



PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y LA EQUIDAD...
DESDE Y HACIA UNA EDUCACIÓN-CULTURA
INCLUSIVA DE PAZ POSITIVA E INTEGRAL

Anaida Pascual-Morán

“Los diversos son siempre los otros, definidos desde un modelo único y hegemónico... La diferencia... se padece y se sufre como una marca pesada... En la institución educativa, las diferencias se inscriben en relaciones de poder y saber”(Fernández, 2008).

“La dignidad debe estar preservada a través del pleno ejercicio de los derechos humanos, pero, y sobre todo, es del todo esencial que se interprete como aquella condición máxima de todo ser humano, teniendo en cuenta todas sus diversidades posibles, y que debe ser respetada e inviolable”(Arnau Ripollés, 2009).

“La construcción de una cultura de paz no se puede concebir sin el respeto, la protección y la garantía efectiva de los derechos humanos de todas las personas sin distinción alguna...” (OREALC/UNESCO, 2008).

Resumen

Se propone una *pedagogía de las diferencias y la equidad*, con el fin de erradicar la desigualdad, la discriminación y la injusticia. Se contextualiza **desde** el andamiaje de una educación-cultura de naturaleza inclusiva de paz positiva e integral, **hacia** la cual también se encamina. Pensar y practicar esta pedagogía conlleva visualizar la equidad y la inclusión como ejes hilvanadores y fuerza motriz a forjarse, de manera conjunta e inseparable, a través de la cultura y la educación. Se concibe como una pedagogía personalizada y diferenciada, centrada en la dignidad humana, los Derechos Humanos y la riqueza de *lo diferente y lo diverso*.

Se comparten paradigmas y abordajes afines desde la educación

diferenciada, la noviolencia activa y la trascendencia de conflictos. Se privilegia la educación liberadora y los proyectos de posibilidad como marco normativo-formativo para diferenciar y democratizar la educación. Se fundamenta esta pedagogía a partir de siete premisas y de aquellos principios, valores y prácticas que de éstas se derivan.

Palabras clave: pedagogía de las diferencias, cultura de paz, educación para la paz y los derechos humanos, equidad, inclusión

Abstract

A pedagogy of differences and justness is proposed, in order to eradicate inequality, discrimination, and injustice. It is contextualized from a scaffold of positive and integral peace education-culture of inclusive nature, towards which it is also heading. To think about and practice this pedagogy entails seeing justness and inclusion as leading threads and driving force to be forged, together and inseparably, across culture and education. It is envisioned as a personalized and differentiated pedagogy, centered on human dignity, human rights and the richness of the different and the diverse. Like-minded paradigms and approaches are shared stemming from differentiated education, active nonviolence and conflict transcendence. Emphasis is placed on liberating education and projects of possibility as a normative-formative framework to differentiate and democratize education. This pedagogy is grounded on seven premises and the principles, values and practices derived from them.

Key words

pedagogy of differences, culture of peace, peace and human rights education, justness, inclusion

EL SUEÑO VIABLE QUE ME ANIMA Y MOTIVA

Me anima y motiva en este trabajo, el sueño viable de pensar y practicar una pedagogía centrada en la riqueza de *lo diferente y lo diverso*, con la esperanza de contribuir a erradicar la desigualdad, la discriminación y la violencia. Es decir, la urgencia de asumir la inclusión y la equidad como indicadores fundamentales de dignidad humana y paz. A esos fines, propongo desde determinados principios, valores y prácticas medulares una "*educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*" como andamiaje imprescindible para la construcción de una "*pedagogía de las diferencias y la equidad*".

Concibo esta pedagogía como una de naturaleza diversa y emancipadora,

capaz de contribuir significativamente a forjar una *cultura de paz, noviolencia y Derechos Humanos*. Como una pedagogía capaz de "crear convivencia simétrica"; es decir, "una convivencia basada en el respeto a las distintas diferencias o diversidades"; "una manera determinada de convivir en y desde una cultura de paz" (Arnau Ripollés, 2009).

El andamiaje que propongo conlleva visualizar la equidad y la inclusión, como ejes hilvanadores y fuerza motriz a través de la cultura y la educación. Intenta superar la fragmentación *cultura-educación*, además de la definición negativa y reduccionista de la paz, para darle paso a un contenido positivo de ausencia de violencia directa, cultural y estructural desde una *ética de equidad y reciprocidad*; es decir, desde una *paz en positivo e integral*.

DIFERENCIA-DIVERSIDAD, DESIGUALDAD-VIOLENCIA EN EL PENSAR PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Comencemos por aproximarnos a esta *pedagogía de las diferencias y la equidad* desde una de las vertientes de la cuales emana con mayor fuerza, la *educación diferenciada*. Luego, dialoguemos con su "hermana siamesa", la *pedagogía de la diversidad*. Pero antes, tres puntos de aclaración son necesarios acerca de los entrecruces entre las nociones de *diferencia, diversidad, desigualdad y violencia* en el pensar pedagógico y la práctica educativa.

1. DIFERENCIA-DIVERSIDAD / DESIGUALDAD-VIOLENCIA: TENSIONES Y CONTRASTES

Tanto el discurso educativo de *la diferencia* como el de *la diversidad* suelen abordarse en tensión y contraste con las nociones de desigualdad y la violencia. En este sentido, es preciso trabajar desde "la otredad" y el reconocimiento de todo "otro-alumno/alumna" como "legítimo otro"/"otra", "con, desde y en las diferencias, sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad" (Maturana, 1994, en Fernández, 2008, p. 346).

En el contexto de nuestra realidad educativa, según Perrenoud, subyacen las raíces violentas de las desigualdades en el aprendizaje. Estas desigualdades, con frecuencia provenientes de las desigualdades de capital cultural, son inaceptables, por ser contrarias a los principios de derechos humanos e

ideales democráticos. Es la “maquinaria evaluativa”, la que en última instancia determina de forma arbitraria el “éxito” de los favorecidos y el “fracaso” de los menos favorecidos. Este poder unilateral para “juzgar, clasificar y declarar que un alumno o alumna está en situación de fracaso”, se ejerce mediante medidas arcaicas y violentas de diferenciación tales como exámenes, pruebas estandarizadas y técnicas psicométricas. Y son precisamente estas “jerarquías de excelencia” excluyentes, las que suelen ocasionar el “fracaso”, la “repetición” y la “deserción”. Urge pues, afirma Perrenoud, acabar con “la indiferencia ante las diferencias”, en el contexto de una *pedagogía de las diferencias*. Urge, “dar a todos la oportunidad de aprender” en el marco de una “discriminación positiva” y de una “diferenciación intencional” (2007, pp. 19-41).

