer, al disfrute personal, sin las ataduras ni bloqueos de culpabilización o descrédito social.

LA CONFLICTIVIDAD

- √ Descubrimiento y valoración de la naturaleza conflictiva de las construcciones sociales.
- √ Aceptación y reconocimiento personal y colectivo de las diversas conflictividades, tanto intrapersonal

nales como interpersonales, institucionales, sociales, mundiales.

- √ Adquisición de información, de formación y de habilidades que permitan diversas intervenciones en los conflictos.
- √ Desarrollo de actitudes y valores que permitan la superación, transformación y vivencia digna, humana y pacífica de las distintas situaciones conflictivas.

LA MEMORIA HISTÓRICA

- √ Comprensión profunda, amplia y crítica sobre los procesos históricos del país, desde una visión global, regional y local.
- √ Conocimiento dialógico, crítico y propositivo sobre el conflicto armado u otros conflictos, el proceso y los acuerdos de paz.
- √ Profundo convencimiento de la necesidad de construcción de la paz, desde la VERDAD, la JUSTICIA y la RECONCILIACIÓN.
- √ Valoración plena e interiorización de los valores de la paz desde la memoria histórica.
- √ Adquisición de actitudes, valores y comportamientos favorables a la dignificación y resarcimiento de las víctimas. Esto incluye el conocimiento, valoración y estudio de sus historias de vida.
- √ Desarrollo de actitudes, comportamientos y compromisos –personales y colectivos– tendientes a la construcción de procesos de historia alternativa,

de reconciliación y búsqueda de un nuevo contexto social, cultural, político y económico.

- √ Práctica sistemática de un aprendizaje de la historia distinto al predominante. Un aprendizaje histórico más basado en los procesos y en comprensiones integrales, que simplemente en los hechos, las fechas y los personajes. Además, una aplicación de los estudios históricos a la realidad local o comunitaria.⁶

LAS DIVERSIDADES

- √ Descubrimiento y comprensión crítica de la realidad multicultural, dentro y fuera del contexto nacional.
- √ Comprensión profunda de las situaciones de exclusión, discriminación y opresión de naturaleza cultural que, histórica y concretamente, caracterizan los distintos ámbitos y planos de la realidad social.
- √ Reconocimiento y aceptación ética de los distintos tipos de diversidad (género, cultural, política, social, ecológica...).
- √ Comprensión, formación y desarrollo de actitudes y prácticas basadas en la multi e interculturalidad del país. Esto incluye la aceptación y comprensión integral de la necesidad de visualizar las diferentes

6 Se ha publicado recientemente un libro de mucha utilidad para el aprendizaje y enseñanza histórica de nueva manera, y con aportes prácticos para la educación escolar: *Enseñar y aprender estudios sociales*, Irene Piedrasanta. Guatemala, Editorial Piedrasanta, 2004, 116 p.

construcciones sociales desde la diversidad y la interculturalidad.

- √ Adquisición de valores, actitudes y habilidades para la creación de interrelaciones y proyectos compartidos de carácter intercultural y con respeto a las diversidades, sobre todo cuando éstas se interconectan o cruzan entre sí.

LA CIUDADANÍA

(contextualización, convivencia, participación):

- √ Actitud y acciones permanentes de comprensión plena e integral de la realidad política, económica, cultural y social de la comunidad, país, región y mundo global actual.
- √ Valoración y comprensión ética, histórica y social de los valores y prácticas políticas.
- √ Adquisición y ejercicio permanente y cotidiano de valores, actitudes y habilidades que permitan la convivencia pacífica, digna y de pleno encuentro con otras personas, colectividades, instancias o culturas.
- √ Comprensión amplia sobre la democracia, basada en la formación profunda, dialógica y participativa acerca del ejercicio del poder, de la construcción de espacios de participación.
- √ Adquisición de habilidades, actitudes y herramientas favorables a la participación, la toma de decisiones, el ejercicio de poder y los procesos de propuesta.

DESARROLLO Y DERECHOS HUMANOS

- √ Adquisición de visiones y actitudes de comprensión de la vinculación entre el desarrollo y la vigencia plena de todos los derechos humanos.
- √ Convencimiento personal y colectivo de la necesidad (individual, grupal, social) de denunciar las violaciones de derechos humanos, así como de participar en esfuerzos de protección y desarrollo de los mismos.
- √ Adquisición y ejecución de compromisos personales, colectivos e institucionales a favor de la creación de condiciones de vida digna, de esfuerzos y procesos que posibiliten el desarrollo humano, como base para la vigencia de los derechos humanos.
- √ Conocimiento, comprensión y aplicación cotidiana de los derechos humanos, principalmente en el ejercicio de prácticas de poder, de intercambio, de resolución de conflictividades, de procesos compartidos.

PLANETARIEDAD

- √ Desarrollo profundo de visiones y sentimientos personales –compartidos y construidos colectivamente– de pertenencia al planeta.
- √ Desarrollo de actitudes, valores y comportamientos favorables a la vivencia del respeto, cuidado y desarrollo de todos los ecosistemas, lo que incluye la defensa ética, ciudadana y educativa de toda expresión de la vida.

- √ Aprendizaje de visiones que interrelacionen los contenidos ecológicos con todos los contenidos de los anteriores ejes, en el sentido de descubrir que la educación ecológica (la ecoeducación) no se reduce al conservacionismo, sino a la construcción de un entorno de vida humano que garantiza la sobrevivencia planetaria, con justicia, dignidad e igualdad para todos sus habitantes.

APLICACIONES

Hemos propuesto siete ejes temáticos de la educación para la paz. Éstos pueden realizarse en instituciones o procesos específicos. Para ello, proponemos que se discuta y reflexione sobre los siguientes componentes, relativos a la ejecución de un específico o determinado proceso educativo hacia la paz:

- 1. Las finalidades y los grandes objetivos del proceso educativo específico.**
 - 2. Programa de acciones del proceso educativo.**
 - 3. Evidencias: qué y cómo se evidenciará que “se está educando en y hacia la paz” en este proceso.**
 - 4. Modificaciones o nuevas maneras de organizar la institución o proceso para que se alcancen las finalidades.**
 - 5. Esfuerzos interinstitucionales que deben hacerse para el desarrollo del proceso.**
- Tres recordatorios infaltables:
 - Buscar siempre la síntesis entre “persona y ciudadano(a)”, entre ternura y postura.
 - Todo esfuerzo educativo a favor de la paz tiene lugar en la vivencia y estudio de la dialéctica “cultura de violencia-cultura de paz”.
 - En todo proceso educativo a favor de la paz, la institución educativa escolar necesita acompañar y acompañarse de las otras instituciones u organizaciones sociales.

**Los ámbitos vitales de la
educación para la paz en la
educación formal**

UNA MIRADA A LA REALIDAD

Aparece una temática nueva, y el “mundo de la educación” se moviliza, se inquieta. Esta frenética movilización, esta recepción jubilosa y emotiva de los nuevos temas, de las propuestas recientes en materia pedagógica, causa que inmediatamente se lancen las miradas hacia el campo de los currículos. ¿Cómo incorporamos tal o cuál conocimiento? ¿Dónde ponemos la nueva asignatura?

Esto es lo que sucede en aquellos sectores, instituciones o educadores(as) que son sensibles y de clara apertura a lo nuevo. Sin embargo, con aquellos y aquellas a las que el conformismo ya ha ganado, los temas de reciente discusión constituyen un peligroso estorbo a su comodidad.

Si nos dedicamos a ponerle atención a las y los “receptivos”, debemos preocuparnos por su concentrada y reductiva movilización hacia lo curricular, por la que terminan sin prestar tanta dedicación a la vitalidad, a la vivencia concreta de las nuevas incorporaciones. Desgraciadamente, muchas veces, la receptividad exclusivamente curricularista –sin filosofía, sin vivencia– termina encontrándose con las posturas no receptivas, porque entre ambas ocurre lo siguiente: la nueva temática, no importa cuál sea, termina convirtiéndose en una nueva asignatura y, por tanto, termina corriendo la misma suerte de las otras: aburrida, inútil, vacía de vitalidad, dependiente del estilo personalizado.

La paz, ¿algo aburrido, inútil, vacío? “Resolver conflictos, ¿de qué nos va a servir?”

Corresponde ahora, que podamos realizar algunas reflexiones y propuestas acerca de la educación para la paz en el contexto específico de la educación formal.

Es preciso, sin embargo, que antes pongamos atención a algunas aclaraciones que consideramos fundamentales para la comprensión seria de todo esfuerzo de educación para la paz en el interior de la escuela (concepto éste, que no se reduce a ningún nivel o ciclo escolar):

- a) No debe olvidarse la necesaria contextualización y complementariedad de lo educativo frente a los otros sectores y esfuerzos sociales. Esto significa que la educación no sólo es una función social dependiente y hegemónizada por las estructuras de poder, sino que toda propuesta que pretenda desarrollar va siempre a ser complementaria a lo realizado por otros sectores.

Así, la paz, como logro social, no puede ser considerada como algo que sólo es posible alcanzar a través del sistema educativo. Dicho de otro modo, incurrimos en un serio error cuando llegamos a creer que es suficiente “educar” a la población en los valores de la paz, para que ésta se alcance. Tómese en cuenta lo económico, lo social, lo político y lo cultural en la construcción de una nueva sociedad, en cuyo conjunto de esfuerzos la educación escolar será muy importante y necesaria, pero nunca suficiente.

- b) La incidencia y efecto reales y profundamente sostenidos de la educación para la paz en la vida de la sociedad –además de la complementariedad antes expresada– sólo será posible alcanzar si la

educación para la paz constituye un proyecto institucionalizado y vivenciado integralmente. Su reducción a cualquiera de los aspectos o componentes de los que hemos hecho referencia en el capítulo dos, puede anular la posibilidad de profundas influencias en la vida de la institución educativa.

En consecuencia, consideramos que la educación para la paz en el interior del sistema educativo (tanto en su expresión sistémica, como en las dinámicas propias de los centros educativos, como veremos más adelante), está constituida por cuatro ámbitos que hemos denominado "vitales", por un doble sentido:

- Sin la visión, ejecución y valoración de alguno de ellos, no puede profundizarse una concepción y práctica de educación para la paz que profundice sus influencias e impactos. *"Vital" equivale a necesario y fundamental.*
- En cada uno de los componentes se debe apreciar una vivencia constante, permanente. Es decir, la valoración y ejecución de cada componente implica vivencias concretas, reales y plenamente sentidas y asumidas por los distintos miembros de la comunidad. *"Vital" equivale a vivencia.*

En el cuadro siguiente exponemos los contenidos de cada uno de esos componentes vitales, para ser desarrollados posteriormente. El cuarto componente, el metodológico, se expone de manera específica en el capítulo seis.

LOS ÁMBITOS VITALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

LO CURRICULAR

- Acciones y estructuras curriculares

EL "CLIMA" INSTITUCIONAL

- Prácticas y vivencias cotidianas:
 - Personalización
 - Interrelaciones
 - Resolución de conflictos
 - Concepción y práctica de disciplina
 - Prácticas cívicas, culturales y deportivas.
- Proyectos de acción social
- Formación de la comunidad educativa

LO ORGANIZATIVO

- Formas de organización y participación escolar
- Diseño, práctica y revisión participativa y comunitaria de reglamentos internos.

