

Repensar la Educación para la Cultura de Paz

A Rethinking Education for a Culture of Peace

Alicia Cabezudo*
Magnus Haavelsrud*

Resumen

Este artículo tratará sobre los tres componentes entre los cuales se realizan las principales opciones para el diseño de prácticas de educación para la paz. Hablaremos sobre Educación para la Paz en términos de contenido y de la forma de comunicación en relación con las condiciones contextuales dentro de las cuales tiene lugar la acción educativa. Las selecciones que se concreten en relación con estos dos componentes serán decisivas en la definición de la sustancia de cualquier educación-inclusive de la educación para la paz. Las distintas concepciones respecto de la sustancia de la educación para la paz están vinculadas a la selección implícita o explícita realizadas al interior de cada componente.

Palabras clave

Educación, paz.

Abstract

This article deals with three main components serving as a basis for the design of peace educational programs. First, the content of a peace educational program is presented. Second, contextualized communication and peace educational actions are discussed. Third, an analysis of the definition of educational policies, including peace education, is made.

* Profesora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad del Rosario, argentina. acabezudo@unr.edu.ar.

* Profesor del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Gestión de la Tecnología de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología. democracyrights@yahoo.com.

Artículo recibido el 18 de junio de 2010 y aprobado el 6 de septiembre de 2010.

It is thought that the theoretical framework for peace education is the result of explicit or implicit choices characterizing each component being considered.

Keywords

Education, peace.

Sumario

1. Introducción, 2. Búsqueda del contenido de la educación para la paz, 3. El contenido en relación con la paz negativa y positiva, 4. El contenido desde los niveles micro y macro, 5. El contenido como estructura y proceso, 6. Las formas de comunicación en la educación para la paz, 7. Sobre el contenido y la forma en la educación para la paz, 8. Las condiciones contextuales, 9. Contenido, forma y condiciones contextuales, 10. La educación para la paz como un proceso social transformador en democracia, 11. Conclusiones y 12. Bibliografía.

1. Introducción

La historia de la educación para la paz muestra opiniones distintas en lo concerniente a los principios a tener en cuenta para la selección de contenidos y a la fijación de las pautas para la selección de los métodos de enseñanza aprendizaje. A continuación, los principios para la selección de contenido y la definición de las preferencias sobre las formas se tratarán en forma separada, antes de ser visualizados en su relación mutua o con las condiciones contextuales. Es de esperar que el contenido y la forma seleccionados estén estrechamente relacionados con las condiciones contextuales específicas, por la simple razón de que ciertas condiciones contextuales excluyen la posibilidad de seleccionar contenidos y formas específicos. Por lo tanto, es importante tener en mente que la educación para la paz no se limita a los sistemas formales de educación, sino que se extiende también a la educación informal en los hogares y a la no-formal

en diferentes organizaciones de voluntariado. Así los contenidos y las formas podrán ser muy diferentes en estos tres tipos distintos de educación, dependiendo de las condiciones contextuales. Lo que puede ser imposible en el sistema formal puede muy bien ser factible en el hogar y en el sector no-formal, inclusive en la educación para adultos. Esta concepción es central para el campo de la socialización política, que ya ha demostrado que las preferencias políticas se desarrollan en el hogar y en la escuela- a veces con resultados desiguales (Haavelsrud, 1999:55-80).

Parece obvio que la educación para la paz participativa del tipo de la que vamos a tratar aquí presupone la vigencia de ciertos derechos y garantías fundamentales, i.e. deberán regir condiciones contextuales democráticas a fin de asegurar que la educación para la paz se desarrolle en relación con su rol de crear cambios sociales. En consecuencia, la relaciones entre contenido, forma y condiciones contextuales se discutirán como un proceso integral para el establecimiento de condiciones adecuadas para el aprendizaje que, a su vez, derivará en la producción de transformaciones sociales.

Ambas, participación y democracia, se describen como un escenario de desafíos donde la sociedad deberá actuar si desea implementar procesos políticos, sociales y económicos que conduzcan al aprendizaje de la paz. Así, la educación para la paz deberá definir una visión que permita el establecimiento de un curso a seguir y la identificación de objetivos colectivos.

Este hecho tiene un doble objetivo: la sociedad democrática define el sueño que pretende hacer realidad y éste motiva a los actores sociales a investigar las formas para que esto ocurra. O sea, educación para la paz en acción.

2. Búsqueda del contenido de la educación para la paz

Para hablar sobre contenidos de la educación para la paz es necesario, antes, que definamos 'paz'. A continuación, se presentan tres abordajes (Haavelsrud, 1991) a la discusión del concepto de paz, con el propósito de comprender los principios desde los cuales se podrá seleccionar el contenido. Primero, la paz se visualiza en términos de lo que es y de lo que no es. La paz se entiende como lo opuesto a la violencia. Se considerarán tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural.

Segundo, consideraremos el concepto de paz en relación con distintos niveles, desde lo individual a lo global, o, en otras palabras, en términos de realidades cercanas, intermedias y lejanas, vistas desde la perspectiva del propio individuo. Tercero, consideramos a la paz como una estructura relativamente permanente que acrecienta los valores de la paz, pero también como un proceso de interacción dentro de estructuras que podrán ser más o menos pacíficas o violentas.

3. El contenido en relación con la paz negativa y positiva

La idea de que la paz es la ausencia de guerra y/o de cualquier otra forma de violencia física organizada tiene una larga historia y predomina en definiciones de paz de sentido común. La idea también ha ido incorporada a definiciones científicas. Parece simple definir y encontrar ejemplos de paz negativa, ya que, ciertamente se aplica a los casos donde hay ausencia de guerra entre naciones o de guerra civil dentro de una nación.

Existe paz positiva cuando la justicia social ha reemplazado a la violencia estructural. En contraste con la paz negativa, la paz positiva no se limita a la idea de librarse de algo sino que incluye la idea de establecer algo que no está presente. Al liberarse de la violencia estructural o de la injusticia social, la paz positiva implica la presencia de justicia social. Galtung ha definido a la violencia estructural como la distancia entre lo real y lo posible. Esta definición permite muchas interpretaciones basadas en opiniones diferentes acerca de lo que entendemos como real y posible. Para el contenido de la educación para la paz el reconocimiento de las formas subjetivas de entender las realidades tanto presentes como futuras es importante.

Por otro lado, la investigación científica puede ser de gran ayuda para trascender el nivel de opinión subjetiva acerca de lo que 'es' (existe) y de lo que 'podría ser' (potencial). El monitoreo científico de la sociedad humana produce estudios sistemáticos acerca de la calidad de vida de cualquier sociedad dada. De este modo, tenemos datos sobre deserción escolar, mortalidad infantil, desempleo, beneficiarios de la seguridad social y delincuencia juvenil. La investigación de las ciencias sociales muestra

las diferencias en las condiciones de vida entre una nación y otra y entre distintos grupos sociales dentro de una misma nación. Estos datos empíricos sobre las condiciones reales son mirados a la luz de teorías sociales que, en distinto grado, ayudan a explicar las causas de estos descubrimientos.

Así, nuestro conocimiento de la realidad constituye un amplio caudal de investigaciones. En contraste con el fuerte énfasis de las ciencias sociales sobre los problemas de la realidad, nuestro conocimiento de lo posible es bastante menor. Las cuestiones sobre lo que ‘podría ser’ no han sido tratadas por las ciencias sociales en la misma medida en que lo ha sido la realidad existente.

Este primer abordaje a la búsqueda de contenidos para la educación para la paz apunta a la importancia de entender las consecuencias, en términos de sufrimiento humano, tanto de la violencia directa como de la estructural. Aparentemente, los dos tipos de violencia a menudo producen los mismos resultados generando muerte y sufrimiento. En cierta forma, uno podría decir que la violencia directa es peor que la estructural, porque muchas veces sus víctimas son personas que no están involucradas directamente en un conflicto manifiesto, sino que son víctimas de una estructura de violencia global que muchas veces está oculta. Esta primera aproximación a la búsqueda del contenido de la educación para la paz también presenta cuestiones acerca de la relación entre violencia directa y estructural y las formas en que ambas interactúan apoyándose recíprocamente.

El estudio de la violencia constituye una parte importante del contenido de la educación para la paz. La ocultación de la violencia en el trabajo pedagógico sirve para legitimarla y dificultar el desarrollo de la comprensión de sus causas, incluyendo aquella de que ciertas preferencias pedagógicas podrían encubrir el estudio de la violencia y sus causas. Este último fenómeno es un ejemplo de violencia cultural-; un tercer tipo de violencia especialmente relevante para la educación, ya que ésta podría tornarse en violenta si ayudara a legitimar la violencia directa y estructural. Todos los agentes culturales de una sociedad, inclusive la educación en distintos grados, tienen la opción de tratar temas de paz y violencia (instituciones religiosas, medios de comunicación, universidades, escuelas, etc.).