2. LO DIVERSO Y LO DIFERENTE COMO INFERIOR, PELIGROSO Y EXTRAÑO

El significado atribuido a *lo diverso* y *lo diferente* a través del tiempo, ha sido muy cambiante y controvertible. Una mirada al pasado evidencia que en algunas culturas antiguas era señal de castigo divino, presagio de desgracias e, inclusive, motivo de infanticidio (Gutiérrez y Maz, 2004). Con el tiempo, el discurso llegó a ser uno de naturaleza educativa, pero con una clara tendencia clínica y asistencial. Regido por la “exclusión, la negación y el aniquilamiento del «otro diferente» estaba centrado en la segregación y en una «obsesión por los diferentes», por «los extraños», por «aquellos que se distancian de la norma»” (Skliar, 2013).

Más grave aún, las diferencias se vincularon desde un paradigma médico-rehabilitador al déficit, trastorno, disturbio y desviación, estigmatizando así a los educandos “atípicos” o “diferentes”. Así, “se construyó el «sujeto diferente-deficiente, transformado en objeto a ser curado»” (Fernández, 2008, p. 342). Todas las instituciones educativas fueron cómplices de esta “patologización de las diferencias” al promover la normalización y desvalorización de aquellas identidades que no se ajustaban a una norma arbitrariamente construida. En este contexto, se pensó al *diferente* como “alteridad despreciada, peligrosa, extraña...” y “se fabricó su inferioridad” (Fernández, 2008, p. 343; Skliar, 2005).

3. POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DISCRIMINATORIAS DESDE EL DISCURSO DE LA DIFERENCIA Y DIVERSIDAD

En tiempos recientes, según Skliar (2013), ha ocurrido “un viraje desde la hegemonía a la diversidad”, en que el discurso clínico de las diferencias ha sido reemplazado por un *discurso de la diversidad*. Sin embargo, en muchos casos este discurso ha sido igualmente discriminatorio, ya que oculta políticas y prácticas de control y normalización. De manera que, para algunos estudiosos, la noción de diversidad hoy está en entredicho y debería ser desplazada por un *discurso de las diferencias* (Gaztambide, 2010). Sobradas razones existen para este posicionamiento, ya que en determinados contextos, sobre todo en naciones del “primer mundo”, ha prevalecido una visión reduccionista y de corte neoliberal de la diversidad. Inscrita en “relaciones de poder y saber”, esta visión acentúa la competitividad desde la supuesta igualdad de oportunidades y justifica las relaciones asimétricas como “ejercicio de libertad”. Además, suele limitarse a diferencias tajantes y predeterminadas de diversidad racial, étnica o cultural (Fernández, 2008, pp. 343-344).

Surgen entonces preguntas bajo mucha sospecha: ¿Quiénes son los diversos y diferentes? ¿Quiénes definen la diversidad? ¿Quiénes definen la diferencia? ¿Desde dónde y cómo? ¿Con qué propósito y agenda? (Fernández, 2008, p. 343). Y yo añadiría, ¿Es que acaso no todas y todos somos únicos y por lo tanto diversos? No obstante estas sospechas son válidas y ameritan atención, hemos avanzado mucho y, tanto desde el *discurso de la diferencia*, como desde el *discurso de la diversidad* en la educación; contamos con innumerables aportes que es preciso reconocer y valorar.

APORTES PARA PENSAR Y PRACTICAR UNA PEDAGOGÍA DE EQUIDAD DESDE LA DIFERENCIA Y LA DIVERSIDAD

Desde el campo de la *educación especial*, hemos transitado paulatinamente de una concepción reduccionista biológica, médico-rehabilitadora y clínico-psicológica a una de necesidades especiales, accesos apropiados, acomodados razonables, vida independiente, currículos especiales y talentos excepcionales. Desde el paradigma de *desarrollo óptimo de potencialidades*, temprano en los 70's, surge un acercamiento amplio y dinámico que ha cobrado auge desde distintas vertientes: la *educación diferenciada*. Se trata de una *educación inclusiva y personalizada* que, además, ofrece cabida para toda vertiente pedagógica capaz de atender poblaciones y problemáticas emergentes de una manera *diferencial*. La misma contempla, además de sectores “especiales”,

poblaciones en situaciones de violencia y vulnerabilidad, alumnos acosados, hospitalizados, en instituciones juveniles, migrantes, indocumentados y de diversa orientación sexual (Pascual Morán, 2007).

Como praxis para la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y el avalúo diferenciados han cobrado vida de diversas formas en los escenarios escolares y universitarios. Inclusive, se resalta la urgencia de atemperar todo programa de estudio a la *diferenciación de la educación*. Se trata de un campo que responde, más allá de leyes nacionales, a principios internacionales desde los Derechos Humanos, sociales, económicos, políticos y culturales (Bartolomé & otros, 2003; López López, Tourón, González Galán, 1991; Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008; Tomlinson, 2001; Riley, T. 2000). A manera de ejemplo, veamos tres propuestas emblemáticas que representan cambios paradigmáticos desde la *educación diferenciada* y la *educación especial* e inclusiva de avanzada:

1. El reemplazo de la educación conductista y memorística por una *educación cualitativamente diferenciada*, atemperada al perfil de necesidades, intereses y potencialidades de cada educando.
2. La *inclusión* auténtica, más allá de la mera *integración* simbólica en el aula, como “opción consciente y deliberada por la heterogeneidad” (Gento Palacios, S. & Pina Mulas, S., 2011), en sintonía con la diversidad de identidades en cada educando.
3. El desplazamiento del *paradigma deficitario* por un *paradigma de fortalezas*, en atención a la multiplicidad de intereses y al “*universo de inteligencias*” (Clark, 2002), presente o latente en cada educando.