LO METODOLÓGICO

(ver capítulo seis)

5.1 LO CURRICULAR

5.1.1 ACCIONES Y ESTRUCTURAS CURRICULARES

La educación para la paz se puede expresar en tres componentes curriculares que ya hemos mencionado:

- los contenidos,
- los ejes transversales,
- las acciones extraordinarias.

Sin embargo, debemos insistir en que estos tres componentes sólo tienen razón de ser si se complementan y si expresan la vivencia cotidiana, concreta y efectiva de los valores de la paz.

La educación para la paz no puede ni debe reducirse a simples contenidos, ya sea en su máxima expresión –como son las asignaturas–, mucho menos en simples unidades o temas que se incluyen en ellas.

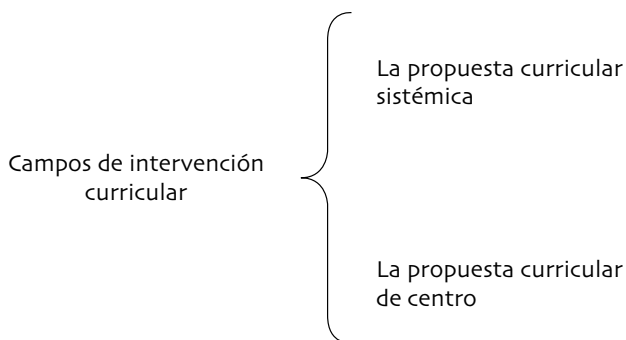
La paz, de manera integral y profunda, implica no sólo actitudes, habilidades y saberes, sino que está más cercana a la constitución y logro de valores, opciones y compromisos personales y colectivos. Obviamente, una simple reducción curricular al plano disciplinar no es garantía de esas aspiraciones más plenas y complejas.

Tampoco el simple discurso de la “transversalidad” resuelve el asunto, porque en la práctica se ha demostrado que lo que ocurre es que el discurso se “llena” de los valores transversalizados, pero la práctica se vacía absolutamente, porque o no ocurre nada, o simplemente no se sabe dónde y cómo ubicar esos “ejes o valores transversales”. La transversalidad ha dado paso a la invisibilidad.

Por ejemplo, se afirma que el género es un valor transversal y tiene “que estar en todos los contenidos”. Pero termina ocurriendo que, aunque se le mencione muy explícitamente, queda invisibilizado en la práctica, o simplemente se busca cómo conectarlo, artificialmente, a algunos contenidos.

Por otro lado, las acciones extraordinarias (eventos, pequeños procesos, acciones puntuales) que las instituciones educativas realizan a favor de la paz y sus innumerables valores, contribuyen –aunque insuficientemente– en la creación de un ambiente educativo favorable a estos valores.

Lo que deberá quedar claro es que los esfuerzos y estructuras curriculares a favor de la educación para la paz ameritan la conjunción, complementariedad e interdependencia de esfuerzos, productos y acciones. Esto nos habla, incluso, de dos diferentes campos de intervención curricular, como podemos observar en el esquema:



- *La propuesta curricular sistémica*

Se refiere a la institucionalización de la educación para la paz en todo el sistema educativo: subsectores, currículos de todos los niveles, formación docente, recursos de apoyo didáctico. Aparece aquí con suma importancia la valoración, apoyo y desarrollo concreto y permanente de la Reforma Educativa, por todo lo que significa –en el caso guatemalteco– a favor de la concreción de la paz.

En esta dimensión sistémica de la educación para la paz se hace necesario el aporte y participación, en todo sentido, de las distintas instituciones y expresiones de la sociedad, de tal manera que no se confunda la institucionalización de la educación para la paz con la simple incorporación de contenidos, realizada por los técnicos o especialistas educativos.

Una experiencia, entre varias interesantes, es la relativa al aporte curricular del Proyecto Cultura de Paz en Guatemala de UNESCO. Su aporte consistió en la elaboración curricular de la temática de “Formación Ciudadana”, para ser incluida en el macrocurrículo, como uno de los componentes técnicos que concretan la Reforma Educativa.

Derivado de consultas de carácter participativo, con elaboración técnica de alta calidad y con profunda vinculación a la realidad nacional, este eje (que bien podría ser una asignatura o una visión que afecte todo el esquema curricular) incluye valores, actitudes, saberes y nuevas maneras de comprensión del conocimiento, todo enfocado al desarrollo de la ciudadanía en las y los educandos del sistema educativo guatemalteco.

Ahí está la propuesta, coherente con el espíritu de los Acuerdos de Paz, pero con el riesgo de que no sea verdaderamente valorada, incorporada y ejecutada en la institucionalidad educativa. Hay que resaltar que la naturaleza política de una temática como ésta, termina siempre siendo factor de incomodidades para distintos sectores de poder, tanto en el interior como en el exterior de las estructuras oficiales.

- *La propuesta curricular de centro*

Se trata de que, en concordancia con las grandes orientaciones sistémicas, pero al mismo tiempo con autonomía relativa, los distintos centros educativos asuman en su diseño, planificación y vivencia específica las distintas orientaciones y posibilidades temáticas y metodológicas relativas a la educación para la paz, tanto en sus planificaciones o diseños interanuales, como en los anuales, o específicamente en las unidades u otras divisiones curriculares.

Entre otros aspectos, esto significa que cada centro se compromete con el proyecto educativo por la paz en sus distintas posibilidades: en la dimensión temática del currículo, en la forma que organiza su vida institucional, en la preparación o formación docente, en las distintas acciones formativas a favor de la comunidad en general, en los recursos que necesita, así como en la preparación y ejecución de actividades extraordinarias.

Debemos tomar en cuenta que esta institucionalización de la educación para la paz en los centros educativos va a tener lugar en centros públicos y centros privados, entre los cuales pueden existir diferentes formas de entender, vivir y asumir la temática, además

de obvias diferencias contextuales. Sin embargo, dichas diferencias no deben constituir argumentos para que en unos sí se vivencie la educación para la paz y en otros se deje a un lado.

Debemos valorar con mucha justicia los esfuerzos hacia la educación para la paz que han efectuado instancias privadas como la Asociación Nacional de Colegios Católicos (ANACC), ya sea con sus cuerpos directivos y docentes, como con estudiantes de los diferentes niveles. Esto se ha evidenciado en procesos de reflexión, estudio e intercambio alrededor de temáticas muy propias de la paz, como la interculturalidad, la solidaridad, la justicia y la naturaleza política de la educación.

Además, no olvidamos la coherencia y la práctica concreta de los valores de la justicia y la paz que ANACC y muchos de sus centros educativos asociados mostraron, cuando en una actitud de solidaridad y de postura acompañaron, apoyaron y ayudaron –como pudieron– a los docentes del sector público en un movimiento de huelga en el año 2003.

En este tipo de hechos, no sólo se expresa y muestra la educación para la paz, sino que se amplía, se fortalece y se profundiza. El proyecto educativo de centro se acerca a la propuesta sistémica, si ésta se encuentra verdaderamente enfocada a los valores de la paz.

Aunque hemos enfatizado en la necesidad de no reducir lo curricular a alguno de los tres componentes, debemos también insistir en que el esfuerzo curricular es útil y necesario en cuanto puede permitir un proceso y un reacomodo institucional favorable a los valores y actitudes de la paz.

Es decir, mediante contenidos transversales y acciones extraordinarias, podemos ir logrando ciertos impactos y efectos, así como ciertas sensibilizaciones, en el ámbito institucional de la educación, tanto en el nivel sistémico como en el de los centros educativos.

Proponemos, eso sí, que se tome en cuenta lo siguiente:

- No se trata sólo de enunciar y desarrollar contenidos. También es necesario proponer NUEVOS ENFOQUES sobre los contenidos. Esto es válido para el tratamiento de los nuevos contenidos, como para una intervención distinta de contenidos tradicionales que, aparentemente, “nada tienen que ver” con la temática de la paz. Es necesario descubrir cómo la manera de enfocar o desarrollar los contenidos, posee mayor impacto en la construcción de la cultura de violencia o de paz, que la simple enunciación o aprendizaje tradicional del contenido.
- Los programas –de cualquier objeto de estudio– debieran enriquecerse con el planteamiento de contenidos que favorezcan una comprensión constante, transversal, de los valores de la paz.
- Todas las acciones extraordinarias deben hacerse desde el fundamento de valores claramente asumidos, claramente buscados. No se trata sólo de realizar acciones que pueden ser interesantes, sino que también provoquen interés y que además posibiliten el aprendizaje vivencial de valores fundamentales para la paz. “Vivenciar” significa darle a cada acción realizada, un sentido, una

comprensión integral y un impulso a las motivaciones internas. Una buena acción, sin vivenciación, termina convirtiéndose en simple activismo.

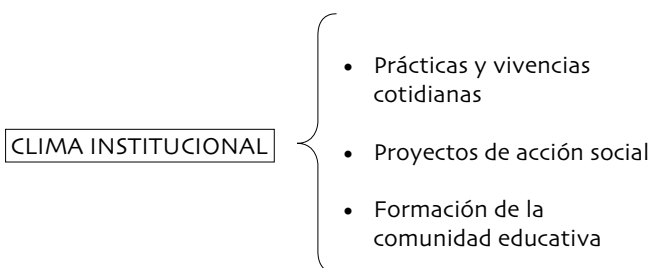
- Paralelamente a las acciones de propuesta, diseño e incorporación de nuevos segmentos de estudio, llámese materias, unidades o lo que sea, deberá buscarse cómo esos segmentos también tienen presencia en las otras unidades de contenido.
- Cuando se plantea la pregunta “¿cómo incorporamos la paz a nuestros planes de estudio?”, debiera estudiarse y reflexionarse previamente sobre las causas por las cuáles aún no está presente la paz en los planes de estudio. Esto puede ayudar a comprender de mejor manera el papel actual del sistema educativo o de las instituciones específicamente.

Reflexione acerca de su propia institución educativa: ¿Cómo considera que ha realizado esfuerzos curriculares a favor de la paz? Si eso no ha sucedido, ¿por qué cree que no ha ocurrido?

5.2 EL “CLIMA INSTITUCIONAL”

“Clima institucional” es el tipo de ambiente, la dinámica cotidiana, las prácticas, los sentimientos, emociones y vivencias que constituyen “el vivir, el hacer, el sentir” de la institución educativa. Es lo que se vive y también cómo se vive en el interior de la institución. Hasta podría decirse que “es lo que se respira”.

Este “clima” puede estar conformado por tres componentes prácticos:



5.2.1 PRÁCTICAS Y VIVENCIAS COTIDIANAS

Podemos afirmar que la educación para la paz alcanza su máxima expresión y, por tanto, su máxima incidencia, en las prácticas y vivencias cotidianas que la institución educativa propicia, valora, evalúa y mejora permanentemente.

La educación para la paz, aunque necesite del aporte de los esfuerzos curriculares, es básicamente una propuesta de vida, que sólo se llega a desarrollar en la interiorización y práctica de las personas que se educan, aun cuando es imprescindible el aporte de los planteamientos teóricos o discursivos cuando se dan desde y para una práctica concreta.