4. El contenido desde los niveles micro y macro

En esta segunda aproximación al debate sobre el concepto de paz en la búsqueda del contenido de la educación para la paz, resulta útil la Figura 18.1.

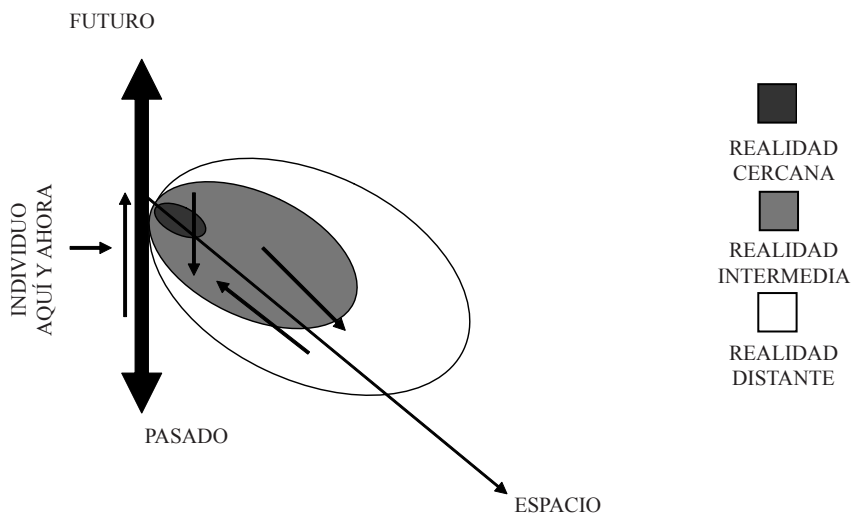


Figura 18.1. *Relaciones en tiempo y espacio (Haavelsrud 1996:55)*

El eje del espacio es horizontal y el del tiempo es vertical. Su punto de intersección muestra el contexto actual, el ‘aquí y ahora’ de cada individuo. Este contexto está en cambio constante debido al transcurrir del tiempo y al desarrollo de situaciones que se encuentran por fuera del ‘aquí y ahora’. Así, la figura sitúa a cada individuo en el centro de tiempo y espacio.

Podemos visualizar el tiempo en términos de pasado, presente y futuro. El pasado y el futuro son indefinidos. Podemos definir el presente a través de medidas de tiempo tales como segundos, horas, días, semanas o meses. Los límites del ‘presente’ pueden ser definidos en referencia a hechos tales como un cambio de locación (e.g. ir de la casa a la escuela), cambio de actividad (e.g. levantarse a la mañana significa un cambio de comportamiento (de dormir a tomar el desayuno) o cambio de contexto social (e.g. un invitado llega o se va). El ‘presente’ también puede ser un momento de *‘kairos’* (Galtung, 2004) en el cual unos pocos momentos

pueden parecer una eternidad (e.g. esperar poder salir de una situación de catástrofe o un momento de amor profundo).

A partir del contexto actual, ‘ahora’. El eje del tiempo se extiende hacia el pasado y el futuro. En la Figura 18.1 se indican tres puntos en ambas direcciones que ilustran que es posible mirar el tiempo en términos de su distancia respecto a cada individuo, viz. Cercano, intermedio y distante. Las dos flechas a lo largo del eje del tiempo indican la causalidad sobre el tiempo. La flecha que apunta hacia arriba indica que la situación del contexto anterior influirá sobre el contexto futuro o posterior. La flecha que apunta hacia abajo indica la idea que está detrás de la propia profecía: expectativas, aspiraciones, esperanzas y visiones del futuro influyen sobre el comportamiento humano anterior (e.g. nuestras visiones del futuro influyen sobre nuestras tácticas y estrategias actuales para transformar el presente con miras a nuestras visiones).

El extremo izquierdo indica la posición del individuo y la flecha que punta hacia la derecha indica el espacio indefinido en términos físicos. Como la vida humana, con unas pocas excepciones, se limita sólo a nuestro planeta, el punto de intersección del círculo exterior con el eje del espacio señala los límites físicos de la sociedad global. Por lo tanto, este punto representa el planeta tierra en términos físicos y las características sociales, culturales, económicas y políticas de la sociedad humana global.

La flecha que apunta hacia la izquierda a lo largo del eje del espacio indica la influencia que ejerce la sociedad sobre los individuos que la integran y la que apunta hacia la derecha, ilustra el hecho de que la sociedad es un producto humano. Así, la figura señala la existencia de una relación dialéctica entre la sociedad mundial y cada individuo. Cada individuo está involucrado en contextos cotidianos que se vinculan con otros contextos, exteriores a ellos. Los contextos ‘exteriores’ se denominan en la figura realidades ‘intermedias’ o ‘distantes’.

El espacio puede ser medido en términos físicos (e.g. metros y kilómetros) y en términos de dimensiones sociológicas, tales como realidades sociales, culturales, económicas y políticas. Como sabemos, existen grandes diferencias entre estas realidades en los diferentes contextos. Cada individuo está relacionado íntimamente con ciertas realidades específicas

y muy separado de otras. Cualesquiera sean las dimensiones utilizadas, las realidades cotidianas de individuos y grupos varían en términos de los factores sociales, culturales, económicos y políticos. Desde una perspectiva comparativa, las realidades específicas se pueden mirar en términos de su similitud o diferencia con otras realidades.

A pesar de que las diferencias entre los contextos cotidianos parecen aumentar en función de la distancia física, no existe una relación simple entre ésta y el tipo de características sociales, culturales, económicas y políticas de dos o más contextos cotidianos. En una misma locación geográfica, e.g. una gran ciudad, pueden existir diferencias mayores entre dos contextos que entre dos lugares en continentes distintos. Así, podría haber mayor similitud entre los contextos de familias de clase alta de Nueva York y Londres que entre estos dos contextos y los de las familias pobres de Harlem y barrios al este de Londres. Estos dos últimos pueden tener más similitudes entre sí que con sus contrapartidas de clase alta, de las ciudades a las que pertenecen.

Es importante tener en mente, en este estudio acerca del modo en que las realidades micro y macro encuentran su lugar en el contenido de la educación para la paz, que cada contexto cotidiano específico en el cual las personas están en interacción recíproca, tiene ciertos vínculos con los niveles superiores de alguna sociedad que tiene, a su vez, ciertas características sociales, culturales, económicas y políticas. El eje del espacio en la figura, señala estas interacciones. Los contextos cotidianos se encuentran inmersos en contextos políticos más amplios.

Cuando miramos simultáneamente el tiempo y el espacio, resulta evidente que pueden existir cadenas causales que lleguen a cada individuo desde cualquier momento del pasado y el futuro y desde cualquier lugar a lo largo del eje del espacio. A su vez, existen cadenas causales que podrían partir de cada individuo hacia cualquier punto del futuro. Esta posible influencia no se limita al propio futuro del individuo sino que incluye al futuro de la sociedad y del mundo. Por lo tanto, el individuo tiene la capacidad de influir sobre el futuro del mundo y de la sociedad. Así, el área de influencia reside en el área por encima del eje del espacio, i.e. en el futuro. El pasado y el presente ya han sido creados y no se pueden cambiar.

Sólo podemos cambiar nuestros conocimientos sobre las realidades pasadas y presentes, no las realidades en sí mismas

Como las interacciones pasadas entre los individuos, grupos sociales e instituciones han creado la sociedad actual, parece claro concluir que lo macro produce lo micro. Si podemos considerar a los contextos micro como resultado de los macro, uno podría argumentar que lo macro está en lo micro. Esto significa que cada vez que la violencia directa, estructural o cultural se manifiesta en una realidad cercana específica, resulta más que probable que las causas de esta violencia se encuentren por fuera de esa realidad micro.

Esto nos lleva al impacto de lo micro sobre lo macro. Las características del contexto más amplio dependen de la existencia de características similares en el contexto micro. Sin la existencia de actitudes, opiniones y valoraciones de una gran cantidad de personas en la multitud de contextos micro de la vida cotidiana, la idea de la igualdad de género, por ejemplo, sería simplemente una idea abstracta sin ningún arraigo en la vida cotidiana de la gente. La existencia de raíces en lo micro es una condición necesaria para el mantenimiento continuado de las características de la sociedad macro, más amplia. Así, el tronco, las ramas y las hojas del árbol social se marchitarían sin el sustento de la energía proveniente de sus raíces. En este sentido, cada pequeña raíz es el medio que transmite la energía necesaria para que el árbol en su conjunto pueda continuar existiendo. En otras palabras, lo micro produce lo macro. Esta producción puede limitarse a ser sólo una reproducción, pero también puede ser producción (o creación), cuando se establecen nuevas raíces provenientes de semillas caídas del viejo árbol. En ambos casos, es posible afirmar que la influencia de micro sobre macro es tal que lo micro está presente en lo macro.