Desde la *pedagogía de la diversidad* (Sánchez Carreño, J. & Ortega de Pérez, E., 2008; Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C., s. f.), también contamos con valiosos aportes para construir una *pedagogía de las diferencias y la equidad*. A continuación, un puñado de nociones que encierran giros lingüísticos paradigmáticos y acercamientos conducentes a la equidad.

Diversidad educativa. Esta noción nos invita a asumir la “multiplicidad de identidades” en cada educando como una “clara riqueza pedagógica” (Ferrer, 1998, en Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008). Asimismo, recoger su

perfil distintivo y diferenciado desde sus experiencias, capacidades, valores, ritmos evolutivos, modalidades de aprendizaje y aspiraciones.

Diversidad funcional. Este “nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”, proveniente del *Foro Virtual de Vida Independiente y Diversidad*, en España, reconoce la diversidad como condición inherente a todo ser humano e intenta erradicar términos peyorativos como *minusvalía, invalidez, discapacidad e incapacidad*. Pretende combatir la exclusión, propiciar la “convivencia simétrica” y denunciar “la discapacidad” de las estructuras socio-políticas, económicas y culturales (Romañach, J. & Lobato, M., 2005; Arnau Ripollés, 2009; 2014^a; 2014^b).

Neurodiversidad. Esta noción resalta la complejidad de la naturaleza humana y nos presenta una concepción novedosa para pensar las diferencias *en positivo*, no desde el *impedimento*, la *disfunción*, el *trastorno*, el *disturbio*, el *problema*, la *inhabilidad* y el *desorden*. Surge a finales de los 90’s en la comunidad con autismo en Australia, y su premisa fundamental es que las conexiones neurológicas atípicas forman parte de un continuo en el espectro normal de las diferencias humanas. Se propone en el marco de un paradigma ecológico a partir de la biodiversidad, la riqueza de la diferencia y la construcción de “nichos” y “ecosistemas de aprendizaje” (Armstrong, 2010).

Atención a la diversidad. Este concepto abarca una pluralidad de acciones de diferenciación de la enseñanza y diversificación curricular, con el fin de responder a la singularidad de cada aprendiz de forma personalizada, inclusiva y equitativa, tanto en términos de sus capacidades y necesidades, como de su contexto familiar, cultural y socioeconómico.

Diversidad de capacidades / capacidades diversas. Ambas nociones son intercambiables y representan la visión de la *discapacidad como diferencia y otredad* (Del Jacobo, 2012), que toma en cuenta la *alteridad e intersubjetividad* desde un marco de equidad respetuoso de la dignidad, la diversidad, la unicidad y los derechos humanos de cada aprendiz.

Diversidad intercultural. Más allá del enfoque multicultural de “mera coexistencia”, continuamente emergen propuestas educativas desde la diversidad intercultural, evocando aquel espacio y momento que Freire llamó

“el encuentro que solidariza” (2002, p. 105). Éstas suelen estar centradas en el aprendizaje como experiencia; en la superación de las asimetrías sociales, económicas y políticas (Muñoz Sedano, A., 2007; Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008); y en un proceso dinámico de “identidades y espacios compartidos” (Martínez Ten & Tuts, 2013).

Diversidad sexual, sexualidad diversificada, diferenciación sexual. Estos constructos son sólo algunas de las nociones emergentes, cuyo fin es contrarrestar la cultura de género violenta y excluyente que vivimos y aportar a la construcción de un nuevo orden genérico de equidad. Invitan a desaprender los *valores generizados y apr(h)endidos* desde las diversas prácticas, relaciones y políticas de género de naturaleza patriarcal, y proponen el reemplazo de la *pedagogía generizada* convencional por una *pedagogía de género* que visibilice la alteridad y las relaciones de sujeción desde la dignidad del ser humano. Incorporan la perspectiva de equidad en la construcción del orden de género y el respeto a las diversas orientaciones sexuales y configuraciones de “la familia”, como por ejemplo, la familia homoparental (Pascual Morán, 2014).

Desde estas nociones se combate la desigualdad, el discrimen, la homofobia y la transfobia (Bimbi, 2006). Asimismo, se asume que todas y todos somos “personas sexuadas”, por lo que se denuncia la “sexualidad hegemónica excluyente” de naturaleza biomédica, binarista y hetero-patriarcal y se promueve la sexualidad “NO normativa” y “plural” (Arnau Ripollés, 2014^c).

LA EDUCACIÓN-CULTURA INCLUSIVA DE PAZ POSITIVA E INTEGRAL COMO ANDAMIAJE PARA UNA PEDAGOGÍA DE LAS DIFERENCIAS Y LA EQUIDAD

En el andamiaje de una *educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*, encontramos una multiplicidad de aportaciones para pensar y practicar una *pedagogía de las diferencias y la equidad*. Dicha pedagogía, centrada en la riqueza de *lo diferente y lo diverso*, pretende contribuir a la erradicación de la desigualdad, la discriminación y la injusticia. Como andamiaje integrado y transdisciplinario, contiene teorías y prácticas para construir una pedagogía de naturaleza emancipadora, capaz de contribuir significativamente a forjar una nueva manera de abordar la educación y la cultura desde *la diferencia y la diversidad*.

Desde este andamiaje, comparto a continuación siete premisas y una serie de principios, valores y prácticas que de éstas se derivan, como fundamentos para esta propuesta transformadora en proceso de construcción.

1. Los Derechos Humanos proveen un marco normativo-formativo indispensable para contextualizar la educación y la cultura, haciendo así la paz pertinente y concreta. La *educación para la paz y la educación en derechos humanos* están íntimamente entrelazadas y son inseparables. La construcción de una *paz positiva e integral* se encarna en el vivir los derechos humanos y los derechos humanos sólo se viven en escenarios de paz. De aquí, que sean clave al educar en la inclusión y equidad, desde la diferencia y la diversidad.