Así, entonces, es preciso que no se olvide o desdeñe la fuerza política, ciudadana, ética y profundamente transformadora que puede alcanzar la educación para la paz cuando se expresa en la coherencia entre discurso y práctica.

Para facilitar la visualización o comprensión concreta, así como su enfoque pedagógico, creemos que la educación para la paz desde y para las prácticas y vivencias cotidianas, debe poner atención a aspectos como los siguientes:

- a) La personalización de la cotidianidad educativa (la vivencia diaria de la ternura).
- b) Las interrelaciones (entre las y los participantes de la comunidad educativa, entre ésta y su entorno social y natural).
- c) La resolución de conflictos.
- d) La concepción y práctica de disciplina.
- e) Prácticas cívicas, culturales y deportivas.
- a) **La personalización de la cotidianidad educativa (la vivencia diaria de la ternura):**
 - ¿De qué educación para la paz podemos hablar en la institución educativa si no ponemos atención auténtica, permanente, seria, tierna y comprensiva a los problemas, tristezas, frustraciones o desalientos de cualquiera de las y los miembros de la comunidad educativa?
 - La fuente más importante para la paz interior, reflejante en la paz colectiva, que un educador(a), que un proyecto o institución educativa puede llegar a desarrollar, se encuentra en la atención

personalizada de las personas que la constituyen. Esto se expresa en las maneras tiernas, preocupadas, pero al mismo tiempo ricas en contenido y profundidad, con la que se recibe y amplía la confianza en los distintos intercambios personales.

- Más allá de cualquier discurso o propuesta curricular, la educación para la paz cobra plena vigencia en la escucha, en la ternura, en la paciencia para atender personas, en la comprensión de problemáticas personales, en el respeto a esas problemáticas.

b) Las interrelaciones (entre las y los participantes de la comunidad educativa, entre ésta y su entorno social y natural):

- La forma cómo se desarrollan los intercambios, el encuentro, el compartir, entre las personas de un proceso o institución educativa, evidencia el nivel educativo favorable a la paz. Es decir, la educación para la paz se expresa plena y concretamente en el tipo de convivencia que se crea y realiza entre las personas.
- Se trata, entonces, de que la institución educativa atienda de manera muy fuerte, sistemática y seria, las interrelaciones que ocurren en su interior. No se puede descuidar el aporte o valor educativo de las maneras como las personas se relacionan entre sí, incluso con más importancia, efecto y significación educativa que cualquier contenido, metodología o propuesta curricular.
- Resulta imprescindible que las distintas instancias y personas responsables de funciones y tareas pedagógicas y educativas, sean convencidas y formadas para la vivencia de un tipo de relaciones humanas en las que se construyan, consoliden y alcancen los valores y actitudes proclives a la paz y la dignidad humanas. Esto también incluye la calidad humana en las relaciones establecidas entre docentes, autoridades y docentes, padres de familia y personal institucional, etcétera.

c) La resolución de conflictos:

- Uno de los ejes temáticos cruciales de la educación para la paz tiene que ver con la conflictividad. Esto significa un mayor nivel de exigencia para la práctica concreta y cotidiana de la resolución de conflictos.
- Una de las consecuencias de una visión educativa para la paz que ha sido institucionalizada, puede ser la de superar la tradicional tendencia o costumbre de "arbitraje" que ejecutan docentes en las instituciones educativas.
- El respeto entre las partes, la mediación, el interés personal y colectivo por sobre la posición personal, la escucha, la reacción emocional no sólo controlada sino también entendida y sentida, pero sin convertirse en agresión, constituyen posibilidades concretas que pueden vivirse todos los días en las aulas e instituciones educativas, con el valor agregado de las reflexiones educativas.

d) La concepción y práctica de disciplina:

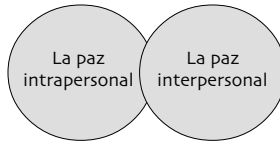
- La institución educativa deberá tomar como punto de partida la discusión interna y amplia sobre su concepción de "disciplina". Esto es necesario para orientar las vivencias y resoluciones conflictivas en la cotidianidad, así como para convencer y compartir con toda la comunidad la misma conceptualización de la disciplina.
- La educación para la paz, con todas sus opciones y valores, no debería ser afectada por concepciones y prácticas de disciplina, en la que no se comprende ni superan las posturas rígidas, verticalistas, de sumisión, de cultura militarista, de silenciamiento, de coacción e irrespeto, incluso de violencia, que han sido identificadas tradicionalmente como "disciplina escolar".
- La disciplina, como prácticas de autorrespeto y respeto a los demás, puede convertirse en un

constante ejercicio favorable a la convivencia y desarrollo personal y colectivo.

e) Prácticas cívicas, culturales y deportivas:

- En el ejercicio de momentos cívicos y culturales existen magníficas oportunidades para el desarrollo y amplia discusión y estudio de los valores de la paz. Esto es más explícito en cuanto a la insistencia en compromisos personales y colectivos a favor del desarrollo del país, de la valoración y comprensión de la diversidad cultural y étnica, como fundamento de la paz. No se trata de seguir alimentando visiones tradicionalistas alrededor de los llamados “símbolos patrios”, sin dejar de estudiar y sentir la necesidad de comprender la realidad concreta.
- No sólo se deberá procurar la comprensión de la riqueza y diversidad cultural, y del compromiso ciudadano hacia ella, sino también de generar expresión libre y creativa que permita mayor desarrollo cultural de quienes se educan. El arte, en todas sus expresiones, constituye uno de los mejores instrumentos para el aprendizaje de la expresión.
- En razón de su apasionada naturaleza y de su cotidiana conflictividad, las prácticas deportivas representan un medio idóneo para el desarrollo de actitudes y habilidades para la creación de convivencia pacífica, de resolución de conflictos, de respeto a los demás.

Debemos insistir en que los aspectos anteriores pueden ser fundamentales para que las prácticas, los espacios de aprendizaje (aulas, recreos, actividades especiales, deporte, cultura...) sean asumidos como factores para el aprendizaje de:



¿Por qué es frecuente observar un descuido o ausencia de discurso, interés y acciones concretas sobre la vida cotidiana en una institución? ¿Por qué pareciera que se le pone más atención a contenidos, métodos y recursos, que a la vida diaria, a los problemas personales, a la convivencia?

5.2.2 PROYECTOS DE ACCIÓN SOCIAL

(HACIA ADETRON, HACIA FUERA DE LA ESCUELA)

Tratemos de tener presente lo siguiente: el sentido y valoración de la educación para la paz no se queda en su impacto interno. Es decir, nos contradecemos profundamente cuando enfocamos todos los esfuerzos de esta educación hacia "la institución en sí misma".

La institución o proyecto educativo por la paz también tiene permanentemente presente que los valores más urgentes y fundamentales para la paz es necesario vivirlos "hacia afuera", apoyar su logro más allá de las paredes institucionales.

Dicho de otro modo, la educación para la paz es la creación de esfuerzos sostenidos de educación "hacia adentro y hacia afuera" de la institución escolar, con

miras a la práctica, vivencia e interiorización de uno de los valores más importantes en la educación para la paz:

LA SOLIDARIDAD

Compromiso con y por los demás, basado en la justicia y la creencia profunda en la dignidad humana. Se basa en una alta sensibilidad ante la realidad humana pero también postura de justicia, acción y efectos estructurales.

Actitud y esfuerzo humano, pero también político, de búsqueda de un orden de vida justo e igualitario.

La solidaridad, el encuentro y comprensión de distintas culturas, la construcción de ciudadanía, el alcance de una cultura basada en la memoria histórica, así como otros valores favorables a la cultura de paz, está claro que sólo pueden desarrollarse plenamente cuando la institución educativa se compromete plenamente en la ejecución de acciones solidarias concretas, que posibilitan ese “ir hacia afuera” del que hablamos antes.

Todo lo anterior puede efectuarse mediante procesos sostenidos de solidaridad a distintos sectores o realidades de la comunidad o de la sociedad en que se ubica la institución educativa. De manera inicial, como factor de creación de interés, incluso de experimentación social, también pueden y deben aprovecharse las situaciones coyunturales, las emergencias, los hechos que surgen y a los que se puede responder solidariamente.

Hablamos aquí de los llamados “actos de ayuda humanitaria”, que no deben descartarse ni desvalorarse, pero que hay que convertir en verdadera solidaridad mediante sus reflexiones serias y profundas, y mediante

su paso de un acto aislado a un proceso sostenido, y mediante el paso de una acción sin contexto, a una acción que nos permite descubrir el contexto. Es decir, todo acto de solidaridad para que auténticamente sea un factor de educación para la paz, necesita estar fortalecido por:

- Reflexiones y estudios sobre la realidad más amplia en que ocurren los hechos que son atendidos mediante la acción solidaria.
- Procesos sostenidos, no hechos aislados.
- Participación, decisión, organización de todas las personas del proceso e institución educativa.
- Desarrollo de actitudes, sentimientos y compromisos personales y colectivos, no sólo a favor del hecho o de las personas atendidas específicamente, sino de otros hechos y personas similares, o de otro tipo de situaciones que impliquen pena, dolor, injusticia, exclusión o cualquier otro hecho que niegue la paz.
- Iniciativas y actitudes que superan la mera acción de "entregar cosas", de "dar materialmente", para comprometer a las mismas personas, para valorar sus propios aportes: el acompañamiento, la ternura social, la denuncia, la ayuda interpersonal.

También podemos proponer que los aportes educativos por la paz que se realizan "hacia afuera", pueden incluir la realización de actos culturales y educativos que "levanten" socialmente algún tipo de temas o de problemáticas que es necesario valorar y desarrollar.

Un ejemplo de esto puede ser el programa de “Fechas Cívicas” realizado por el mencionado Proyecto Cultura de Paz en Guatemala, que consistió en la realización de actos públicos en algunos lugares del país, en los cuales la comunidad fue llamada a participar junto a centros educativos públicos, en la conmemoración de algunas fechas institucionalizadas internacionalmente. Por ejemplo, se efectuaron acciones culturales, artísticas, educativas, alrededor de fechas como el 25 de febrero –Día Nacional de la Dignidad de las Víctimas (fecha guatemalteca)–; 8 de marzo –Día Internacional de la Mujer–; 21 de marzo –Día Internacional contra la Discriminación Racial–; 3 de mayo –Día Internacional de la Libertad de Prensa–; 15 de mayo –Día Mundial de la Familia–; 6 de junio –Día Mundial del Medio Ambiente– y 9 de agosto –Día Internacional de los Pueblos Indígenas–.

En Guatemala han tenido lugar algunas experiencias de solidaridad, incluso en situaciones altamente conflictivas, como la “Operación Uspantán” del Instituto Belga Guatemalteco. También han sucedido acciones solidarias, que se reducen a campañas de recaudación de cosas, sin reflexión o consideraciones críticas. ¿Qué lecciones hemos aprendido de acciones solidarias, de tan diferente naturaleza?