La violencia como fenómeno no se limita sólo a algunas realidades cotidianas, por lo tanto, es posible encontrar contenidos de educación para la paz en cualquier contexto. Algunas realidades cotidianas tienen más violencia que otras, pero a menudo la búsqueda de las causas de violencia en una realidad cotidiana específica podría tener que concretarse en otras realidades cotidianas. La manifestación de violencia específica (directa, estructural y cultural) en la vida cotidiana de las personas es, por lo tanto, parte del contenido de la educación para la paz.

Pero el contenido se extiende hacia otras realidades cotidianas cercanas donde podrían tener origen las causas de esta violencia. Los vínculos de violencia entre una realidad cercana y otra deberán ser rastreados en la búsqueda del contenido. El concepto de paz es relevante a todos los tiempos y todos los lugares (contextos). Si la paz se limitara a un tiempo y contexto (lugar) específico, el resultado sería que las relaciones entre micro y macro tal como se sugirieron anteriormente estarían fuera de consideración. Dicha exclusión conduciría a una visión distorsionada de la paz, porque resulta cada vez más y más difícil, si no imposible, encontrar un contexto que esté completamente aislado del resto del mundo. Así como los sistemas meteorológicos se desarrollan en permanente acción recíproca, parecería que el contenido de la educación para la paz debería abrirse a las perspectivas micro y macro en la percepción de la violencia en las realidades micro y en la búsqueda de las causas de esa violencia. Sin un diagnóstico exhaustivo del problema, será posible desarrollar el contenido de una visión realista de la paz y el camino que nos conduzca hacia ella?

5. El contenido como estructura y proceso

Existe una tercera forma de buscar el contenido de la educación para la paz y ésta es considerar a la paz como una estructura y como un proceso. Una estructura de paz es, por definición, aquella que ha institucionalizado valores de paz, i.e. ausencia de violencia y presencia de justicia social, participación y diversidad. Como en cualquier edificio, sus características básicas permitirán ciertas interacciones y harán que otras resulten difíciles o imposibles. Para continuar con nuestro ejemplo arquitectónico, un tipo extremo de edificio sería aquel destinado al individualismo. Este edificio no tendría espacios comunes y cada unidad individual estaría separada de las otras. Los condominios para solteros serían el ejemplo más ajustado en el mundo real. El otro extremo sería la comuna, que se diseña según el valor del colectivismo. Esta estructura tendría grandes espacios de uso común y algunos, si acaso, cuartos destinados a actividades individuales o privadas. En el medio, existen toda clase de estructuras que permiten algunas interacciones y excluyen otras. La estructura más común sería la vivienda para un grupo familiar.

Una estructura representa la presencia de relaciones relativamente permanentes entre unidades específicas (Mathiesen, 1981). Las unidades pueden ser cualquier actor social, desde individuos y grupos en el nivel micro hasta naciones y organizaciones transnacionales tales como Naciones Unidas en el nivel macro. Una estructura para la paz sería aquella que realizara valores de paz, tanto los que acrecientan la paz negativa (ausencia de violencia directa) como aquellos valores que afirman la paz (justicia social, participación y diversidad cultural). Para comprobar si una estructura específica garantiza la paz, es necesario investigar las interacciones entre dos o más unidades dentro de la estructura. Siguiendo de cerca las interacciones de este tipo es posible averiguar en qué medida se verifican estos valores de paz a través del tiempo. Si los valores de paz se ven fortalecidos, estaremos en presencia de un proceso de paz.

Tal como ha quedado demostrado al considerar a la paz como una estructura, podemos definir a la estructura en términos de una interacción entre unidades específicas a lo largo del tiempo. Las estructuras establecidas a través de interacciones pueden ser mantenidas o modificadas a través de nuevas interacciones. Por lo tanto, podemos cambiar una estructura no- pacífica por otra pacífica a través de nuevas interacciones. Estas interacciones pacíficas pueden ocurrir dentro de una estructura no- pacífica. Si se permite que esas interacciones pacíficas se desarrollen a través del tiempo en nuevos patrones, al final se transformarán en estructuras de paz dentro de la estructura general de no- paz. En este punto, las nuevas estructuras podrían ser tan poderosas que su confrontación con la estructura violenta podría conducir a la obtención de una estructura pacífica en su totalidad. El resultado también podría ser el opuesto, viz. que la estructura violenta reprimiera a la estructura pacífica.

En la historia abundan ejemplos de tales procesos. De hecho, parece que la mayoría de las interacciones basadas en los valores de independencia y autonomía durante el período de descolonización han conducido hacia nuevas estructuras que, al final, triunfaron en el desmantelamiento del status quo. En la actualidad, vemos procesos de liberación femenina, minorías étnicas, grupos que han sido víctimas de violaciones a los derechos humanos, la clase obrera y los pobres de todo el mundo. Estas

interacciones entre distintos grupos a menudo se basan en valores de paz y han nacido como interacciones entre miembros de estos grupos, lejos del control de los que detentan el poder. Dichas interacciones, si persisten en el tiempo, involucrarán cada vez a más personas y se transformarán al final en estructuras de paz, en confrontación con las estructuras de violencia existentes.

En la búsqueda del contenido de la educación para la paz es importante considerar a ésta tanto como una estructura o como edificio o como un proceso. Una estructura de paz da a entender la presencia de relaciones relativamente permanentes entre unidades estructurales que acrecientan los valores de paz. La idea de ‘permanencia relativa’ implica que la paz es una estructura, en oposición a un proceso. Pero la paz es también el proceso de interacción entre unidades específicas siempre que estas interacciones estén orientadas a acrecentar los valores de la paz.

6. Las formas de comunicación en la educación para la paz

La Figura 18.2 resalta la integración del mundo de la práctica con el de la reflexión. La vida cotidiana se caracteriza por comportamientos habituales que se adaptan a condiciones contextuales que pueden ser violentas y no- violentas. La incorporación de elementos opresivos a esos comportamientos habituales es un factor que alimenta la opresión. Las preferencias culturales en la vida cotidiana pueden sustentar la violencia e inhibir la paz. Al mismo tiempo, las preferencias culturales son parte de la identidad de la persona y sólo podrán cambiar si la persona así lo desea, aún ante la existencia de una fuerte presión externa en favor del cambio.

Por lo tanto, en la educación para la paz es necesario contar con la voz de todos los educandos en el proceso dialógico. Estas voces se integran para formar un coro de comunicaciones dialógicas. Se espera que durante el proceso educativo, antes o después, los tonos desafinados del coro se vayan corrigiendo. Si alguno persistiera, esperamos que lo haga sin dominar la armonía del diálogo. El aprendizaje dialógico (Freire, 1972: 45-49) se caracteriza por los procesos de codificación y de-codificación en los cuales el mundo práctico de la vida cotidiana se integra a la agenda para ser

sometido a debate en las interacciones educativas. Este debate podrá revelar desafíos de la vida cotidiana que tornarán en temas de futuros debates. El/la educador/a codifica la descripción de la realidad que suministra el educando para que, a su vez, éste pueda luego de- codificar el intento del/la maestro/a por reflejar el debate. Si los educandos la aceptan, esta descripción o teoría proveniente de los propios participantes y codificada por el/la educador/a puede transformarse en un enfoque crítico sobre la práctica inicial, de manera que ésta se transforme en otra práctica basada en las percepciones sobre los primeros diálogos. Esta transformación de la práctica en praxis significa que el mundo práctico de la vida cotidiana ha sido incorporado como conocimiento teórico a partir de la elaboración de los propios participantes y será aceptado como guía para instaurar cambios en esa vida cotidiana. Si la codificación no es aceptada, se establece un nuevo diálogo con el objeto de llegar a conocer más profundamente la esencia del mundo de la vida cotidiana y su posible transformación.

La Figura 18.2 tiene la forma de una gran flecha. Ésta ilustra el desarrollo continuo de la dialéctica permanente entre teoría y práctica.