Está en lo cierto Jares (2002; 2004; 2005), cuando destaca la centralidad de los derechos humanos sociales, económicos, culturales y políticos al educar para la paz. Al igual Reardon (2010), cuando afirma que “los derechos humanos dan cuerpo a los huesos de la abstracción de la paz, infundiéndole así vida”, y que los principios y valores de Derechos Humanos históricamente acumulados, configuran la “medula ética” de una educación por la paz y la dignidad humana. Más aún, cuando afirma que éstos nos proveen una ética social, espiritual y moral, ya que constituyen herramientas primarias para detectar manifestaciones de violaciones a la dignidad humana, injusticias e impunidad. Es decir, que cuando son codificados en pactos, convenios, convenciones y políticas públicas y son denegados, ofrecen indicadores de violencia y vulnerabilidad. Y que en cambio, cuando son respetados, constituyen indicadores de progreso y civilidad (Reardon, 1995; 1997; 2010).

En el contexto de este marco normativo-formativo, podemos también comprender conceptos que suelen ser abstractos, tales como: a) la violencia estructural, que ocasiona pobreza generalizada, desigualdades y relaciones de inequidad; b) la violencia política, hacia la disidencia y marginalidad proveniente de los sistemas opresivos; y, c) la violencia cultural, que menosprecia, devalúa y destruye identidades al igual que estilos alternos de vida y que se manifiesta mediante el racismo, el sexismo, la homofobia, el patriarcado, el etnocentrismo, el colonialismo y otras formas de exclusión y discriminación (Reardon, 1995; 1997; 2010).

2. Tanto una cultura de derechos humanos como una cultura de paz son esenciales para la defensa de la dignidad humana. De aquí que ambas sean imprescindibles para edificar una cultura de *paz positiva e integral* y construir

una pedagogía inclusiva desde las diferencias.

Jares (2002; 2004; 2005), reafirma la *educación en derechos humanos* como un proceso permanente, y destaca la importancia de promover un *cultura de derechos humanos* basada en los valores de dignidad humana, solidaridad, equidad, justicia, libertad, sustentabilidad y democracia. Asimismo, identifica varios retos fundamentales a asumir en este nuevo siglo para darle vida y vigencia a los Derechos Humanos y a la edificación de una *paz positiva* (2005):

- Más que reflexionar acerca de los derechos humanos, debemos vivirlos y practicarlos en todo ámbito formativo, así como la democracia, la resolución de conflictos y la paz.
- Con el fin de recuperar el valor de la utopía y la esperanza, debemos contrarrestar el conformismo, la desidia, la pasividad, el derrotismo y la resignación, así como comprometernos con combatir el *pensamiento único*, mediante pedagogías críticas y un modelo “crítico-conflictual-noviolento”.
- Para interiorizar y abrazar los valores de la paz y los derechos humanos será necesario que construyamos “espacios de libertad y ternura”, donde podamos articular las dimensiones cognitivas del aprendizaje con las afectivas y experienciales.
- Con el fin de situar a los educandos en un plano de igualdad y liberarles de la “tensión de competir”, debemos transitar de una cultura competitiva de hostilidad y menosprecio; a una de cooperación, reciprocidad, sensibilidad y afirmación que propicie las estrategias cooperativas, la autogestión, la clarificación de valores y las dinámicas de grupo.
- Para contribuir a democratizar los espacios compartidos y emancipar a quienes allí conviven y actúan, debemos destinar tiempo para el abordaje no violento de conflictos y la indagación acerca de los problemas cotidianos.

En el movimiento global por la paz, podemos también encontrar principios, prácticas y pautas clave para construir una genuina *cultura de paz*. El constructo *cultura de paz* de la UNESCO se perfila como un estilo de vida profundamente

enraizado en un conjunto de valores consensuados a escala universal. Implica esta noción, visualizar la paz como eje y fuerza motriz a través de la cultura y la educación, con el fin de propiciar una nueva ética solidaria de reciprocidad centrada en el diálogo, la conciliación y los Derechos Humanos. Según la Escuela de Cultura de Pau, en Cataluña, y numerosos investigadores, la educación constituye el instrumento más valioso para trabajar por una *cultura de paz* (Boulding, 2003; Hicks, 1993; Yudkin Suliveres & Pascual, 2008). De aquí, la urgencia de contar con nuevos paradigmas orientados a principios y valores ciudadanos, vitales para la convivencia y la construcción de esta ética global de inclusión y equidad.

La noción de *cultura de paz* sobrepasa la definición negativa, para darle paso a un contenido positivo de justicia social, bienestar colectivo y ausencia de violencia directa, cultural y estructural. Practicamos la *paz positiva*, por ejemplo, al propiciar la reducción de asimetrías y desigualdades; cuando trabajamos para erradicar el hambre, la desnutrición y la pobreza; al luchar contra la explotación de los marginados y excluidos; y, mientras abordamos el aumento exacerbado de conflictos étnicos, fundamentalismos y nacionalismos (Mayor Zaragoza & Mateos García, 2004).

Al construir una *paz positiva*, debemos trabajar con las condiciones necesarias para edificar una convivencia no violenta desde cuatro piedras angulares (“las cuatro D’s”): **Derechos Humanos**, **Desarme**, **Democracia** y **Desarrollo sustentable**. Más aún, al establecer vínculos estrechos con asuntos de justicia, solidaridad y ciudadanía democrática. La idea fundamental es asumir un giro profundo ante toda acción de dominación y violencia, desde las relaciones interpersonales y cotidianas, hasta aquellas entre naciones y pueblos (Mayor Zaragoza & Mateos García, 2004).

Lamentablemente, los estudios sobre la paz suelen centrarse en la noción de *paz negativa*, particularmente en cómo reducir la violencia y evitar la guerra (Boulding, 2003; Reardon 2010). Este acercamiento constituye un serio obstáculo para potenciar aquellas capacidades necesarias para construir una *paz positiva e integral*. Para contrarrestar este abordaje negativo, Reardon (2010) propone la integración del aprendizaje en derechos humanos, como perspectiva transversal en todo currículo, ya sea escolar o universitario. Argumenta, que este componente ofrece una amplia gama de posibilidades para acciones en positivo, orientadas a reducir la violencia desde experiencias

concretas, centradas en la defensa de la dignidad del ser humano.