No debe olvidarse que toda acción solidaria en el interior de la institución educativa, lo es plenamente si está fortalecida con reflexión, discusión y comprensión crítica de la realidad, además de compromisos personales y colectivos de mayor alcance que la simple acción solidaria. Esto no significa, tampoco, que descartemos el valor de la solidaridad como contenido educativo institucionalizado.

Consecuentemente, tanto hacia el interior como hacia el exterior de la institución, la educación para la paz se expresa de manera dinámica, viva y con alta posibilidad e incidencia, en esfuerzos sostenidos o puntuales a favor de causas justas, solidarias y favorables a la vida, la dignidad, la justicia y los derechos humanos.

¿Qué significa, y qué implicaciones educativas tiene el siguiente pensamiento:

La solidaridad nace de la ternura desde y hacia lo humano y la vida, pero se concreta desde y para la postura. La solidaridad solamente tierna es aplaudida y estimada. La solidaridad que tiene ternura y postura, es perseguida, crítica y descalificada.

5.2.3 LA FORMACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Nadie puede dar lo que no tiene. Ni las educadoras, ni los educadores, ni los equipos de funcionarios(as), ni los padres o madres de familia, ni otros miembros o sectores de la comunidad, podrán contribuir a la educación para la paz en las escuelas del sistema educativo, si antes –o paralelamente– ellas y ellos mismos no viven sus propios procesos de educación para la paz, incluso desde los mismos ejes ya formulados anteriormente.

Esto significa que toda formación a estudiantes, está basada en una necesaria y exigente formación a docentes, directivos, padres y comunidad. Así, parte del proyecto educativo está constituida por los recursos, tiempos, esfuerzos y contenidos de formación docente, familiar, institucional.

5.3 LO ORGANIZATIVO

5.3.1 *LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR (CÓMO SE TOMAN LAS DECISIONES, CÓMO SE ORGANIZAN LOS DISTINTOS SECTORES)*

- Un espacio de alta calidad educativa, por su incidencia y su efecto en valores ciudadanos, es aquel en el que se toman decisiones que afectan la vida escolar, así como las distintas instancias de organización y participación: instancias de dirección y coordinación, juntas estudiantiles, comités de padres...
- La educación para la paz tiene que vivenciarse, pero también desarrollarse pedagógicamente en los valores, comportamientos y actitudes que tienen lugar en los espacios de decisión y participación. Esto significa que el proyecto educativo por la paz de una institución deberá incluir con firmeza, con responsabilidad y dedicación, el incentivo y apoyo a las prácticas de organización, así como al impulso y apertura a la mayor y diversa participación en la toma de decisiones.

5.3.2 *EL DISEÑO, PRÁCTICA Y REVISIÓN DE LOS REGLAMENTOS INTERNOS*

- Los reglamentos deberán dejar de ser la lista de reglas, de normas o directrices que, principalmente, “tienen que cumplir” los estudiantes de una institución educativa. Se trata de que se asuman como orienta-

ciones, como instrumentos de facilitación de la convivencia armónica, digna y pacífica entre todos y todas.

- Para que los reglamentos puedan empezar a constituir esos instrumentos al servicio de la convivencia digna entre todas y todos, para que sea la “primera Constitución” que niños, niñas, adolescentes y jóvenes aprendan a respetar en su vida, se deberá alcanzar un nivel mayor de participación diversa y sostenida en el diseño, discusión, práctica y permanente revisión de esos reglamentos. Es decir, las y los estudiantes, así como los otros sectores de la comunidad educativa deben participar en la constitución de los reglamentos. Además, la institución debe comprometerse con una programación permanente de revisión, de discusión o monitoreo de lo que está pasando, siempre con alto nivel de participación.

Una revisión de los distintos “reglamentos internos” de instituciones educativas puede permitirnos afirmar que en su mayoría, representan valores de imposición, irrespeto, sumisión. ¿Cómo puede ser factor de vivencia de la paz una sujeción acrítica y ciega, de parte de educadores, educadoras y estudiantes, a este tipo de reglamentación de la vida cotidiana en una institución educativa? ¿Es casual, ingenuo o malintencionado que los reglamentos respondan a determinadas estructuras de valores, y que jamás sean discutidos, reflexionados y transformados comunitariamente?

APLICACIONES

1. La aplicación de estos ámbitos vitales en un sistema o institución educativa, necesita partir de la reflexión evaluativa como punto de partida. Así, podría plantearse la discusión desde interrogantes como las siguientes:
 - 1.1 ¿Qué contenidos, transversales o acciones extraordinarias, aparecen en el proyecto educativo de nuestra institución? ¿Cómo, desde cuándo, por qué aparecen? Si no existen, ¿por qué no tienen presencia curricular?
 - 1.2 ¿Qué propuestas o esfuerzos metodológicos a favor de los valores de la paz han sido realizados en nuestra institución? Si no existen, ¿por qué no existen?
 - 1.3 ¿Cómo es la práctica institucional cotidiana en aspectos como:
 - Atención personalizada a las y los miembros de la comunidad educativa.
 - La convivencia entre docentes y docentes, docentes y discentes, docentes-comunidad-discentes, discentes y discentes, discentes-comunidad.
 - Las formas de resolver problemas o conflictos
 - El tipo de disciplina: su definición, su ejercicio.
 - 1.4 ¿Qué valoración, atención y vivencia de ternura y de postura existe en nuestra institución?
 - 1.5 ¿Qué tipo de organizaciones existen en nuestra institución? Si no existen, ¿por qué no existen, por qué no se impulsan o permiten?
 - 1.6 ¿Cómo se toman las decisiones más importantes, quiénes las toman?
 - 1.7 ¿Existe discurso, propuesta y acciones de solidaridad –hacia adentro y hacia fuera– en nuestra institución? ¿Cómo son, a qué responden, qué logros pretenden alcanzar?
2. La pretensión de vivenciar la educación para la paz en la institución, deberá estar basada en las reflexiones anteriores, y en propuestas de acción sobre las mismas interrogantes.

**Bases metodológicas de la
educación para la paz**

UNA MIRADA A LA REALIDAD

Desarrollamos –en el contexto del Proyecto Cultura de Paz– una propuesta metodológica de carácter social: un evento cultural, con desfile incluido, acerca de la necesidad de conservar el ambiente, de proteger los recursos naturales, de cuidar el ornato y la limpieza. En medio de toda la algarabía, de la dinámica festiva, de la movilización de la comunidad entorno a un desfile alegórico donde participaban niños y niñas, nos fuimos convenciendo de lo impactante de aquella propuesta metodológica. Para que no se quedara en el olvido, o pudiera incluso ser reproducida en otros lugares, se contaba con el auxilio de una organización que estaba videograbando el evento. Estábamos en el punto culminante de la actividad, en el kiosco del parque se realizaba la actividad de cierre, cuando el camarógrafo de la actividad vio con desconuelo que se le acababa la batería a la videograbadora. Con agilidad se dispuso a cambiarla, sacando de su bolsa una nueva batería, envuelta en un lujoso empaque. Nuestra enorme sorpresa pedagógica llegó cuando este joven, que había presenciado toda la actividad educativa a favor de la ecología, ¡tiró el envoltorio de la nueva batería –es decir, esa basura– en la calle!, sin el menor asomo de discreción o cuidado.

Podemos estar llenos de discurso, y también de actividades interesantes, pero eso no garantiza que alcancemos en profundidad lo que anhelamos educativamente. Así, el esfuerzo metodológico no se reduce a la búsqueda de esas actividades interesantes. Tiene que ver más con la creación de un “camino compartido”, de una visión de qué y cómo vamos a lograr no la transmisión de los saberes de paz, sino el aprendizaje real y personal, de los valores y actitudes de la paz.

No se trata de plantear un listado, ni siquiera un tipo de manual en el que se ofrezcan las recetas más importantes de educación para la paz.

Sin embargo, sí es preciso y necesario que podamos ofrecer una discusión sobre los mínimos metodológicos que deben prevalecer en estos postulados educativos. Esto nos exige superar una visión prevaleciente sobre el concepto “metodología”: remitir el pensamiento de educadores y educadoras hacia el “mundo” de los métodos, las técnicas y los recursos.

Sin embargo, cuando se parte de una concepción educativa integral y profunda, pensar metodológicamente es pensar en la visión estratégica de cómo vivir, orientar, desarrollar y enriquecer procesos educativos.

La metodología constituye, de esa cuenta, una filosofía fundante, una propuesta sobre cómo lo que hacemos, y cómo los recursos que utilizamos, sean coherentes, dependientes y útiles a los valores, opciones, principios, grandes ideales, que orientan nuestros esfuerzos educativos.

Así, la metodología de la educación para la paz no representa fundamentalmente el listado de las técnicas o métodos de esta educación, aunque esto pueda tener su importante lugar, sino que constituye la visión o concepción orientadora de cómo vivir, sentir y realizar las acciones necesarias para que ocurra e incida la educación para la paz en individuos y colectividades.

En este planteamiento, los métodos, técnicas, procedimientos y recursos son útiles y necesarios, pero en un plano claramente dependiente: son concebidos,

utilizados y aprovechados en función de los postulados teóricos, éticos y políticos de la educación para la paz.

Esta insistencia la hacemos por el enorme riesgo o peligro que significa una visión que prioriza los medios en detrimento de los fines. Y en educación para la paz, es contraproducente una metodología incoherente con la profunda filosofía y ética de la paz.

Incluso, podemos afirmar que una metodología incoherente con los fines, termina siendo más propiciadora o reproductora de la violencia. Deja de ser auténtica educación para la paz, aunque esté llena de discurso, y hasta de buenas y pacíficas intenciones. Por eso es necesaria la reflexión previa, de carácter más amplio y conceptual.

Por su enorme aportación en estas reflexiones, ¿podría recordar y profundizar sobre algunos hechos educativos, principalmente en relación con valores, en los que encuentra contradicción entre lo que se desea, lo que se dice y lo que se hace realmente?

No es difícil encontrar ejemplos de este daño educativo que sucede cuando se reduce la “metodología de la educación para la paz” a métodos, técnicas, procedimientos y recursos, sin consideración de las bases éticas, políticas y pedagógicas que orientan la actuación e intervención pedagógica.

Por ejemplo, ¿cuántas veces no hemos presenciado actividades muy activas y alegres en las que las y los participantes poco o nada aportan de su reflexión personal? ¿Y qué decir de aquellas acciones, incluso procesos sostenidos de educación para la paz, en las que aflora el irrespeto por la diversidad, o se anula la expresión disidente, muchas veces en nombre de “evitar

los conflictos innecesarios”? También hemos podido presenciar que en innumerables oportunidades, el activismo, o el uso excesivo o desbordado –el abuso, para ser más claros– de recursos tecnológicos, disfrazan la ausencia de profundas reflexiones sobre la vida concreta, sobre la injusticia o sobre la violencia.

Como aporte en la superación de esa incoherencia tan frecuente y tan fácil de practicar, desarrollamos puntos para la discusión y la reflexión metodológica, que consideramos deben ser el fundamento de toda visión y práctica concreta de educación para la paz.