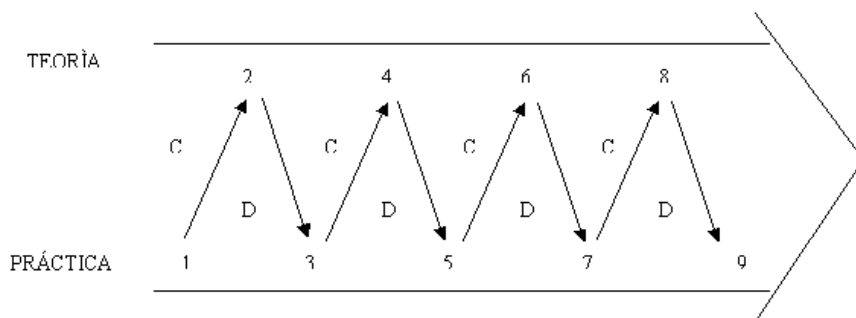


Figura 18.2. *La dialéctica entre teoría y práctica.*

Los números muestran las distintas fases de este proceso. El número 1 representa la primera fase del proceso dialógico. En esta fase tiene lugar el primer encuentro del grupo con el educador-a/facilitador-a/coordinador-a con el objeto de elegir el tema generador para el desarrollo permanente del contenido. Este debate sobre el tema generador constituye el material que será utilizado en la codificación del educador-a (C). La

codificación representa una conexión entre lo concreto y lo abstracto. En la de- codificación (D) la descripción más abstracta de la práctica o el primer conocimiento teórico de la práctica es examinada con referencia a esa parte de la realidad empírica que el participante conoce bien. En este nivel, la teoría podrá cambiar: algunas percepciones subjetivas podrán ser aceptadas y otras rechazadas. Cada fase de codificación se continúa con una de decodificación, y así sucesivamente. C y D se ubican en el medio entre las dos líneas que representan la teoría y la práctica. La distancia que existe entre los procesos de codificación y de- codificación, y entre la teoría y la práctica depende de muchas cosas- una de las principales es el nivel de desarrollo teórico alcanzado por los participantes, partiendo de sus propias prácticas.

El proceso de desarrollo de teorías a partir de prácticas sociales- codificación- y la vuelta a las prácticas con los nuevos conocimientos adquiridos de la teoría- de- codificación para, a su turno, ser aplicados para enriquecer la realidad, induce a Paulo Freire a definir la educación como una práctica de la libertad. La libertad de prácticas, la libertad de pensamiento y la libertad para construir interconexiones para crear nuevos pensamientos en un camino transformador. Y así trabaja la educación para la paz.

La educación para la paz sería, también, un proceso liberador en el cual las personas, no como receptores sino como sujetos de conocimiento- alcanzan una concientización profunda acerca de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas y de su capacidad para transformar esa realidad. Por lo tanto, la educación para la paz sería una práctica de libertad y no de dominación- como también un acto consciente, un acto de elección y no de recepción, un acto cognitivo y no una mera transferencia de información.

La educación para la paz es también un acto dialógico- al mismo tiempo riguroso, intuitivo, imaginativo y emocional. El proceso educativo debe crear las condiciones para el diálogo horizontal, pero un diálogo aplicado al concepto de estrategia pedagógica. Es un criterio de verdad e incluye la comunicación y la intercomunicación. El diálogo no sólo es un acto generoso de reconocimiento humano del otro. Es también una necesidad ontológica y epistemológica de conocer la verdad e investigar con los

otros. La educación para la paz requiere de una racionalidad comunicativa dialógica y los actos de conocer y pensar están directamente ligados entre sí ya que el conocimiento requiere una expresión comunicacional (Morrow y Torres, 2004:69). El diálogo no excluye el conflicto, así como la verdad no proviene de la conformación de mi visión con la visión del 'otro'. La confrontación con otras visiones es necesaria para llegar a la comprensión común de los problemas y para construir las soluciones. Esta confrontación no significa que el diálogo entre aquellos que piensan y sueñan distinto deba ser apartado o segregado. No existe crecimiento democrático alguno en una sociedad, ni aprendizaje cívico- por lo tanto, tampoco podrá existir la educación para la paz- sin la convivencia de grupos distintos que disfruten de los mismos derechos. Los derechos de luchar por sus sueños y esperanzas interactuando con otros con sueños y esperanzas diferentes en un provocador proceso de 'traspasar límites' en una dimensión individual y colectiva (Giroux, 1997).

Si el diálogo es la principal forma en que la educación para la paz construye conocimiento y comprensión como un proceso de aprendizaje para acceder a los contenidos y a 'los otros', la participación es la práctica mediante la cual este diálogo se inscribe a lo largo de todo el proceso.

La participación es un derecho fundamental de la ciudadanía, el medio mediante el cual se construye la democracia y un patrón con el cual se la debería evaluar. Participación significa que todos los grupos de la sociedad (la totalidad) pueden y están invitados a reunirse, discutir e intercambiar ideas no sólo para decidir sobre el diseño de políticas públicas sino sobre temas de planificación vinculados a su vida cotidiana, sus necesidades y esperanzas. Ellos deberían poder planificar y decidir acerca de los temas de aprendizaje y los asuntos a tratar de acuerdo con sus necesidades y realidades, o sea, de acuerdo con sus condiciones contextuales.

Por lo tanto, en cierta forma las condiciones contextuales 'dictan' y al mismo tiempo 'condicionan' los temas de análisis, debate e investigación. En este proceso, el paso de 'objetos votantes silenciosos' a 'sujetos participativos' es una condición previa para el desarrollo de una sociedad democrática con derechos y deberes para todos. (Cabezudo, de próxima aparición).

Así, el componente participativo del proceso de aprendizaje de la paz es también una práctica de libertad y una praxis donde ocurren la reflexión y la acción.

Este proceso que comienza como un proceso participativo a través de la comunicación dialógica (ver Figura 18.2 posición 1) implica la capacidad de apartarse de la propia realidad para considerarla en forma crítica- codificación. Este proceso se continuará con la de- codificación- la habilidad de visualizar futuros y estrategias posibles para promover el cambio social. La capacidad de pensar sobre la propia situación con un ojo en el cambio social es crucial para la educación para la paz.

En consecuencia, al aplicar en su metodología procesos de codificación y de-codificación la educación para la paz es también una escuela de pensamiento crítico.

El hombre posee la capacidad de mirar la realidad críticamente a través de un proceso de separación para el cual está dotado. Si aplicáramos esto a la educación para la paz, podríamos decir que el reconocimiento y el análisis de las causas de discordia, las condiciones de violencia personal y estructural y la búsqueda de posibilidades para lograr cambios constituyen un desafío para el ser humano. El intento de relacionar el concepto de paz con la experiencia de la gente resulta inútil a menos que esté precedido por el esfuerzo de construir ciertas herramientas que los habilite a conducir un proceso crítico para el conocimiento y la creación de alternativas, lo que significa reinstalar la esperanza en las sociedades.

El proceso de aprendizaje de la paz crea un espacio para el encuentro, para hablar sobre temas y problemas comunes. Al mismo tiempo se desafía a los actores de este proceso a encontrar nuevas ideas derribando barreras y confrontando soluciones para alcanzar sus esperanzas, necesidades y sueños individuales y colectivos.

La práctica de la comunicación dialógica y la decisión participativa involucra un proceso democrático colectivo. Y este es uno de los principales objetivos de la educación para la paz.

7. Sobre el contenido y la forma en la educación para la paz

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la educación para la paz no se preocupa únicamente de los distintos conceptos sobre paz y de los contenidos que se enseñan, sino también de la forma y de las condiciones contextuales en las que se enseña. De hecho, es deseable que exista una unidad entre la forma, el contenido y el contexto donde el proceso de aprendizaje tiene lugar.

Si la educación para la paz es la pedagogía que tiene como objetivo el cambio, de manera tal de establecer una educación que no reproduzca el sistema sino que contemple la transformación social, es evidente que el contenido y la forma son componentes vinculados a su substancia donde deberán efectuarse cambios. Al mismo tiempo, ellos producirán cambios en las condiciones contextuales debido a su propia dinámica dialéctica.

Por lo tanto, es muy posible que la práctica de la educación para la paz pueda mejorar la realidad, como una pedagogía alternativa. Una mirada conceptual basada en considerar el conocimiento como un producto social-legitimado y distribuido— que expresa intereses y valores particulares —tal como lo hace la pedagogía crítica— por naturaleza, nunca es ‘objetiva’. Por lo tanto, el papel que juegan las prácticas es fundamental para la alimentación de teorías y la construcción de nuevas acciones donde esas teorías puedan ser comparadas y re-construidas.

Según este supuesto, los educadores se verían forzados a confrontar la relación entre conocimiento, poder y control e incluir la acción transformadora en sus prácticas. Estas prácticas pedagógicas deberían ofrecer procedimientos para fomentar la toma de conciencia reflexiva y la desmitificación del discurso oficial. La Figura 18.2 muestra la forma en que tiene lugar ese proceso.