PRINCIPIOS DEL MANIFIESTO 2000 POR UNA CULTURA DE PAZ Y NOVIOLENCIA

Desde el *Movimiento/Visión para una Cultura de Paz y Noviolencia* de la UNESCO, se concibe la paz como **construcción**, como **proyecto** que a todas y todos nos atañe. Se trata, según Mayor Zaragoza y Mateos García (2004), de afirmar aquellos valores que constituyen “la levadura de la paz”: la noviolencia, la tolerancia, la democracia, la solidaridad, la justicia, el diálogo, la ciudadanía y un espíritu de apertura hacia la diferencia y la diversidad.

En este sentido, los principios del *Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz y Noviolencia*, consensuados por Premios Nobel de la Paz en el *Año Internacional de la Cultura de Paz* (2000), cobran un significado crucial (ONU, 1999; UNESCO, 2000). Estos postulados nos requieren asumir nuestro quehacer educativo como instrumento de transformación, guiándonos por una pedagogía: a) de naturaleza crítica y pro-social para la responsabilidad ética y la convivencia; b) orientada a transformar los conflictos de manera creativa; c) que evite las exclusiones y desaprenda la cultura del patriarcado, la xenofobia y la homofobia; y d) que procure democratizar el conocimiento desde la participación ciudadana y la seguridad humana (Fisas, 2000). Como estos principios nos proveen unos valores éticos imprescindibles y unas prácticas valiosas conducentes a la construcción de una *paz positiva e integral*, profundizo en ellos a continuación (ONU, 1999; UNESCO, 2000).¹

Respetar la Vida. Este principio, según el Informe Delors de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO, 1996), responde a dos vertientes clave de la educación para la paz: *Aprender a convivir* y *Aprender a ser*. Desde este postulado, es preciso asumir nuestro quehacer educativo como instrumento para la transformación social humanizadora. Nos requiere fomentar pedagogías que afirmen la alteridad, la equidad y la interdependencia; además de detectar sesgos con matices de racismo, sexismo, militarismo, xenofobia y homofobia. Implica privilegiar las relaciones sensibles, valorar la

convivencia desde la responsabilidad compartida, rechazar el uso de la fuerza para resolver los conflictos y salvaguardar los derechos humanos desde la autonomía personal y la libertad de pensamiento, expresión de sentimientos e imaginación creadora. Esta valoración diferencial del “otro” y la “otra” nos exige a su vez aprender de nuestras semejanzas y de la interdependencia entre géneros y generaciones. De igual manera, trabajar con el conocimiento disciplinar, así como con el experiencial y relacional, mediante estrategias de consenso, mediación, conciliación arbitraje y negociación colaborativa (Tuvilla Rayo (1998; 2004).

Rechazar la Violencia. Este postulado nos exige prevenir la violencia en todo escenario formativo, además de reconocer la tendencia de las instituciones educativas a reproducir la violencia estructural, así como los modelos de agresión, intolerancia y exclusión que provienen del ámbito familiar, el entorno comunitario-social y los medios de comunicación. Conlleva solucionar los conflictos de forma creativa y canalizar conductas agresivas hacia actividades auto-afirmativas mediante proyectos de renovación social. Asimismo, nos requiere aceptar que hemos sido socializados en un modelo de relaciones interpersonales basado en anti-valores, tales como la intolerancia ante la diferencia y el menosprecio a las poblaciones diversas y vulnerables. Nos exige además, desarrollar sensibilidad y empatía hacia la o el prójimo para minimizar las expresiones de violencia directa; construir relaciones cotidianas de diálogo; y, valorar las capacidades de toda y todo educando en un ambiente de justicia, equidad y seguridad (Tuvilla Rayo, 1998; 2004).

Compartir con los demás. Este principio nos exige fortalecer los valores solidarios de justicia social e inclusión, desde una concepción liberadora del ser humano y del mundo. Asimismo, reconocer la naturaleza ética-política de la educación y la entiende como “democracia en acción” en un ambiente de aprendizaje que afiance la coherencia ente fines y medios, teorías y prácticas. Nos requiere además, reconocer la situación violenta al exterior de nuestras entidades educativas y la urgencia de superar aquellas desigualdades económicas y sociales que en gran medida la ocasionan. A esos fines, será necesario hacer valer el doble papel de toda institución educativa: ser instrumento de formación profesional así como de cambio social. En este sentido, es nuestra responsabilidad asumir el quehacer educativo como herramienta para deslegitimar las desigualdades. Al igual que reformular el

¹ Agradezco y reconozco los valiosos aportes del investigador y educador español José Tuvilla Rayo (1998; 2004), particularmente su contextualización educativa de los principios del Manifiesto 2000, para esta sección de mi trabajo.

ethos de nuestras comunidades de aprendizaje y redimensionar la cooperación como método pedagógico.

Para lograrlo, debemos propiciar una cultura de colaboración y participación, orientada a la búsqueda solidaria de solución a los problemas que nos aquejan. Así pues, debemos tener en agenda aquellos valores solidarios necesarios para formar seres informados, críticos y activos para una sociedad que urge transformar y democratizar. En última instancia, se trata de construir una ciudadanía con apertura para la diferencia y la diversidad como factor de cohesión social; de asumir la democracia como reto permanente y tarea dinámica siempre inacabada; en el contexto una cultura de “reflexión en la acción, sobre la acción y en relación con la acción” (Tuvilla Rayo, 1998; 2004).

Escuchar para comprenderse. El “escuchar para entender” representa la convicción en el diálogo auténtico y transparente, con el fin de superar tensiones, solucionar conflictos y alcanzar consensos. Este principio nos exige esfuerzos genuinos de *escucha activa*, al igual que un clima de encuentro centrado en el respeto a las diferencias y a la dignidad humana. Asimismo, nos requiere: a) propiciar una atmósfera de descubrimiento y reflexión, centrada en el respeto a las diferencias de opiniones, creencias y estilos de vida; b) configurar “espacios de confianza” que posibiliten el ejercicio de los Derechos Humanos y la equidad; c) reconocer el diálogo como principio y práctica que debe orientar todo proceso de aprender y enseñar; d) crear un clima de debate honesto y respetuoso; y e) identificar estrategias para facilitar la reflexión, de manera que los educandos puedan comprender su realidad y capacitarse para intervenir solidariamente en su transformación.