6.1 OPCIONES-PROYECTO-ACTITUDES-RELACIONES, ANTES QUE MÉTODOS, TÉCNICAS Y RECURSOS

Los métodos, técnicas, técnicas y recursos son necesarios para la práctica y ejecución cotidiana de cualquier proceso educativo. Sin su uso consciente, podemos perder la vitalidad necesaria para la educación. Está claro, pues, que no insistimos en su desaparición (porque eso es imposible en educación), pero sí su dependencia de los principios o fines que orientan la tarea educativa.

También debemos insistir fuertemente en que sólo podrán ser útiles en la formación de la comunidad si antes se ha aclarado profunda y participativamente a qué opciones y valores van a servir.

Hacemos mucho más por la metodología educativa cuando al inicio dedicamos esfuerzo y recursos a la comprensión e interiorización de los valores y actitudes de paz, que cuando empezamos por una de esas denominadas “capacitaciones metodológicas”, que

muchas veces ocurren sin ningún tipo de fundamento o consideración previa.

Tampoco estamos afirmando que esas actividades son innecesarias, o que no deben tener lugar. Estamos afirmando, eso sí, que tienen que suceder sólo cuando hemos establecido bases lo suficientemente comprendidas y compartidas por la comunidad educativa, sobre todo por quienes conducen los procesos y las instituciones.

Además, no olvidemos que la propuesta metodológica posee una característica que no debe olvidarse: su derivabilidad. Depende de qué valores, actitudes y opciones son las planteadas como finalidades, para que así sea la metodología a utilizarse. Esto nos remite a una vieja afirmación: la metodología no es neutra, no sirve a unos u otros intereses con la misma utilidad.

Los juegos competitivos que insisten en la exclusión, incluso en la burla de quienes pierden, ¿puede utilizarse con la misma utilidad y efecto en un legítimo esfuerzo de educación para la paz?

Se presenta un excelente juego de diapositivas en PowerPoint con las conclusiones del Informe Memoria del Silencio a un grupo de familiares de desaparecidos en el conflicto. ¿Educa para la paz esa excelente exposición multimediática, pero que no incluye y posibilita la expresión abierta y personal de quienes la ven?

No dejemos de tomar en cuenta, pues, que los recursos y procedimientos metodológicos sólo pueden convertirse en factores de educación, en la medida que son utilizados a favor de intencionalidades previamente entendidas y comprendidas. Es decir, no partimos de

los recursos, sino de las opciones que comunitariamente llegamos a asumir y considerar como el “norte” hacia el cual caminamos en el proceso educativo.

Veamos el siguiente esquema:



6.2 EL FUNDAMENTO PSICOSOCIAL DE LA METODOLOGÍA

Invita a la risa, pero también a la indignación, creer que los aprendizajes fundamentales de la educación para la paz puedan desarrollarse fríamente, sin posturas personales de quienes los pretenden desarrollar, tal como se enseñaría la tabla genética de los seres vivos, o como se enseña a elaborar libros de contabilidad.

En contextos tan violentos y conflictuados, como casi todos los países latinoamericanos, educar para la paz va a significar siempre una tarea que tiene que ver con víctimas, o con familiares, amigos o vecinos de víctimas del conflicto armado, o de otro tipo de conflictos. O con personas que viven en ambientes de pobreza extrema, de inseguridad, de conflictividad, de violencia extrema. O con niños, niñas, adolescentes y jóvenes que ignoran, o parecen ignorar, que viven en sociedades marcadas por la injusticia, la pobreza y la violencia.

No puede negarse que la visión metodológica a favor de la paz tendrá que tomar en cuenta la naturaleza psicosocial del tratamiento y vivencia de esta temática. Esto significa que más allá de una concepción académica de la paz, tiene que valorarse una consideración de los aspectos íntimos, personales, e incluso hasta reprimidos, de las personas que se educan.

Tiene que tomarse en cuenta en el diseño y preparación metodológica, que esta propuesta educativa va a provocar –si está bien conducida y realizada– que emerjan sentimientos ocultos o negados, o que surjan contradicciones profundas y afectivas entre participantes, o que lleve a las personas a recordar, a vivir emociones internas de alta conflictividad.

Cuando la profesora “tocó” el tema de la pobreza en el país en dependencia a la falta de responsabilidad fiscal de parte de grandes empresarios, no pasaba nada. Pero cuando se atrevió a ofrecer un ejemplo y mencionó a una empresa en particular, tuvo que enfrentar un momento complicado, pues uno de sus adolescentes estudiantes alegó por el planteamiento hecho, ya que él es parte del grupo familiar dueño de la empresa mencionada.

Nada de toda esta emotividad que puede aflorar, o que incluso puede no percibirse porque se está reprimiendo u ocultando, podrá ser desvalorado, descuidado o desatendido en la educación para la paz. La dimensión intrapersonal de la educación para la paz alcanza su máxima expresión cuando los momentos educativos permiten a las personas expresarse, y más aún, sentirse acompañadas, valoradas y atendidas por la comunidad educativa.

No obstante los componentes psicológicos en juego, tampoco puede olvidarse los aspectos culturales o sociales que también participan en toda la conflictividad que aparece en la educación para la paz.

Las diferencias culturales para comprender y explicar la historia o la realidad actual, así como para vivir y practicar distintos valores, son fundamentales en toda metodología de educación para la paz. Y qué no decir de las diferencias emanadas de sectores socio-económicos antagónicos.

La educación para la paz no puede dejar de comprometerse en proyecciones metodológicas que no sólo toman en cuenta estos distintos factores psicosociales, sino que también debe propiciar su emergencia,

su expresión, como fundamento para que exista profundidad en el proceso educativo.

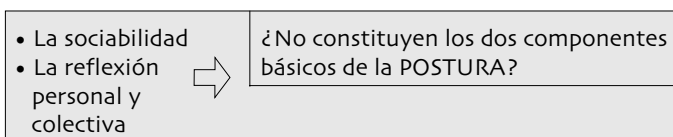
Este énfasis sicosocial de todo proceso y acción educativa para la paz, nos lleva a plantear que su metodología es necesariamente integral, por cuanto debe basarse en la consideración y vivencia de momentos, recursos y procesos en los que se valora y toma en cuenta:

- *La corporalidad*: el respeto y valoración de la corporalidad de los participantes; su consideración en cuanto a la expresión de sentimientos de todo tipo, incluso en su valoración desde el desarrollo de ejercicios que permitan interiorización, relajación o simple expresión de los distintos valores de la paz. Se trata también de que la metodología propicie el aprendizaje interior en las y los educandos, de la necesidad de sentir, de expresar, de anhelar.
- *La afectividad*: toda metodología para la paz deberá propiciar, explotar al máximo y valorar firmemente, la necesaria afectividad que debe propiciarse permanentemente entre educandos(as). Ésta deberá percibirse en los gestos y comportamientos de cariño, de ternura física, de atención a los intereses, preocupaciones o inquietudes de las personas. En la sonrisa, en la escucha. Sin afectividad no hay metodología de educación para la paz.

- La corporalidad
- La afectividad

¿No constituyen los dos componentes básicos de la TERNURA?

- *La sociabilidad:* la metodología para la paz será el instrumento que permita, entre otros, el aprendizaje de formas de convivencia entre personas que no oculten la conflictividad, sino que posibiliten nuevas formas de encuentro, de compartir, de superar las diferencias, de encontrar maneras pacíficas y dignificantes de construir la comunidad y la sociedad. También implica el aprendizaje de la necesidad de tener posiciones ante las distintas y diferentes expresiones de la sociedad.
- *La reflexión personal y colectiva:* no sólo la vivencia de aspectos emotivos o afectivos permite el logro de los grandes valores y actitudes de la paz. También es necesario el esfuerzo continuo de entendimiento y comprensión de la historia y hechos de violencia, incluso de aquellos en los que los educandos(as) han sido partícipes. Es necesario también el uso de la reflexión personal y colectiva para la comprensión integral, macrocontextual, de hechos que muchas veces parecen sólo locales o comunitarios. También es necesaria la reflexión para ir profundizando el aprendizaje de nuevas formas de relación interpersonal, de maneras de resolver conflictos o de mediarlos. En todo esto incluimos la reflexión personal y colectiva que posibilita la mejor apropiación práctica de habilidades necesarias para la vida pacífica.



¿Cuál es la actitud prevaleciente de educadores y educadoras cuando el tratamiento de un tema causa una situación complicada, en la que se ponen en juego distintas visiones o intereses de educandos y educandas?

6.3 La dialéctica "violencia-paz"⁷

Ya hemos aludido esta dialéctica. Sin embargo, necesitamos referirnos a algunas de sus derivaciones metodológicas.

- Toda reflexión, construcción de conocimientos o profundización de la temática relativa a la paz, necesita desarrollarse desde un doble sentido:
 - comprensión profunda de la realidad existente.
 - propuesta comprometedora a favor de una realidad aún no existente.
- El uso de recursos diversos, como los periódicos, los programas de televisión, películas, actividades comunitarias, sociales, culturales o deportivas, constituye una fuente importante de acceso a las expresiones de la realidad violenta. Pero también tienen que ser fuente de descubrimiento, de profundización, de aprovechamiento, de las expresiones comunitarias, sociales o individuales de hechos, situaciones o esfuerzos a favor de la paz.

7 Esta dialéctica también puede ejemplificarse en las orientaciones editoriales, como la del Proyecto Cultura de Paz en Guatemala, que siendo un esfuerzo por la paz, también ha dedicado recursos y esfuerzos a la reflexión y el estudio de la violencia, con títulos como *Linchamientos: ¿barbarie o "justicia popular"?* o *Violencia política e inhibición social*.

- Ninguna comprensión crítica debe quedarse sin la profundización de posibles compromisos personales y colectivos. Pero tampoco puede llegarse a compromisos sin la consideración seria de la realidad (conflictiva, difícil) en que habrán de desarrollarse esos compromisos.
- Así como el estudio de las condiciones de la realidad tiene que ser de manera integral, es decir, buscando la vinculación o interconexión entre factores, hechos, situaciones, estructuras, etcétera, así también toda propuesta a favor de la paz tiene que responder a ese criterio de integralidad. Es decir, los simples saberes se conectan con las actitudes y habilidades, o la metodología con los valores, etcétera.
- No se trata de que la visión metodológica aborde la violencia y la paz como dos elementos separados. Es decir, que un momento metodológico determinado sea dedicado al tratamiento de la violencia –sobre un tema específico–, y otro al tratamiento de la paz. La interdependencia entre ambos componentes hace que la metodología permita visiones e interiorizaciones más plenas y educativamente efectivas.

6.4 LA DOBLE DIRECCIÓN METODOLÓGICA: “DESDE” Y “PARA”

También ya hemos insistido en esto. Toda acción y proceso, toda actitud y comportamiento, toda intención educativa, que pretende constituir un factor educativo “para” la paz, tiene que basarse en prácticas y vivencias cotidianas. Es decir, sólo puede educarse “para la paz”, si ello ocurre “desde la paz”, como esfuerzo cotidiano.