A menudo los contenidos se seleccionan y presentan como estructuras abstractas con conceptos oscuros y con escaso contacto con la vida cotidiana y los problemas reales. Una estructura con códigos propios para ciertas personas elegidas- las únicas capaces de decodificar los significados para los otros— quienes dependen de estos ‘decodificadores expertos’ para poder entender ‘el mundo’, la sociedad, la realidad... sin importar si ésta es cercana o distante.

Los contenidos de la educación para la paz no se originarán en categorías abstractas sino en las necesidades de la gente, expresadas en sus propios términos. El concepto tradicional de contenido como una sumatoria de temas distintos se reemplaza con el análisis de la realidad micro, la selección de problemas, las conexiones con lo macro y el diálogo que emerge de ellos. Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje, los estudiantes profundizan en las raíces y causas y comparten ideas sobre las soluciones posibles en un ejercicio dinámico de ‘traspasar límites’. El género, clase social, raza, religión, las diferencias socio- económicas y culturales fluirán a través del diálogo, serán parte de los problemas a tratar- y al mismo tiempo, parte de la solución.

De acuerdo con este proceso, conocer no sólo es acumular conocimientos, información o datos sobre ciertos temas o problemas. Conocer implica la sabiduría que aporta lo cotidiano, ocuparse de las pequeñas cosas y entender que lo local y lo global están vinculados y así deberán pensarse, de manera tal que el mundo exterior sea parte también de la vida cotidiana. (Ver la sección anterior sobre las relaciones entre micro y macro). No existe ninguna división entre la significación instructiva y la significación educativa cotidiana. Es la sabiduría de lo cotidiano del grupo social que incorpora ‘conocimientos y aprendizajes’ individuales y colectivos. Y mientras las personas incorporan conocimientos a través del diálogo, se van incorporando también otros significados tales como ‘cómo lo sabemos’, ‘cómo producimos conocimientos’ y ‘cómo la sociedad utiliza los conocimientos’. Saber es también cambiar actitudes, aprender a pensar críticamente, a establecer relaciones y crear vínculos.

Este proceso de aprendizaje partirá de debates colectivos sobre temas significativos para las personas, continuará con la búsqueda de soluciones para problemas cercanos, con referencia a las estructuras macro, utilizando las prácticas existentes como antecedentes útiles e intentará formular soluciones como construcciones sociales reflexivas- la praxis.

Los vínculos entre forma y contenido resultan evidentes. La forma en que se establece el diálogo y se seleccionan los temas crea una dinámica particular que los alimenta y enriquece a ambos. Así, el aprendizaje de la paz adquiere un significado particular con la dimensión de una herramienta

transformadora para el cambio en todos los actores de este proceso, no sólo al ‘interior’ de sí mismos sino para sus acciones potenciales hacia ‘afuera’- en las realidades cercanas o distantes.

El contenido deviene en forma, en cierto sentido la forma es el contenido. Y ambos- actuando como agentes para el cambio- tienen la gran oportunidad- el desafío- de transformar las condiciones contextuales.

8. Las condiciones contextuales

Existen importantes supuestos fundamentales subyacentes a las iniciativas de la educación para la paz que es necesario debatir críticamente, entendiendo que los qué, los cómo y los por qué del aprendizaje de la paz son siempre problemáticos, que nunca podrá existir una respuesta absoluta sin la referencia a los contextos en los cuales desarrollan sus vidas los estudiantes y a la forma en que estos contextos se relacionan con el mundo exterior. La propia experiencia de vida proporciona al estudiante la posibilidad de ‘leer el mundo’ de manera tal que esté en condiciones de: (1) observar y diagnosticar la existencia de violencia (física, estructural, cultural) en su propio contexto y en sus relaciones hacia el exterior, es decir, con otros contextos; (2) buscar las causas que dieron origen a esa violencia, tanto internas (incluyéndose a sí mismo) como externas a su propio contexto; (3) formular visiones sobre futuros alternativos no violentos; (4) reflexionar acerca de los instrumentos de cambio apropiados; y (5) actuar con habilidad propendiendo a la creación de nuevos procesos y construcciones pacíficas. Permitamos que estos cinco pasos nos sirvan como una guía informal acerca del modo en que un proceso de educación para la paz conduce al estudiante desde un punto inicial de observación y diagnóstico de la violencia hacia la ejecución de acciones prácticas para la transformación de esa realidad en paz y no violencia.

Las condiciones contextuales importantes de la educación para la paz incluyen los tipos y niveles de violencia que se manifiestan en el contexto y la forma en que esa violencia es originada por fuerzas micro y macro, tal como se explicó en el diagrama de tiempo y espacio. Las condiciones

contextuales también se relacionan con la existencia de posibilidades para la trascendencia de la violencia, e incluyen el desarrollo de visiones de futuros deseables y de acciones posibles capaces de transformar la violencia del presente en futuros no violentos. Por lo tanto, las condiciones contextuales son tanto internas como externas al contexto. En referencia al debate anterior sobre las relaciones entre micro y macro, las condiciones contextuales se pueden considerar como internas y externas al mismo tiempo.

Esto refleja la idea principal de la teoría de Bourdieu (1984): el habitus del ser humano y las estructuras objetivas y materiales en la sociedad más amplia buscan la armonía. Esto significa que el estilo de vida y la personalidad de cada ser humano sufre la influencia del mundo exterior al mismo tiempo que a ese ser humano se lo reta a transformar el mundo exterior para adaptarlo a sus propias preferencias culturales. Esta presión hacia la armonía entre las expresiones culturales o los estilos de vida y el mundo exterior hace posible que se produzcan cambios tanto en el habitus como en el mundo exterior.

Las condiciones contextuales se relacionan con las realidades micro y macro. Estas se pueden describir en términos de su aspecto social, político, cultural y económico y en la forma en que éstos se relacionan entre sí. Entender las condiciones contextuales, entonces, significa nada menos que entender tanto lo micro como lo macro y sus relaciones. Esto implica empezar a desarrollar el conocimiento de las relaciones entre las realidades cercanas y distantes y de la forma en que las distintas modalidades de violencia en los distintos niveles interactúan en espacio y tiempo. Esta conceptualización resulta indispensable para encontrar espacios adecuados para el desarrollo de nuevas interacciones en el proceso de la paz.

Las políticas educativas que implementan las autoridades constituyen una parte extremadamente importante de las condiciones contextuales. El sistema educativo formal en la mayoría de los países se caracteriza por la división del conocimiento en materias específicas, maestros con competencias específicas para cada una de las materias, el agrupamiento de los estudiantes en clases y la división del tiempo en horas de clase y recreos. Estas características básicas- podríamos agregar otras tales como los procedimientos de evaluación y las normas de disciplina- son

componentes estructurales importantes que permiten cierto tipo de iniciativas para introducir la educación para la paz en el programa de estudios y excluyen otras. Así, las preferencias del plan de estudios podrían hacer posible cambiar el contenido de una materia específica de manera tal que ésta versara más sobre temas de paz. Tal cambio en el contenido podría no ser significativo para los otros componentes, como por ejemplo la metodología, la división del conocimiento en materias y la división del tiempo en horas de clase y recreos.

Sin embargo, si consideráramos la forma de la educación y la división del conocimiento en materias como problemas, el educador para la paz se encontraría con otros problemas de naturaleza estructural, i.e. el proyecto de educación para la paz podría contradecir las características básicas de la estructura en la cual se introduce. Por ejemplo, un proyecto de educación para la paz basado en los principios de focalización del problema y la toma de decisiones participativas, no podría ser introducido sin problemas en un sistema escolar que practique en forma rígida la división en materias, horas de clase y recreos.

Sería extremadamente difícil llevar a cabo una educación participativa y orientada a los problemas a través de un plan de estudios reglamentado para una materia, dictada por un/a maestro/a en una situación de salón de clase estructurada rígidamente con 30 estudiantes, en períodos de clase de 45 minutos cada uno. Aparte de la rigidez que imponen estos tres componentes (materia, clase y tiempo), la mayor barrera para los proyectos de educación para la paz podrían ser los reglamentos vigentes en los sistemas educativos relacionados con la evaluación de los estudiantes, a través de los cuales éstos son clasificados en categorías de acuerdo con su rendimiento en las materias escolares, poniendo el énfasis en lo que se conoce y no, en lo que no se conoce.

A través de este debate sobre las condiciones contextuales, con ejemplos tomados de la estructura del sistema educativo formal, resulta claro que un proyecto de educación para la paz podrá estar, o no, de acuerdo con él. Por lo tanto, es posible que los desacuerdos existentes sean tan numerosos que se deberá cambiar la propia estructura, antes de que sea posible introducir en ella la educación para la paz.

Entonces, surge la cuestión de si se puede cambiar la estructura a través de cambios en la forma y el contenido, o si esto será imposible hasta que se produzcan los cambios en las condiciones contextuales de la sociedad que ha dado origen a esa estructura educativa.