Nos requiere además, respetar la diversidad educativa y cultural como elementos integradores y enriquecedores en toda comunidad de aprendizaje; así como reconocer el potencial y la riqueza de todos sus integrantes desde una conciencia de que la uniformidad conlleva a la pérdida de libertad y la pobreza intelectual (Tuvilla Rayo, 1998; 2004).

Conservar el Planeta. Este principio nos exige asumir la Tierra como fundamento ético y vincular explícitamente la educación con el desarrollo humano sustentable, la dignidad, la equidad y el ejercicio de los Derechos Humanos. Nos requiere sensibilizarnos acerca de la urgencia de contar con un entorno en equilibrio y una mejor calidad de vida. Desde este postulado, se reconoce la *ecopedagogía* como proceso formativo esencial para construir la

paz con la naturaleza. A partir de este pilar ético, venimos llamados a forjar alianzas a favor de un desarrollo sustentable y a hacer de todo ámbito educativo un *espacio de solidaridad*, consagrado a la conservación. De igual manera, a asumir la educación como estilo de vida orientado a la búsqueda de soluciones de los problemas ambientales, tanto para las generaciones presentes como para las futuras. Lo que conlleva el privilegiar experiencias investigativas, de campo y comunitarias orientadas a propiciar actitudes y comportamientos ambientales saludables. Así como adoptar aquellas metas establecidas en cumbres internacionales, articuladas por la Conferencia General de la UNESCO en *La Carta de la Tierra*: a) mejorar la calidad de la vida humana; b) conservar la vitalidad y diversidad de la Tierra; c) mantenerse dentro de la capacidad de carga del Planeta; d) asegurar un acceso equitativo y justo a los recursos naturales; e) procurar un crecimiento económico sustentable centrado en el ser humano, con justicia social y equilibrio ambiental; f) promover la integridad humana, la equidad de género y la cohesión social; y g) propiciar, desde la sociedad civil, la participación orientada a la acción (Gadotti & Antunes, 2006; Tuvilla Rayo, 2004).

Redescubrir la solidaridad para reinventarla. Desde este principio, se nos convoca a redescubrir aquellos valores que se inspiran en una *cultura de solidaridad*, orientada a proteger los derechos de los marginados, excluidos y más vulnerables. En este sentido, este postulado nos requiere internalizar un nuevo significado y sentido ético de la inclusión, la reciprocidad y la convivencia. Así como a rescatar el cúmulo de *pedagogías solidarias* practicadas bajo diversos constructos con el fin de educar para una *ética solidaria y recíproca* que posibilite el sentido de *lo plural* para contrarrestar la exclusión y las relaciones asimétricas (Pascual Morán, A. & Yudkin Suliveres, A., 2006; Yudkin Suliveres, A., & Pascual Morán, A., 2009).

Según Tuvilla Rayo (2004), también nos exige repensar la solidaridad desde lo próximo hasta lo distante; desde la “*soberanía personal*” hasta lo local; desde lo local a lo global; desde el ámbito del aula a los espacios de las comunidades cercanas. En coincidencia, Aranguren (1997), afirma que debemos educarnos desde la “*reinención de la solidaridad*”; es decir, desde la experiencia vital en Derechos Humanos y valores ciudadanos para la interdependencia, el cambio y la cohesión social. De aquí que, también requiera de nuestra parte una *lectura del mundo* desde una *cultura de solidaridad disidente*, que nos alerte sobre asuntos urgentes, tales como: a) la presión que ejercen los países ricos sobre

los pobres; b) los límites de un crecimiento económico desmedido y dispar; y, c) el peso que impone, tanto el pensamiento único como el control social de la globalización.

3. La noviolencia activa y la trascendencia de conflictos constituyen aportes indispensables para forjar una cultura de paz positiva e integral. Más aún, en conjunto no sólo constituyen un ideal de vida, sino que representan medios reales y eficaces para accionar, vivir y educar. De aquí que contengan elementos indispensables para la construcción de una *educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral* desde las diferencias y la diversidad.

La noviolencia *denuncia* el fracaso de los modos violentos, mientras que *anuncia* la construcción de la paz. Se trata de una visión conducente a edificar la paz con aquellos medios acordes a los valores que representa; de una acción que asume la violencia como una manera inaceptable de lidiar con los conflictos (Lederach, 2000). De manera que este principio nos exige asumir una tarea pedagógica fundamental: generar un auténtico *“ethos noviolento”* en los educandos. Según el propio Gandhi, en su escrito seminal *Mi Fe en la Noviolencia*, de 1930, este *ethos* debe caracterizarse por la “liberación del temor”; un espíritu de resistencia, un tono moral alto y un testimonio valiente de coherencia entre medios y fines, prédica y práctica, palabra y acción. Por otro lado, la noviolencia nunca es contraviolencia ni resistencia pasiva. Tampoco deja margen alguno para lo falso, lo perverso, la enemistad, el odio, la venganza y la toma del poder por la fuerza o la coerción. Por lo que al adoptar la noviolencia como estilo de vida y paradigma educativo, debemos tener claro lo que es y representa, al igual que lo que no es, ni puede ejemplificar (Gandhi, 2002; Pascual Morán, 2002; 2003).

Al igual que la noviolencia, el conflicto es inherente a la paz, de aquí que sea necesario reconocer la noción de *“paz conflictual”* como real, pertinente y válida. Desde su teoría/método de *trascendencia del conflicto*, Galtung (2006) asemeja el conflicto a un “lazo”, que lejos de separar a los “adversarios”, une sus destinos desde “su verdad” e incompatibilidad en común. Afirma el autor en este sentido, que en el conflicto siempre hay diversas perspectivas de “la verdad”, ya que se trata de un proceso dialéctico de tensión entre fuerzas; por lo que las partes vienen llamadas a: a) mantener contacto, en lugar de evitarlo; b) intentar un diálogo, en lugar de reñir o aislarse; c) pensar objetivamente, en lugar de propiciar el “conflicto destructivo”; d) revisar y suprimir sus “imágenes conflictivas” del “adversario”; y, e) ofrecer respuestas noviolentas

para “trascender” el conflicto y alcanzar la reconciliación.