Esto tiene implicaciones metodológicas muy serias:

- Todo discurso emanado de las y los responsables de la institución, de educadores y educadoras, así como de los postulados del proceso educativo tiene que estar amparado, testimoniado y fortalecido por:
 - actitudes de respeto e interés por las demás personas,
 - diálogo constante,
 - actitudes y habilidades pacíficas y dignificantes frente a la vivencia de conflictos,
 - capacidad de escucha,
 - actitudes manifiestas de cariño, ternura, solidaridad, interés interpersonal,
 - compromisos sociales permanentes,
 - gozo, respeto e interés por las diversidades: de opinión, de cultura, de posiciones, de género, así como su práctica en la convivencia cotidiana,
 - formas de organización y participación de los distintos sectores en los que se practican maneras participativas de ejercicio del poder, de toma de decisiones, de resolución de conflictos.

Entre los dos polos, “desde” y “para”, ¿cuál nos parece más fácil de desarrollar, por qué?
¿En qué medida cuando prevalece uno sobre el otro, se puede afectar el impacto o incidencia del proceso?

6.5 ¿POR QUÉ NI LA PASIVIDAD NI EL ACTIVISMO EXPRESAN EDUCACIÓN PARA LA PAZ?

Porque ambos no expresan el efecto o incidencia en la interiorización personal, en el compromiso individual y colectivo, en el “sentir, hacer, expresar” todo aquello que contribuya a la paz.

A la pasividad la entendemos no como actitud de paz sino como ausencia de acción, de energía, de interés, de vitalidad. La pasividad incluso se muestra como indiferencia o desconexión personal o grupal frente a hechos de injusticia, de violación de derechos humanos, tanto en sí mismas como en otras personas.

En la pasividad encontramos un autoexilio personal de los procesos que afectan a la persona o su colectividad, una renuncia a protagonizar la propia conformación, una falta de participación en la construcción de la sociedad y del mundo. La persona pasiva no expresa interés por la paz en la vida, “deja hacer, deja pasar” lo que sea, no importa si atenta contra los valores que permiten la convivencia pacífica.

Ser pasivo no es ser pacífico, porque no hay interés por la paz, en el sentido que no se lucha, que se es indiferente, que se desatiende a la paz como construcción personal y colectiva. Por eso es importante descubrir siempre el engaño de alguien que se nos muestra como un ser pacífico, pero que en el fondo permite que la violencia siga a su alrededor. Su pasividad permite a los violentos dañar las paz de otros.

Por su lado, al activismo lo entendemos como la actitud permanente de “siempre estar haciendo algo”, sin el tiempo necesario para reflexionar qué se hace,

por qué se hace, para qué se hace, a qué o quiénes sirve esa frenética sucesión de acciones. El activismo es una actitud que anula la comprensión, la reflexión y, por consiguiente, el compromiso personal e interior de las personas. Éstas, por estar siempre haciendo mucho, dejan de ser conscientes y dueñas de lo que hacen.

Las personas activistas –no decimos “activas”, porque esto es otra cosa– no profundizan ni llegan a maximizar los grandes valores de la paz, porque no los interiorizan. Como no reflexionan sobre la realidad en que viven, tampoco llegan a descubrir sus distintas dinámicas, efectos e incidencias en la reproducción o sostenimiento de los distintos tipos de violencia. Terminan incluso olvidándose de descubrirse a sí mismos o mismas, como factores de transformación de la injusticia, el dolor y la violencia.

En el activismo se disfraza la carencia de reflexiones, de compromisos personales serios y profundos. Sólo se hace actividades para no reflexionar, y no se reflexiona para no transformar. Ésta parece ser la consigna del activismo.

Está claro que personas falsamente activas, pero sin reflexión y compromiso interior, son útiles a las estructuras y cultura de violencia, y también son útiles a los pronunciamientos que, bajo el manto de “nuevas propuestas educativas”, de “modernas concepciones pedagógicas”, ocultan una visión educativa que no pretende las transformaciones del mundo, de las comunidades, ni de las personas.

La pasividad no puede ser entendida como parte de la educación para la paz, porque no evidencia ni compromisos ni acciones transformadoras, además de

reflejar un total desinterés por comprender el mundo, aunque también pueden existir personas pasivas que, aun comprendiendo el mundo, no se interesan por transformarlo.

El activismo, aunque pareciera ser una insistencia por el actuar, no es factor de transformación a favor de la paz, porque las acciones sin reflexión, interiorización o compromiso personal, sólo son acciones útiles a quienes las conducen o dirigen. No se enfocan a la construcción seria y auténtica de la paz, sino a la vivencia de momentos que “no dejan nada”, ni en personas, ni en comunidades, mucho menos en las sociedades. Tampoco “dejan nada” en la propia persona activista, porque ésta no comprende a profundidad lo que está haciendo, o a lo que está contribuyendo o afectando.

Recordamos ahora que muchas veces en espacios de educación, sobre todo escolar, la pasividad es muy bien valorada y malinterpretada, cuando es observada en estudiantes que “no dan problemas”, “que son muy tranquilos”, “que no se meten con nadie” (“que no se meten en nada”, querrán decir). Esta implícita aceptación de la pasividad es reforzada por el sistema educativo en la medida que la disciplina es concebida como comportamiento pasivo, sumiso y obediente, absoluto seguidor de instrucciones.

Por su lado, el activismo se encuentra mucho más evidenciado en el plano de las y los educadores. Cuanta más acción desarrollen en sus espacios institucionales de educación, cuánto más “pongan a hacer” a sus estudiantes, mejor son valorados o estimados, de cara a las “nuevas tendencias educativas”, en las que aparece un harto discurso de vivencia, de hacer.

¿Qué decir de aquellos educadores y educadoras, de aquellos funcionarios que propician y desarrollan la más efectiva síntesis entre pasividad y activismo: métodos y procedimientos activistas –dirigidos por las y los educadores–, que se conjugan con la actitud y comportamiento pasivos de las y los educandos?

¿Qué hacer metodológicamente para enfrentar la pasividad y el activismo?

Contra la PASIVIDAD

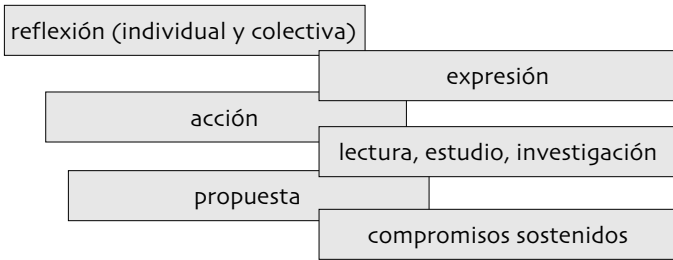
- Descubrir las causas de la pasividad de las personas: pueden ser derivadas de aspectos afectivos, psicológicos, físicos, contextuales, etcétera.
- Propiciar inicialmente muchas acciones que sean verdaderamente interesantes o atractivas, aunque parezcan no ser propias o específicas del tema de la paz. El aprendizaje es verdaderamente aprendizaje cuando “toca” o tiene que ver con la vida y ser de quien aprende.
- Reducir al mínimo, en un momento inicial, la transmisión de saberes, para darle lugar preferencial a actividades organizadas, a visitas, a investigaciones prácticas, a talleres y laboratorios vivenciales.
- La expresión individual deberá ser muy atendida e impulsada, como una manera de “ir de adentro hacia afuera” de la persona. Esto sólo se va alcanzando en la medida que existe un convencimiento en educandos y educandas de que son respetados en sus ideas y en su manifestación. Para ello, también se necesita del esfuerzo investigador del educador o educadora: darse a la tarea de encontrar y

descubrir los intereses, necesidades o inquietudes de quienes se educan.

- También deberá propiciarse el desarrollo de propuestas surgidas de las mismas y mismos educandos. No importan la calidad, incidencia, profundidad de la propuesta. Se debe ir creando un proceso y un clima propicio para ellas.

Contra el ACTIVISMO

- Toda acción efectuada debe estar iniciada por reflexiones de orientación, de claridad de las razones o justificación para las acciones.
- Nada que se realice, por muy interesante e impactante que sea, puede dejar de estar profundizado, antes-durante-después, por reflexiones colectivas que lleven a la comprensión personal y grupal de:
 - la realidad en que se realizan dichas acciones
 - la práctica o acciones específicas realizadas por educadores(as) y educandos(as)
 - los compromisos o acciones futuras, así como sus efectos en la realidad personal y comunitaria.
- El conjunto armonioso de ritmos diversos en la acción y proceso educativo nos lleva a plantear que es necesario y fundamental que la educación para la paz siempre sea vivenciada mediante la realización de cada uno de los siguientes componentes (no necesariamente en el orden siguiente):



¿Por qué predomina el activismo, por qué la pasividad? Cuando alguno de ellos se hace evidentemente más fuerte y presente en el proceso y cotidianidad educativa, ¿a qué se debe, qué favorece, a quiénes les es más útil?

¿Por qué parece que existe una especie de “moda pedagógica” hacia lo participativo, sobre todo en sectores a los que siempre les ha convenido e interesado el silencio, la pasividad y la sumisión?
¿En qué medida esa “moda de lo participativo” puede estar reflejando una tendencia hacia el activismo?

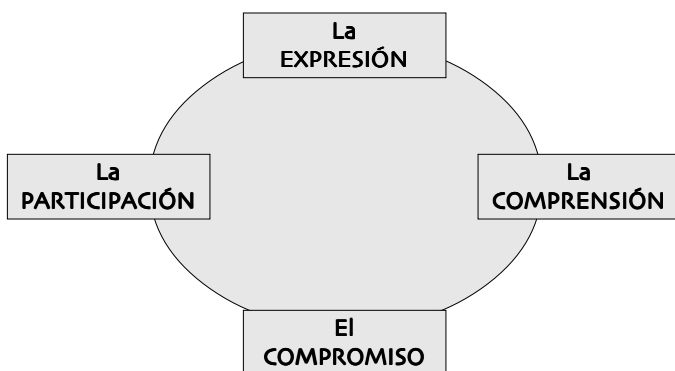
6.6 EL CUARTETO METODOLÓGICO INFALTABLE

Como consecuencia de reflexiones y planteamientos que hemos ido desarrollando con anterioridad, se hace imprescindible insistir en la presencia infaltable e indiscutible de cuatro elementos en la metodología de la educación para la paz.

Estos cuatro elementos son fines de la educación para la paz en sí mismos, al mismo tiempo que podemos entenderlos como los mejores medios o instrumentos con los que podemos educar a favor de la paz. Es decir, significan, al mismo tiempo, logros que la educación para la paz tiene que alcanzar, así como elementos de

ejecución, formas de hacer la educación para la paz. De nuevo, estamos frente al “desde y para” de esta educación.

El “cuarteto metodológico infaltable” está constituido por:



- **La EXPRESIÓN**
 - EL DIÁLOGO constituye el principal método y actitud educativa de la educación para la paz.
 - Esto significa que no existe justificación alguna (posición, edad, cultura, género, ideología, situación socioeconómica, etcétera) para que se niegue la expresión a las personas que participan en un proceso educativo para la paz.
 - La expresión de sentimientos, ideas, propuestas, anhelos, malestares, etcétera, tiene que ser incentivada, desarrollada, valorada y ampliamente difundida en todo proceso educativo. Una preocupación metodológica en este sentido es la de buscar las formas diversas para desarrollar la expresión de todos los sectores.