9. Contenido, forma y condiciones contextuales

El análisis del modo en que se puede cambiar la estructura a través de la forma y el contenido o si la estructura se puede transformar en relación con los cambios si las condiciones contextuales están presentes, dirige el debate hacia la consideración de cual sería *el escenario apropiado* para este proceso, o sea, un escenario para desarrollar la educación para la paz en las condiciones deseables. Estas condiciones deberían privilegiar la forma dialógica, permitir que todos los actores involucrados en el proceso de aprendizaje puedan debatir sobre los contenidos y desarrollar el pensamiento crítico. Al mismo tiempo, los actores deberían desarrollar ejercicios prácticos en la realidad a través de acciones operativas.

Sin ninguna duda, este escenario es el de la democracia- en los niveles micro y macro- donde las garantías de la libertad de pensamiento y acción colaboran con la puesta en marcha de los procesos transformadores en el nivel individual y colectivo. Por lo tanto, inmediatamente surge la cuestión del significado que adquiere la democracia en relación con la educación para la paz (Gadotti, 2004).

En primer lugar, consideremos esta cuestión en un marco macro. Un escenario democrático para la transformación implica un escenario donde sea posible desarrollar un 'proceso civilizador', en oposición a un 'proceso no civilizador' caracterizado en la actualidad por la erosión de la legitimidad de la autoridad política, combinado con el impacto de la globalización y el surgimiento de poderosas fuerzas económicas transnacionales. Este tipo de escenario origina una combinación explosiva que favorece la creación de violencia estructural y cultural con la consecuente vinculación con la violencia directa. Las condiciones contextuales no colaboran con el aprendizaje de la paz- el contenido y la forma reflejan este ambiente no-pacífico- y las interacciones que emerjan probablemente crearán un nuevo espiral de violencia (Kaldor y Luckham, 2001:52-7).

La clave para la construcción de una paz democrática- es decir, las condiciones contextuales deseables para el aprendizaje de la paz- es la ruptura del círculo vicioso de la violencia y la reconstrucción de relaciones basadas en el diálogo, con reglas consensuadas y comprensión mutua. Resulta muy difícil terminar con la violencia sin la democratización de las estructuras. Y considerar que los cambios aislados en forma y contenido, dentro de ciertas condiciones contextuales, podrían provocar transformaciones, constituye un gran desafío para la educación para la paz.

Muchas veces las condiciones contextuales democráticas no están presentes y *el cambio ocurre lo mismo*. Por cierto que no será en el espacio del sistema formal- que reproduce objetivos, subjetividades y políticas de la estructura política macro- sino en los distintos espacios de los escenarios de aprendizaje no formales e informales. Teniendo en cuenta los objetivos de la educación para la paz, los programas no formales e informales atraviesan casi todos los temas, evidenciando tensión entre las partes explícitas y ocultas y acrecentando las posibilidades de aprender y desarrollar conceptos /capacidades prácticas en situaciones de la vida real, lo que significa aprender en el sentido más amplio del término. La búsqueda de una interacción armónica entre educación formal, no formal e informal es uno de los desafíos más difíciles de la educación y, ciertamente, un tema que deberá ser considerado muy seriamente en el campo de la educación para la paz. El intento pedagógico de explorar, analizar, estudiar e investigar las posibilidades de resolver este vínculo complicado relacionado con nuestro campo es un problema contemporáneo que necesita ser resuelto.

El aprendizaje no- formal e informal desafía las estructuras a través de la creación de oportunidades para eludir las ‘reglas’ de los sistemas formales no-democráticos y permitiendo la construcción de aprendizajes pacíficos y no- violentos como formas de resistencia utilizando la creatividad y la imaginación. Estos aprendizajes confrontarán las realidades duras, no-democráticas mediante el desarrollo de estrategias liberadoras originadas en experiencias y acciones sociales y colectivas.

Cuando un contexto específico creado por las estructuras no permite el desarrollo del pensamiento libre y crítico a través de procedimientos de

construcción autónomos, la educación no- formal e informal proporcionan espacios alternativos para el aprendizaje de la paz. El proceso de aprendizaje y de intercambio de conocimientos como práctica social es uno de los instrumentos más importantes que ofrece la educación no- formal e informal a la educación para la paz. La eficacia de su fuerza ha sido desafiada muchas veces bajo contextos no- democráticos, dando como resultado aprendizajes sociales transformativos. Las prácticas sociales y los aprendizajes creados en este proceso operan como una herramienta para la resistencia en aquellas condiciones contextuales donde se manipula la educación, negando el pensamiento crítico, la emancipación y la libertad.

La educación para la paz en contextos no- formales considerada como estrategia y herramienta de resistencia parte del supuesto que: (a) la educación es un producto social y no solamente la transmisión de conocimientos; (b) la educación para la libertad es una condición previa a la vida democrática- lo cual significa una vida con autonomía, soberanía y el poder de tomar decisiones en la vida cotidiana; y (c) la educación implica la negación del autoritarismo, la manipulación, las relaciones jerárquicas y la exacerbación de la ideología del control del poder por parte de ciertos individuos o grupos específicos sobre otros (Cabezudo, de próxima aparición).

La resistencia es el camino y el procedimiento adecuado para promover la transformación en contextos violentos donde las condiciones no permiten el cambio o las acciones que conducen al cambio. El Premio Nobel de la Paz Adolfo Pérez Esquivel describió el concepto de resistencia como un ‘estado de conciencia’ (Pérez Esquivel, 2004) que fortalece el trabajo en condiciones contextuales difíciles donde prevalece la violencia; un estado de conciencia que conduce a la participación activa dentro de realidades próximas o distantes creando nuevas condiciones sociales a través de la práctica.

Cuando las condiciones contextuales bloquean los cambios positivos de una sociedad, la resistencia individual y colectiva opera como la motivación que alimenta acciones que trabajan como herramientas estratégicas hacia la transformación. A partir de ‘presentes’ difíciles y muchas veces violentos, los sueños y visiones sobre ‘futuros’ distintos ayudan a encauzar acciones

transformadoras concretas de la realidad y allanan el camino a la liberación. ¿No es esto acaso, un aprendizaje práctico de la paz?

La resistencia es también una estrategia colectiva para ser visto y oído en circunstancias en que el contexto no está interesado o no permite que cierta gente/grupos/problemas sean vistos o generen debate en el nivel social o político. La resistencia, al mismo tiempo, ha sido el camino que condujo a muchos países, tales como Sudáfrica y la mayoría de las actuales repúblicas de América latina, a la paz y a la democracia. Las condiciones contextuales de América latina durante la ‘ola’ de dictaduras entre 1960 y 1985 son un modelo que ejemplifica la forma en que la educación no- formal asume el aprendizaje de la paz cuando el sistema formal la rechaza. Durante este período el orden legal desapareció, no existían las libertades civiles, políticas y sociales. Los pueblos de casi todos los países del continente- Brasil, Paraguay, Chile, Argentina, Uruguay, Bolivia, Perú- vivían bajo el horror de ser secuestrados, asesinados o torturados por sus creencias, sus esperanzas o sus sueños de justicia y cambio social. En América Central y Colombia este mismo período se caracterizó por una ‘guerra abierta’ entre los partidos nacionales. Toda la región era lo opuesto a un escenario deseable donde las condiciones contextuales pudieran producir transformación y cambio. El sistema formal- funcional a la estructura política macro- transformó a las escuelas, universidades, institutos y maestros en herramientas reproductoras de la ideología dominante.

Pero el cambio se produce... La gente consideró que aquellas condiciones contextuales *eran un desafío y no una derrota*. El pueblo reaccionó contra la ‘domesticación’ de sus vidas por ‘otros’ en un cierto espacio y tiempo- el lugar donde vivían y el tiempo en que vivían. Ellos reaccionaron contra las condiciones contextuales donde el futuro era manipulado de manera predeterminada. El futuro es inexorable- algo que necesariamente va a ocurrir pero decidido por ‘otros’. Al rechazar la domesticación del tiempo y el espacio, se reconoció la importancia del papel de la subjetividad en la historia. Por lo tanto, los desafíos para el cambio rompieron con conceptos determinados a priori sobre posibles ‘derrotas’ y prevalecieron las visiones de esperanza y de contextos no- violentos. Los futuros inexorables manejados por fuerzas oscuras se transformaron en futuros deseables por

los cuales bregaba la sociedad (Cabezudo, de próxima aparición). ¿No estamos ante una lección de aprendizaje para la paz?

Sobre esta base, los entornos de educación no- formal e informal produjeron los espacios donde las acciones no- violentas y pacíficas en el nivel local pudieron operar como alternativas posibles. Esas alternativas se construyeron en ‘lugares y tiempos no domesticados’ y afrontaron duras condiciones macro contextuales en una lucha devastadora por la autonomía, la libertad y la democracia. Una verdadera lucha por la paz contra la violencia estructural y cultural (Galtung, 1998).