Galtung (2006; 2008) define la violencia como la incapacidad de transformar el potencial creativo del conflicto, por lo que afirma la paz como la suma de aquella empatía que emerge del manejo dialogado del conflicto. Asimismo, describe el “crear paz” como evitar la violencia antes de que se manifieste y reducirla una vez emerge. La idea clave, consiste en superar el *espiral de violencias y contra violencias* y romper el interminable círculo vicioso de la violencia con miras a trascenderla. A esos fines, es necesario examinar tanto los “daños visibles”, como los “daños invisibles” resultantes del “triángulo de violencias”: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural. Asimismo, “trazar mapas” en torno a las raíces y la evolución de los conflictos, prestando atención a las tres fases del *ciclo de vida del conflicto*.

La fase antes de la violencia, nos exige encauzar las energías y hostilidades hacia la transformación de los intereses incompatibles, para lograr un “alto al fuego”, impedir la violencia directa y alcanzar la resolución del conflicto. Durante la fase de violencia, urge detener y evitar la agresión que surge de la frustración y la revancha y encontrar vías para el cese de la violencia. En la fase después del conflicto, es preciso solventar su raíz y restaurar la paz, poniendo el acento en aquellos tres procesos paralelos que Galtung consigna como “las 3R’s” necesarias para trascender el conflicto: **Reconstrucción**, **Reconciliación** y **Resolución** (Galtung, 1996; 2006; 2008). El proceso de **Reconstrucción** tiene como objetivo curar las heridas abiertas entre las partes, reparar los daños materiales y abordar el trauma resultante. En la fase de **Reconciliación** es crucial deshacer el metaconflicto generado y asegurar la reparación y la restitución. Finalmente, en el proceso de **Resolución** se busca crear las condiciones necesarias para solucionar el *conflicto original* que escaló en un *metaconflicto*, provocando que la violencia estallara (Galtung, 1996; 2006; 2008).

4. Las pedagogías liberadoras proveen un marco de referencia crítico y emancipatorio para propiciar una cultura-educación en y para la paz positiva e integral. De aquí que proveen un marco de referencia idóneo para trabajar desde la diversidad y la diferencia. En este sentido, está en lo cierto Abraham Magendzo (2002; 2006) cuando afirma que “la educación en derechos humanos es una de las más concretas y tangibles expresiones de la pedagogía crítica”.

Montessori (1949), visualiza la educación como “el gran armamento para la paz” y medio idóneo para encauzar nuestra “energía creadora” y hacer tangible “la posibilidad de una humanidad mejor”. Al igual que Montessori,

Freire (1993; 2006) plantea que nuestro quehacer educativo debe estar al servicio de la *problematización, concientización y humanización*, porque la “liberación auténtica” es “humanización en proceso” e implica “la acción y reflexión de los seres humanos sobre el mundo para transformarlo”. Desde sus pioneras pedagogías liberadoras —*pedagogías de la pregunta la indignación, la autonomía y la esperanza*— destaca nuestro compromiso histórico, tanto con la denuncia de una realidad deshumanizante, como con el anuncio profético y esperanzado de una realidad en que, como seres siempre inacabados, podamos “ser más”. De aquí, que conciba la educación como “práctica de la libertad” y “pensar en acción”, en lugar de “práctica de la dominación” y “pensar vacío de acción”. Como “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo”, sino que “los seres humanos se educan en comunión, mediatizados por el mundo”, las pedagogías emancipadoras afirman la dialogicidad desde la teoría y coherentemente, se hacen dialógicas en la práctica. De aquí que, Shor & Freire (1987) definan tres vertientes:

La **pedagogía dialógica**, que reconoce la intersubjetividad y el universo existencial del educando y se opone a toda forma autoritaria y elitista de enseñar. Privilegia su derecho a la participación y se opone a toda forma autoritaria y elitista de enseñar. A esos fines, apela a su motivación intrínseca y universo. Contextualiza, además, el aprendizaje en sus experiencias y realidad existencial, desde su “lectura del mundo” y su “lectura de la palabra” (Shor & Freire, 1987).

Para crear un **ambiente dialógico**, es esencial una ruptura con toda relación de autoritarismo y poder que provoca la “cultura de silencio”. También es necesario crear un clima de invención y búsqueda impaciente, permanente y esperanzada. Ello requiere eliminar las relaciones de opresión y la educación pasiva, para dar paso a una comunicación democrática (Shor & Freire, 1987).

El **método dialógico**, mismo que constituye un proceso participativo y problematizador capaz de iluminar las realidades sociales, culturales, históricas y políticas con el fin de transformarlas. Este método privilegia el inquirir los proyectos conjuntos y la escucha de las diversas voces. De aquí que, adopte el diálogo como proceso esencial para la deliberación y la liberación y que privilegie el poder transformador de los procesos de creación y acción, tanto por parte de educandos como educadores (Shor & Freire, 1987).

5. Es esencial diferenciar y democratizar la educación, de manera que los educandos alcancen su óptimo potencial y así puedan contribuir

a la construcción de una cultura de paz y Derechos Humanos. Ello implica que debemos captar y cultivar las capacidades, intereses y talentos de los educandos de forma personalizada e inclusiva, de manera que desarrollen sus potencialidades y aprendan a ser artífices de su propio destino (Pascual Morán, 2007). También, conlleva superar la *violencia sistémica en la educación* (Ross Epp & Watkinson, 1997).

La violencia se encuentra entrelazada en muchas de las políticas y prácticas que impactan adversamente al estudiante, “al gravarle psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o físicamente”. Con frecuencia, éstas aparentan ser neutrales pero tienen efectos discriminatorios y son perjudiciales para el aprendizaje (Ross Epp y Watkinson, 1997). Entre estas políticas y prácticas discriminatorias y excluyentes se encuentran los sesgos, prejuicios y vacíos en el currículo; la imposición de estándares controversiales; la aplicación de “intervenciones” y “tratamientos” desde perspectivas deficitarias; el uso de “sellos” que etiquetan y tipologías que estigmatizan; el trato impersonal y carente de acomodos razonables; las pedagogías autoritarias; la formación de rasgos de personalidad agresivos y antidemocráticos; y, los métodos de enseñanza y evaluación que no reconocen la diversidad y la diferencia, ocasionando así el desperdicio de talentos y la pérdida de potencialidades (Pascual Morán, 2002; 2007).