- La **COMPRESIÓN**

- No se puede desarrollar metodológicamente la educación para la paz si no parte, incluye, propicia y desarrolla la comprensión crítica, integral, plena y participativa de la realidad en que se encuentran las personas que se educan. Esto también implica la comprensión de las dinámicas internas o personas de cada individuo.
- Comprender la injusticia, la violencia y los derechos humanos (en el sentido de entendimiento profundo y multifactorial) es fundamental para alcanzar interiorización, convencimiento, compromiso consciente a favor de los valores de la paz.
- El sentido comprensivo (conocimiento aproximado de un entorno) de este miembro del “cuarteto”, también tiene relación con el alcance de actitudes y posiciones “comprensivas”, en cuanto respeto, valoración e interés por las diversidades que pueden tener lugar en esas realidades o contextos a los que el proceso educativo ha permitido algún tipo de aproximación.

- La **PARTICIPACIÓN**

- La metodología educativa para la paz debe ser propiciadora de mayores calidades de participación de quienes se educan, en el nivel que se pueda, en las acciones que lo vayan permitiendo, pero siempre buscando ampliar los espacios de participación.
- La educación para la paz se funda en una visión metodológica que empieza por el estímulo, respeto y pleno convencimiento de que las personas que se educan deben “ser parte” de los esfuerzos, procesos

y acciones educativas en las que intervienen. Esto implica “ser parte”, participar, tomar algún lugar en espacios cruciales como:

- > la toma de decisiones
- > la organización (tanto en el sentido de ser parte de las organizaciones sectoriales, como en el sentido de ser parte del diseño y preparación de acciones y procesos)
- > las acciones diversas, tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución educativa.

- **El COMPROMISO**

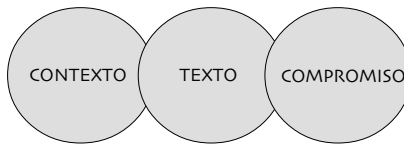
- Debe insistirse que la máxima expresión de logros educativos para la paz se encuentra en el compromiso personal y colectivo que las y los educandos llegan a asumir a favor de la construcción de la paz, el desarrollo, la justicia y los derechos humanos en la sociedad a la que pertenecen. Así, toda la visión metodológica tiene que tener muy clara esta pretensión, de tal manera que no se pierdan los esfuerzos en la simple adquisición de saberes.
- La metodología debe basarse en que “lo aprendido compromete”. Sólo se aprenden los valores de la paz si se asumen y se alcanza el convencimiento de lo valioso de vivirlos, de aplicarlos cotidianamente, de apoderarse de ellos. Permanentemente, entonces, el enfoque metodológico debe buscar el logro de actitudes y comportamientos que evidencien compromisos conscientes, libres y muy personales.

6.7 EL ESQUEMA C-T-C

Proponemos que un proceso o acción de aprendizaje a favor de la paz puede desarrollarse en momentos específicos y particulares, que en su interdependencia van posibilitando un aprendizaje más profundo y efectivo, tanto para los individuos, como para sus entornos.

Partimos de la necesidad de siempre darle significación al aprendizaje, y que esto sólo es posible cuando el esfuerzo educativo surge desde la realidad concreta (tanto de quienes aprenden, como de quienes educan). Pero la significación no se reduce al origen de las inquietudes o de las circunstancias de quienes aprenden, sino también de los efectos, implicaciones o contribuciones a futuro, siempre en el entorno individual como en el colectivo. Entre origen y proyección de lo aprendido, aparecen todos los momentos de aprendizaje (de opciones, valores, actitudes, saberes y habilidades).

Así, proponemos el esquema C-T-C, constituido por tres momentos metodológicos:



C

CONTEXTO

- Este momento está enfocado a la vivencia, reflexión, estudio y aproximación comprensiva de la realidad (económica, social, política, cultural...) en que viven las personas que se educan.

- También tiene que ver con el descubrimiento, reflexión y expresión acerca de la propia dimensión intrapersonal de quienes se educan.
- Pretende una ubicación en la historia, los hechos, factores, estructuras, consecuencias, en los que se desarrolla un determinado objeto de estudio. No significa la pretensión del “estudio objetivo” de parte de quienes se educan, sino de un total y personal involucramiento en la aproximación a la realidad.
- Una de sus consecuencias iniciales tiene que ver con la creación de condiciones afectivas y de sensibilización de parte de quienes son parte del proceso educativo.

T

TEXTO

- Éste es el momento dedicado al estudio reflexivo, participativo y profundizador de toda información, fundamentación o propuesta (teórica o práctica) sobre las distintas temáticas del objeto de estudio.
- Se refiere a la construcción de contenidos, desde las distintas fuentes teóricas, comunitarias, de elaboración colectiva, de medios de comunicación social, etcétera. “Texto” no debe reducirse a “libros de texto”. No debe confundirse con la simple comparación de la información con la realidad concreta (atendida en el primer momento metodológico), ni tampoco debe reducirse a la simple exposición verbalista y unidireccional de educadores y educadoras.

- Es la creación de opciones, posiciones, reacciones, propuestas, derivadas del estudio individual y colectivo, propiciadas por las distintas fuentes de información.

C

COMPROMISO

- Es el momento metodológico evidenciado, primariamente, en el desarrollo y convencimiento de nuevas actitudes, comportamientos, esfuerzos, etcétera. Se insiste en lo “primario” de este momento, porque lo fundamental será aquella vivencia y aplicación en la vida cotidiana de las opciones, valores, actitudes y saberes desarrollados. Esto no podrá ser evaluado plenamente en un proceso educativo, mucho menos en un simple evento.
- Se refiere a una conjunción de recursos, esfuerzos, tiempo, actitud y acciones dedicadas a alcanzar la cotidianización del proceso de aprendizaje. Esto se fundamenta en el hecho de que el aprendizaje ocurre sólo si se vive lo aprendido. Ya hemos dicho “aprender compromete, si no, no es aprender”. Además, insistamos que el aprendizaje es un proceso de vida. Vivimos en toda la extensión de la palabra, porque aprendemos. En este sentido, hablar de “compromiso” es hablar de una vivencia real de lo aprendido.

Tratemos de que no se confunda este esquema con un rígido planteamiento de pasos que deben cumplirse, y que parecen sólo momentos académicos. Por ello, es necesario insistir que en cada momento, permanente y notoriamente, es necesario que la ternura y la postura sean vividas metodológicamente.

*La TERNURA y LA POSTURA
se aplican metodológicamente
(en contexto-texto-compromiso):*



- Cuando se posibilita, facilita y prioriza la expresión, el compartir de sentimientos, vivencias y pensamientos personales de las y los participantes.
- Cuando se valoran y respetan las propuestas y visiones de las y los participantes.
- Cuando las y los educadores no imponen su pensamiento, visión o propuestas.
- Cuando al aparecer posturas conflictivas, o cuando emergen sensibilidades afectadas por la realidad, no son negadas o invisibilizadas. Si las circunstancias impiden un tratamiento en el momento, siempre será una tarea educativa buscar momentos y recursos que permitan la valoración y expresión de esas sensibilidades.
- Cuando las y los educadores no se muestran como neutrales, indiferentes o ajenos a la problemática y realidad violenta. Se trata de respetar las posturas ajenas, pero sin dejar de tener posturas propias.

Lo propuesto anteriormente posee los siguientes fundamentos:

- Es un esquema que orienta acerca de los momentos que consideramos básicos en una acción o en un proceso educativo. Tanto un evento como un proceso pueden ser visualizados a partir de la concreción y vivencia de estos tres momentos.

- El esquema está constituido por tres momentos (con sus recursos, acciones, esfuerzos, intenciones, efectos específicos), pero en total interdependencia y vinculación. No se trata, pues, de que cumplido un momento, se pasa mecánicamente al otro. Además, el hecho de hablar de “momento metodológico” no significa expresar una categoría temporal: hablamos de una visión u orientación sobre las acciones, efectos y recursos específicos y necesarios para alcanzar determinadas actitudes y aprendizajes particulares.
- Cada “momento metodológico”, aunque se presenta con una especificidad muy clara (para que pueda desarrollarse de mejor manera), constituye, a su vez, un componente transversal de los otros dos momentos. Así, lo contextual siempre va a aparecer en lo textual y en los compromisos. Además, para la comprensión contextual también se necesita el apoyo de fundamentos conceptuales (el texto). Lo textual tiene una base en lo contextual, utiliza lo contextual y está siempre orientando o posibilitando los compromisos. Éstos, por su parte, se expresan textualmente, pero se practican contextualmente.

6.8 UNA BREVE PROPUESTA TEMÁTICO-METODOLÓGICA PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA HACIA LA CULTURA DE PAZ EN GUATEMALA

Tratamiento	Estrategias básicas	Sugerencias metodológicas
Contextual	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Desarrollar y alcanzar síntesis histórica fundamental sobre la realidad nacional y regional.</u> 2. <u>Estudiar, analizar, comprender y profundizar sobre la realidad:</u> <ul style="list-style-type: none"> – global – nacional – local-comunitaria 3. <u>Realizar esfuerzos por la comprensión plena de la "Cultura de violencia":</u> <ul style="list-style-type: none"> – Definición y descripción participativa del concepto "cultura de violencia". – Expresiones de esa cultura: estructurales, institucionales, comunitarias, locales, personales. 4. <u>Atender e intervenir educativamente acerca de la diversidad en la interpretación de la realidad:</u> <ul style="list-style-type: none"> – interpretaciones psicosociales-individuales – interpretaciones desde la cultura – otras 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones sintéticas de historiadores(as). • Lecturas dirigidas (lectura, más guía de interpretación y discusión). • "Video-foros" • Análisis de coyuntura y estructura. • Planteamiento (expositivo, gráfico, visual) de problemáticas o situaciones de violencia. Discusión e intercambio de impresiones participativo y respetuoso. • Ejercicios o juegos sobre distintas formas de interpretación de la realidad.

Tratamiento	Estrategias básicas	Sugerencias metodológicas
Fundamental	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Visibilizar y propiciar la comprensión de la dialéctica “cultura de violencia-cultura de paz”.</u> 2. <u>Plantear y desarrollar la lectura y estudio de las definiciones y propuestas teóricas desde el ámbito internacional: ONU, UNESCO, otras.</u> 3. <u>Propiciar esfuerzos participativos de contextualización (nacional, comunitaria, local) de los fundamentos conceptuales.</u> 4. <u>Facilitar el descubrimiento, estudio y aplicación de las propuestas conceptuales desde los Acuerdos de Paz.</u> 5. <u>Revisar crítica y comprensivamente las distintas propuestas conceptuales desde el Estado y la sociedad civil guatemalteca.</u> 6. <u>Favorecer esfuerzos participativos, grupales y creativos de caracterización de la Cultura de Paz para Guatemala (con sentido integral, orientador y contextualizado).</u> 7. <u>Descubrir, enunciar, profundizar obstáculos (de todo tipo) en la construcción de la cultura de paz en Guatemala: discusión empírica y propositiva.</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecturas guiadas de textos oficiales del sistema de Naciones Unidas o de fuentes teóricas sobre la cultura de paz. • Estudio, comprensión y discusión –grupal y plenaria– sobre las fuentes presentadas. • Ejercicios de contextualización (en lo nacional, lo comunitario, lo institucional) de la información y conclusiones derivadas de las lecturas y el estudio teórico. • Revisión, discusión y propuesta temática y operativa de las recomendaciones relativas a cultura de paz que aparecen en los Acuerdos de Paz. • Exposiciones y discusión sobre las distintas propuestas conceptuales del Estado y la sociedad civil. • Ejercicios grupales y plenarios para la caracterización y discusión de obstáculos. • Diseño y validación interna de documentos sobre la temática.