Junto a este proceso, los movimientos sociales, las organizaciones civiles y los individuos desarrollan resistencia- formas no-violentas de comunicación y acción. Estas formas alcanzan el pensamiento y el alma de otras personas y las sociedades/individuos dan forma a visiones colectivas de cambio que, con el tiempo se transformarán en realidades y no solamente ‘futuros’ utópicos.

La resistencia funciona y es un proceso de aprendizaje de la paz interesante para estudiar e investigar en otras condiciones contextuales distintas a las que presentaron aquí, como ejemplos del caso de América latina.

Después de las dictaduras, el proceso de democratización opera como un sendero educativo en el cual la transformación de las condiciones contextuales- debido al paso de dictadura a democracia- produce cambios en las formas de pensar, actuar y reconstruir la realidad. Este proceso constituye un buen ejemplo del modo en que el contexto interactúa con el contenido y la forma en términos de la transformación. Las condiciones externas e internas fluyeron del proceso de democratización rompiendo las estructuras pre- existentes y ‘liberando’ a la gente en el nivel individual y colectivo. Por lo tanto, estas ‘nuevas’ condiciones contextuales internas y externas fortalecen los procesos de cambio económico y social.

Los sistemas formales y la educación para la paz deben tomar nota de este tipo de procesos como estrategias educativas y transformadoras para sus propias disciplinas.

Trabajando tanto en el nivel micro como en el macro, la clave de cualquier estrategia de paz debe ser la restauración de la fe y la confianza en nosotros

mismos y en los otros. Se deberá contrarrestar el miedo y el odio con una estrategia de fortalezas y pensamientos. Las condiciones contextuales tienen mucho que ver con esto. Sin embargo, debemos señalar que cualquiera de estas alternativas será muy difícil de lograr y probablemente se concretaría en el largo plazo. La educación y la educación para la paz es un proceso de larga duración cuyos objetivos serán alcanzados en realidades muchas veces bastante distantes del punto de partida.

Por lo tanto, si pensamos en la educación como una continuidad de prácticas de reflexión y acción que producen praxis de la vida diaria y en la construcción de conocimientos por nosotros mismos y con otros, el momento en que se obtiene el objetivo previsto no tiene importancia. Lo que realmente importa es el desarrollo del pensamiento crítico, el análisis y la discusión de problemas y el modo en que se crean nuevas alternativas en un proceso democrático. Al mismo tiempo, la dinámica del propio proceso provoca cambios en las condiciones contextuales.

La condición transformadora en la sustancia de la educación para la paz ha dejado de ser potencial para pasar a ser una realidad, cambiando y creando nuevas formas de pensamiento y acción.

La educación para la paz es una herramienta para la transformación de las condiciones contextuales internas y externas y para la construcción al mismo tiempo de un proceso liberador y creativo en ambas dimensiones.

10. La educación para la paz como un proceso social transformador en democracia

Hemos afirmado que la educación para la paz en un sistema social democrático desarrollaría procesos productivos que lo conducirían a un estado que deberá ser alcanzado y mantenido. La democracia y la educación para la paz como proceso educativo participativo integral tiene lugar tanto en el nivel individual como en el social. La democracia no se reduce sólo a la forma en que el estado ejerce su poder y a la participación de los ciudadanos. Es también la forma en que la gente se comunica entre sí en la familia, en la escuela, en asociaciones de distinto tipo, dentro de grupos

étnicos o religiosos y en la sociedad en su conjunto. La socialización temprana a través de la interacción familiar y de las políticas educativas locales que alientan el diálogo y la participación activa originan una atmósfera democrática que promueven un proceso transformativo de la educación. La aplicación correcta del sistema de democracia representativa y del modelo de democracia participativa y las estrategias de presupuesto participativo en el desarrollo de políticas públicas abren espacios para la reflexión sobre nuevas perspectivas del concepto de educación para la paz vinculado con la democracia y su capacidad de construir transformaciones en el nivel social y político trabajando en el terreno individual y social.

La educación para la paz debe identificar actividades de enseñanza-aprendizaje apropiadas, nuevos contenidos y estrategias transformadoras para el establecimiento de pedagogías de aprendizaje de la paz provenientes de praxis políticas y sociales y nuevas herramientas y formas desarrolladas en prácticas no- formales.

Con este cuadro en mente, la educación para la paz constituye un campo adecuado para el debate y la selección, de modo dinámico, de un juego completo de contenidos para el desarrollo de alternativas para la transformación de situaciones violentas y conflictivas. Al mismo tiempo, es el campo para la práctica del diálogo como forma básica de comunicación. La forma democrática dialógica como praxis del aprendizaje de la paz. La educación para la paz, como la verdadera democracia, tiene una visión inclusiva sobre los miembros de la comunidad que deberían estar involucrados en el proceso de toma de decisiones. Los aportes e interacciones de todos son bienvenidos. La participación no es obligatoria pero se la espera y estimula. Es, entonces, responsabilidad del individuo aprovechar este proceso político pacífico diseñado para favorecer y facilitar lo más posible la participación del ciudadano común.

Si consideramos a la educación como práctica para la libertad, los conceptos de democracia y educación para la paz aparecen como complementarios en el sentido de que operan en una sinergia dinámica frente al riesgo –y el desafío– de cruzar los límites ‘para leer el mundo’ –los mundos micro y macro– de forma más completa. Invitando a los actores sociales –la población en general– en diferentes espacios de la educación

formal y no– formal para reflexionar y actuar sobre la violencia estructural y cultural.

Estamos siempre rodeados de límites. Los académicos y educadores que ocupan territorios muy estrechos no se dan cuenta de que ellos tienen también la capacidad de capturar y bloquear nuestras mentes para mejorar nuestro conocimiento y comprensión. A menudo los límites operan como mecanismos de violencia estructural y cultural en el nivel macro y en las experiencias micro- contextuales (ver Figura 18.1).

Consideramos a la educación para la paz como un proceso de aprendizaje que permitirá la vinculación de interacciones traspasando los límites hacia la violencia directa y estructural y a la confrontación o malos entendidos culturales. De acuerdo con este supuesto, la práctica del diálogo y la participación dentro de estructuras democráticas opera como una herramienta estratégica que favorece el cambio, la transformación y la obtención de justicia.

Por lo tanto, la generación de las condiciones adecuadas para la educación para la paz, en otras palabras, la construcción de esta capacidad en el sistema social, es la primera tarea de las políticas públicas democráticas vinculadas al campo educativo. Este podría ser el tema principal en las agendas de los gobiernos democráticos ya que apunta a identificar las condiciones que deberán ser alcanzadas y propone criterios de evaluación que colaborarán en la preparación de un plan de acción y seguimiento para la creación y el fortalecimiento de programas de educación para la paz en el sistema formal y en las políticas no- formales.

En tales términos, la educación para la paz y el aprendizaje de la paz ya no son una disertación teórica con un propósito difuso, sino que adquieren la dimensión de un plan de acción con la posibilidad de definir objetivos, de evaluar resultados mediante métodos cualitativos y de someterlo a un monitoreo constante de manera tal que suene una alarma cuando las condiciones en que se desarrolla no estén aseguradas.

Basados en las lecciones aprendidas de los contextos africanos y latino americanos en particular, asumimos que los sistemas sociales democráticos están en condiciones de dar viabilidad a sus propósitos en general y a cada proyecto en particular. El proceso es parte de un objetivo y coopera con

él, si existen individuos u organizaciones con la capacidad de influir en la sociedad en su conjunto, si los actores estratégicos utilizan sus capacidades en forma positiva, si los individuos forman parte de las distintas etapas del proceso y si el proceso tiene un efecto positivo en la transformación y el cambio de la sociedad.

En suma, para desarrollar la educación para la paz como un proceso transformador en democracia, se deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- La construcción de una visión colectiva de desarrollo no violento y transformativo que refleje algún propósito colectivo a obtener y que estimule a una gran número de actores sociales.
- El reconocimiento de liderazgos individuales o colectivos con la capacidad de invocar a la sociedad a comprometerse con el proceso educativo que se promueve.
- El desarrollo de relaciones constructivas entre los actores comprometidos con el proceso. La importancia de la identificación de los actores, sus roles y sus contribuciones potenciales presuponen una definición precisa acerca del modo en que interactúan los factores de poder públicos y privados, nacionales y sub- nacionales, la obtención de consenso, legitimidad y liderazgo.
- La construcción de una capacidad institucional en condiciones de asegurar que la política pública que requiere un proceso de educación para la paz- formal y no- formal- sea efectiva. Esto apunta a profundizar el debate acerca de los instrumentos de eficiencia administrativa y transparencia en la administración pública, las prácticas innovadoras y el financiamiento sostenido de las experiencias.
- La participación cívica en las distintas etapas de planificación y el desarrollo del proceso de educación para la paz. Con la debida consideración hacia la importancia de la gobernabilidad democrática, será necesario definir su alcance y, especialmente, su posición como herramienta. Será necesario alcanzar algunas definiciones y debatir acerca de los riesgos que implica su aplicación, la forma en que se podrán afrontar esos riesgos y sus limitaciones.