Tratamiento	Estrategias básicas	Sugerencias metodológicas
Específico	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Favorecer el tratamiento de la temática coyuntural relativa a la cultura de paz (de ámbito nacional):</u> <ul style="list-style-type: none"> – Análisis crítico – Comprensión de las propuestas conceptuales relacionadas con la problemática coyuntural. – Contrastación empírico-teórica. 2. <u>Favorecer el estudio y propuesta de la temática comunitaria o local relativa a la cultura de paz (de temporalidad actual):</u> <ul style="list-style-type: none"> – Planteamiento amplio e inclusivo de temas de interés comunitario o local. – Discusión y análisis. – Comprensión conceptual y práctica de las distintas experiencias. – Búsqueda de integración y aprovechamiento nacional de las distintas expresiones expuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de planteamiento (individual y grupal) de temas de interés de los y las participantes. • Discusión (colectiva y plenaria) sobre las vinculaciones, relaciones o efectos de la temática de interés en relación con la temática general de cultura de paz. • Revisión audiovisual o escrita de las informaciones más significativas aparecidas en los medios de comunicación social. • Discusión, estudio y búsqueda de consensos alrededor de esas informaciones periodísticas. • Exposición (oral o escrita) de los temas de interés comunitario o local relativos a la cultura de paz. • Ejercicios colectivos para el descubrimiento, aprovechamiento e integración de los puntos comunes desde cada tema comunitario. (Búsqueda de propuestas o expresiones consensuadas que integren los temas de interés comunitario o local).

Tratamiento	Estrategias básicas	Sugerencias metodológicas
<p>Prospectivo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Visibilizar, valorar y analizar diversos esfuerzos (comunitarios, locales, nacionales) por la paz y la reconciliación:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Exposición - Discusión - Comprensión - Valoración 2. <u>Desarrollar propuestas relativas a la cultura de paz:</u> <ul style="list-style-type: none"> - En lo social - En lo institucional-organizativo - En lo personal - En lo colectivo - Otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones de invitados especiales, que representen iniciativas o esfuerzos (comunitarios, locales o nacionales) por la paz y la reconciliación. (Es importante encontrar cierto equilibrio entre los distintos ámbitos). • Estudio, discusión y comprensión respetuosa de las distintas iniciativas o propuestas presentadas. • Ejercicios individuales y colectivos de búsqueda de síntesis de los aspectos o elementos comunes y más significativos de las distintas propuestas. • Ejercicios colectivos (intersectoriales o intrasectoriales) de desarrollo de propuestas concretas, prácticas y efectivas para la promoción y desarrollo de la cultura de paz. • Redacción y validación interna de las propuestas.

APLICACIONES

Para profundizar la visión metodológica de su institución o proceso educativo hacia la paz, proponemos que pueda realizar una reflexión, estudio y discusión ampliamente participativa, acerca de los siguientes puntos. Esta reflexión, estudio y discusión deberá desarrollarse desde un doble sentido: comprensión de lo actual-propuesta de lo futuro. Así:

	Situación actual	Propuestas para su desarrollo, desde una visión estratégica e integral
¿Qué criterios o visiones prevalecen en la propuesta metodológica de nuestra institución o proceso?		
¿Cómo se asumen los aspectos psicológicos conflictivos en los métodos y procedimientos utilizados para todo tipo de educación en valores?		
¿Cómo se vive o practica el "desde-para" la educación hacia la paz?		
Pasividad-activismo		
¿QUÉ OCURRE CON LA EXPRESIÓN-LA PARTICIPACIÓN, LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD Y EL COMPROMISO?		

**El paradigma holístico
(para seguir con el tema,
sin concluirlo)**

En los últimos años, una nueva manera de comprender el mundo, la materia, la vida y lo humano ha venido peleando su espacio. Descartes empieza a ser descartado y, con ello, la emergencia de un nuevo paradigma, de una concepción absolutamente distinta sobre la realidad, ya es motivo de estudio y reflexión en distintos ámbitos.

Claro, habrá de pasar muchísimo tiempo aún para que sea superada la hegemonía de la concepción mecanicista del mundo y así dejar de comprender fragmentadamente la realidad. Falta mucho tiempo, mucho esfuerzo y muchos cambios en nuestra naturaleza íntima, para superar el viejo enunciado de que los seres humanos somos una dualidad (mente-cuerpo), o para que dejemos de sentirnos dueños y amos de la naturaleza –y no parte de ella–.

A pesar del largo camino por recorrerse, el pesimismo no debe tener espacio en estas consideraciones, en este paso entre paradigmas en el que ya estamos. La Física nos ha empezado a aportar visiones y comprensiones que no sólo son apasionantes e impactantes, sino que también empiezan a orientar a las demás ocupaciones científicas y filosóficas. Empieza a respirarse brisas muy tenues de ese nuevo paradigma en el campo de la educación, en los espacios de los

hombres y mujeres que anhelan hacer de la educación una opción por lo mejor que pueda esperarse de la vida.

La fragmentación del paradigma mecanicista, llevado a esa "genética" actitud pedagógica de dividirlo todo, de "aprenderlo todo" de manera separada, desconectada, desvinculada, empieza, por lo menos, a ser puesta a discusión. También empieza a ser discutida con fuerza y convencimiento de su necesaria transformación, la manera de comprender al ser humano en su partición más difundida: somos cuerpo y, por aparte, somos mente. A esta última se ha dedicado con vehemencia la educación escolar dominante, dejando para la corporalidad algunos esfuerzos aislados y vacíos de integralidad y de comprensión de la vida, como la llamada "educación física".

Así, la educación para la paz con mayor razón no podrá ser comprendida sin las comprensiones necesarias de los planteamientos provenientes del paradigma emergente, del paradigma holístico que nos habla de totalidad, de interconexiones entre todo, de visiones integrales de la vida, de una profunda convicción de la planetariedad.

En la visión holística de la educación, el ser humano ya no es superior a la misma Naturaleza, sino que es parte de ella, por tanto, aprende a vivir en ella, aprende a protegerla, aprende a sentirse vivo. Cobra fuerza el hecho de que "vivir es conocer" como un postulado biopedagógico, no sólo filosófico, en el que el aprendizaje, la educación de manera más amplia, son necesarias para la vida, pero al mismo tiempo son dependientes de la vida.

Derivado de esto, la destrucción del ambiente, las guerras que aniquilan la vida, la violación de los derechos

humanos, son preocupaciones de quienes postulan este paradigma, en común con quienes educan para la paz. Educar para la paz, como vivencia de la ternura y de la postura, sólo puede tener lugar si es desde la interiorización y práctica de los valores del paradigma holístico.

En este paradigma, la ternura es fundamental, pero también lo es la postura. Aclaremos esto porque ha sido notoria una actitud de resistencia, de desconfianza hacia estos nuevos planteamientos científicos y filosóficos, con argumentos como su "demasiada espiritualización", cuando se trata de una profunda y plena manera de sentir la espiritualidad (sin ataduras o límites religiosos). O se argumenta que se trata de una postura individualista, cuando por ser integral, de interconexión y vinculaciones, se trata de una nueva manera de sentir y vivir el compromiso político de transformar la realidad.

No deseo ofrecer estas breves reflexiones como conclusión de este libro, sino como la puerta de entrada al estudio, interés y búsqueda de los valores del paradigma emergente, para aprovecharlos y utilizarlos en la lucha por la construcción de la paz, no sólo en nuestras individualidades, sino que en el planeta que habitamos.

La educación holística es el concepto nuevo para lo que hemos venido llamando educación para la paz. Es decir, una y otra, profundamente, constituyen lo mismo. Si no hemos empleado el concepto nuevo, es porque debemos seguir insistiendo en la necesidad de revalorar y comprender a profundidad la palabra conocida, pero incomprendida, la "paz".

¿Por qué no es factor de paz, el propósito fundamental de la educación holística referido al desarrollo y creatividad humanas? También nos habla este nuevo

referente pedagógico, que la auténtica educación sólo puede tener lugar en ambientes de libertad y de participación democrática, de creación de una conciencia ecológica en el contexto de una educación para la ciudadanía global. Podemos percatarnos de la presencia de valores de la paz en esos pronunciamientos.

Quizá en el postulado donde aparece con mayor fuerza la demostración de que la paz y la postura holista constituyen lo mismo, desde una concepción educativa, es el relativo a la insistencia de que la persona que educa sólo educa en cuanto es parte de una comunidad de aprendizaje, en la que todos y todas son educadores(as) y educandos(as). Que el aprendizaje sólo puede ocurrir desde la creación de esas interrelaciones respetuosas, dignas, plenamente alegres (aun en medio de la conflictividad propia de las interrelaciones humanas). Si a esto no podemos llamar “aprendizaje de la paz”, ¿de qué educación para la paz hablamos entonces?

Vaya pues, una invitación para que en lugar de concluir aquí, mejor empecemos un camino de estudio gozoso, de apertura al nuevo paradigma, de búsqueda de lo que nos dice la Física, la Química, la Biología, y de lo que empieza a aportarnos la cuántica y la revolución biomolecular, amparadas, cobijadas y desarrolladas por el gigante paso dado por la informática.

Hoy ya no vivimos sólo en ecosistemas naturales, sino también en ecosistemas tecnológicos, para los cuales tenemos que seguirnos preparando, no sólo en el manejo de los botones necesarios, sino de los valores, sentimientos y actitudes fundamentales para humanizar esas nuevas ecologías. Porque precisamente en ello está el espacio de lo educativo en el siglo XXI: en que mientras existan seres humanos, habrá mundo y cultura.

Y mientras exista mundo y cultura, es porque existe la educación.

Si no ocurre algo antes, nuestras futuras generaciones habrán de vivir y presenciar un “mundo inteligente”, por cuanto la naturaleza y la tecnología llegarán a ser casi lo mismo, donde las necesidades básicas podrán satisfacerse de manera más sencilla. No sabemos, tampoco, si esa inteligencia proporcionada por un mundo desarrollado tecnológicamente, también será inteligente por el desarrollo de valores, sentimientos y actitudes que posibiliten la vida y la dignidad en los nuevos entornos. Debemos apostar a que sí, por su urgencia e innegociable importancia.

Es ahí donde aparece la fuerza, la necesidad urgente, el llamado a educadores y educadoras. Nos corresponde aprender a vivir en estos tiempos, para facilitar el aprendizaje que permita la vida digna. Por tanto, para hacer posible el aprendizaje de lo que habrá de preservar y desarrollar todos nuestros legados, toda nuestra historia y todo nuestro futuro. Ese aprendizaje se llama “paz”.

Este libro fue impreso en los talleres gráficos de Serviprensa, S.A. en el mes de septiembre de 2004. La edición consta de 1000 ejemplares en papel bond antique 80 gramos.