- La obtención de resultados a través de indicadores que reflejen la transformación hacia condiciones no- violentas, aprendizajes colectivos y cambios dentro de las sociedades donde el proceso de educación y aprendizaje para la paz tiene lugar.

La idea de construir y practicar el aprendizaje de la paz en entornos democráticos involucra la idea de una ciudadanía democrática donde los actores sociales son responsables y capaces de participar, elegir sus representantes y supervisar su desempeño. Estas son prácticas pedagógicas no sólo políticas sino de educación para la paz. La construcción de una ciudadanía democrática implica también la construcción de sujetos pedagógicos comprometidos con prácticas no- violentas y medios pacíficos, listos para interactuar con otros y con la realidad tanto cercana como remota. Y este proceso de construcción del sujeto pedagógico democrático-individual o colectivo- no es sólo un proceso educativo cultural, sino que también implica principios de socialización pedagógica y democrática donde la educación para la paz tiene un papel vital que cumplir.

¿De qué modo se relaciona la constitución de este sujeto pedagógico democrático con los procesos de aprendizaje de la paz? En qué forma afectan el contenido, la forma y las condiciones contextuales en las que se desarrolla este proceso la constitución de un sujeto democrático pacífico abierto a la transformación, la solidaridad y el cambio por medios no- violentos?

Este es el dilema actual del mundo de hoy. El aquí y ahora. Y ésta es la cuestión principal que hemos tratado de debatir y reflexionar en este trabajo.

11. Conclusiones

Este trabajo ha intentado explorar la sustancia de la educación para la paz y su naturaleza esencialmente política en el sentido de que requiere del análisis del poder y la autoridad al interior de las estructuras y procesos. En otras palabras, la educación para la paz y la praxis y el aprendizaje que

implica es un desafío que atraviesa los géneros, generaciones y culturas y es una parte importante de la educación permanente. La educación para la paz- el aprendizaje de la paz- tiene lugar en entornos informales, no-formales y formales. Involucra el ejercicio de acciones culturales por la paz. Y este cuerpo orgánico de acciones por la paz colabora en dar forma al modo en el que la paz se define y se genera en distintos contextos.

Aún en aquellas situaciones en las que no hay evidencia de la presencia de conflicto, las dinámicas y las interacciones generadas por la convivencia en armonía son una lección que debemos subrayar y aprender como una sabia praxis de educación para la paz. Por lo tanto, resulta claro que se requieren liderazgos con mentalidades y visiones pacíficas, pero esos liderazgos sólo serán efectivos y sostenibles si la opinión pública respalda y promueve activamente las visiones y estrategias que posibilitan el alcance de la paz. Esto requiere que procuremos lograr la transformación de conflictos a través de medios pacíficos. Lo cual, a su vez, necesita una praxis de orientación dialógica y un abordaje al aprendizaje de la paz por parte de todos los actores involucrados directamente en la transformación, tanto como de aquellos que son marginales a los epicentros de violencia directa.

La educación para la paz debería ayudar a construir visiones de futuros pacíficos en un mundo en que la diversidad y el pluralismo puedan ser celebrados sin temor ni amenazas. Estas visiones deberán ser lo suficientemente realistas como para que sea posible encontrar la ruta, larga o corta, que conduzca hacia ellas. Y a lo largo de esa ruta se establecerán mojones para verificar si la dirección tomada es correcta. Pero, también hemos señalado que ningún diagnóstico, ni visión, ni camino será suficiente si toda esta reflexión no se combina con acciones fundamentadas en una concepción del conocimiento que hemos sintetizado en el concepto de praxis. De no verificarse esta combinación de reflexión y acción se cree que la educación para la paz podría acabar en verbalismo o activismo.

El objetivo principal de este trabajo es demostrar el modo en que la educación para la paz puede contribuir al proceso de cambio en los niveles micro y macro mediante el desarrollo del pensamiento crítico, el diálogo a través de los límites, las actitudes sociales que favorezcan la restricción

voluntaria en el uso de la fuerza, la resolución de disputas sin recurrir la violencia directa, la aceptación de la vigencia de la ley y la convivencia multicultural armónica.

El desafío de la educación para la paz no consiste en adaptarse a las condiciones contextuales que contribuyen a la violencia sino en desarrollar conocimientos que provean alternativas a la violencia, ya sea en la educación formal, informal o no- formal. Un estado puede dejar pocas opciones para la selección de contenidos y formas en la educación para la paz en el sistema educativo formal. Otro estado podría elegir controlar el sector no- formal. Pero hasta ahora ningún estado ha podido ejercer control sobre la educación informal en la vida cotidiana con la familia y los amigos. Y aún bajo condiciones de la mayor violencia el poder del pueblo ha sido eficaz en la lucha por sus derechos y visiones de un mundo con esperanza y justicia. El conocimiento, los procesos, las estrategias y mecanismos a través de los cuales esta lucha por un mundo mejor encuentra su forma y las consecuencias transformadoras de las acciones concretadas- praxis- es el contenido principal de la educación para la paz en el mundo actual.

Se ha intentado demostrar que la alternativa de un futuro pacífico no se define solamente por la ausencia de una hostilidad franca o por una paz negativa sino por la presencia de procesos de construcción de la paz y de condiciones contextuales aptas para asegurar una paz duradera, justa y positiva. Esto implica un estado de bienestar, un proceso social dinámico en el cual la justicia, la equidad y el respeto por los derechos humanos básicos se maximizan y la violencia, tanto física como estructural, se minimiza.

La educación para la paz no logrará por sí misma los cambios necesarios para alcanzar la paz. Sin embargo, preparará a los estudiantes para alcanzar esos cambios. Apunta a despertar conciencia sobre las responsabilidades sociales y políticas, guiando y desafiando a la gente a desarrollar sus propios aprendizajes a partir de acciones individuales y colectivas. Los alienta a explorar posibilidades para concretar sus propias contribuciones para la solución de problemas y para la obtención de mejores condiciones para vivir sus vidas en el nivel individual y social.

El presente abordaje a la educación para la paz ha subrayado una dimensión crítica, el cuestionamiento de las estructuras, el poder, las

normas y los valores educativos existentes. Si bien somos conscientes de las limitaciones de la educación para la paz, hemos visto que ésta genera esperanza al demostrar que la gente es capaz de adquirir las habilidades necesarias y por inspirar momentos para el aprendizaje creativo.

Definitivamente, la educación para la paz puede proveer la inspiración y orientación necesarias para superar una cultura de violencia a través de la visión y el trabajo por un mundo mejor para todos.

12. Bibliografía

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabezudo, A. (de próxima aparición). *Learnings from Democracy Culture of Peace and Human Rights: A Challenge of Our Time*, para Fundación Cultura de Paz, Madrid: Proyecto Internacional sobre Educación por una Cultura de Paz: Asia, Africa, América y Europa.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*, Harmondsworth: Penguin.
- Gadotti, M. (2004). 'Paulo Freire. Pedagogy and Democratization Process in Brazil: Some Views of his Theory, Method and Praxis to Introduce a Debate', presentación en el Foro Social Mundial, Porto Alegre, Brasil.
- Galtung, J. (1998). *Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method): Participants' Manual, Trainers' Manual*, New York: UN Disaster Management Training Programme.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform*, London and Boulder, CO: Pluto and Paradigm Press.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader*, London: Westview Press.
- Haavelsrud, M. (1991). *Fredslæring (Peace Learning)*, Tromsø: Arena.
- Haavelsrud, M. (1996). *Education in Developments*, Tromsø: Arena.
- Haavelsrud, M. (1999). *Sources of Political Socialization*, in J. Calleja and A. Perucca (eds) *Peace Education: Contexts and Values*, Lecce: UNESCO and Pensa Publishers.
- Kaldor, M. and Luckham, R. (2001). 'Global transformation and new conflicts', *IDS Bulletin*, 32, 2.
- Mathiesen, T. (1981) *Law, Society and Political Action*, London: Academic Press.
- Perez Esquivel, A. (2004) *La Gota de Agua: Relatos de experiencias de Lucha y Resistencia*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, versión en Inglés aparecerá en breve.