Diferenciar y democratizar la educación, también conlleva reconocer que en el contexto de la realidad antes descrita subyacen las raíces violentas de las desigualdades. Particularmente, a partir del control y poder de una “maquinaria evaluativa” caracterizada por “jerarquías de “excelencia” de naturaleza excluyente y medidas de diferenciación negativas, arcaicas e injustas que suelen ocasionar el “fracaso”, la “repetición” y la “deserción”. Asimismo, conlleva el estar conscientes de que, gran parte de estas desigualdades en el aprendizaje, provienen de las desigualdades de capital cultural y que por tanto ameritan una *pedagogía de las diferencias* que otorgue a todas y todos la posibilidad real de aprender (Perrenoud, 2007).

Al diferenciar la educación, contribuimos a su democratización, de manera que los educandos no sólo puedan cultivar sus intereses y talentos de manera óptima y reafirmar su unicidad desde la diversidad; sino que cuenten con oportunidades que contribuyan a la construcción de nuestro destino solidario. Para edificar una nueva cultura, es necesario pues, aportar a la diferenciación y democratización de la educación; pero también, afirmar *el derecho humano a la paz* como derecho humano integral y fundamental de los seres humanos y

los pueblos (Pascual Morán, 2007).

6. La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva educación y cultura. Esta nueva educación y cultura debe estar cimentada sobre los valores de justicia, democracia, solidaridad, equidad e inclusión. De aquí que, esta idea sea esencial para nuestra propuesta de una *pedagogía de las diferencias y la equidad* desde y hacia una *educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral*.

El *derecho a la paz* es un derecho humano holístico fundamental de todos los seres humanos y los pueblos. Por eso, se hacen múltiples gestiones para reconocer mediante normativa internacional la paz como derecho humano de síntesis. Por ejemplo, en la *Declaración de Santiago de Compostela*, resultante del *Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a la Paz*, llevado a cabo en el 2010, se afirma la paz como valor ético global y fuerza capaz de sumar las aportaciones de personas, naciones y culturas, en atención a la “vulnerabilidad humana”. Se reclama además la ausencia de todo tipo de violencia armada, estructural o cultural por ser incompatible con dicha paz. Asimismo, se reafirman los contenidos de la paz como derecho humano; por ejemplo el derecho a la educación para la paz y los derechos humanos, el derecho a la seguridad humana, el derecho al equilibrio ecológico, el derecho al desarme, el derecho al desarrollo socioeconómico, el derecho a emigrar y los derechos de las personas pertenecientes a grupos excluidos, marginados y en situaciones de diversidad funcional y vulnerabilidad (CIDHP, 2010; IPADEVI (2010).

Desde diversas propuestas para la seguridad humana, tales como el *Security Pax Forum: The International Network for the Promotion of Human Security and Peace*, se cuestiona la noción negativa y reduccionista de la paz, así como el concepto de *seguridad nacional* vigente que incita a la “guerra preventiva” y al “equilibrio del terror”. Como alternativa, se propone la reconversión de las capacidades bélicas y el astronómico gasto que el militarismo conlleva, en pro de la justicia social, la sustentabilidad ecológica y la *paz integral*. En última instancia, se trata de un cambio de paradigma que nos urge a transitar de la visión utópica de la *paz perpetua*, a una *paz imperfecta* e inacabada de naturaleza dinámica que trascienda la *paz negativa* (Fisas, 2002; Tuvilla Rayo 2004).

Este cambio paradigmático nos requiere superar la concepción de la *paz negativa*, que se define desde la ausencia de guerra y violencia directa, para asumir una *paz positiva* multidimensional que contemple la suma de: la *paz*

directa, a partir del manejo no violento de conflictos; la *paz cultural*, desde unos valores mínimos compartidos; y, la *paz estructural*, mediante políticas de justicia social (Fisas, 2002 & Tuvilla Rayo, 2004).

Desde mi perspectiva, también nos exige reivindicar ciertos valores y Derechos Humanos, desde una postura freireana de “radicalismo democrático” (1993), comprometida con propuestas, acciones y particularmente, con la construcción de lo que he optado por nombrar como *proyectos de posibilidad*.

7. Los proyectos de posibilidad constituyen propuestas viables para la acción en el ámbito de una educación y cultura orientadas a propiciar una paz positiva e integral. De manera que también éstos cobran significado real y concreto cuando hablamos de propiciar la inclusión y la equidad desde la diferencia y la diversidad.

Idear un proyecto constituye una interpelación ante un reto, una apuesta al cambio, el deseo de crear algo novedoso o modificar una realidad no deseada. Idear un proyecto posibilita pues pensar una manera alterna de construir un pedazo de futuro y de darle coherencia mediante la acción (Ander-Egg & Aguilar Idañez, 2000; Ulla & Giodomi, 2006). Pablo Freire (1993; 2006) nos ha legado la noción de “lo inédito viable”, para designar aquello que aunque no existe, tenemos la certeza de que es posible y deseable; parte de la convicción de que el destino no es algo inexorable ni de antemano predeterminado.

Para labrar este futuro incierto, propone la forja de “propuestas de posibilidad”, ya que constituyen “la conjetura que se define con claridad”; “el sueño posible que ha de canalizarse mediante la acción”; el sueño por el que se lucha, no obstante conlleva superar obstáculos y “contrasueños”. A esos fines, Freire nos convoca a soñar con “proyectos de humanidad”. Nos invita a ser portadores del “sueño viable”. Nos emplaza a rechazar todo discurso fatalista que se interponga en nuestra visión de la historia como posibilidad.

Desde el legado histórico de la no violencia, las huellas pioneras de Gandhi y Luther King también apuntan a la urgencia de establecer vínculos entre las acciones civiles no violentas, con proyectos prospectivos de transformación cultural, educativa, ética, política y social. En similar sintonía, desde el *Movimiento/Visión Hacia una Cultura de Paz y No Violencia*, se afirma la *cultura de paz y no violencia* como construcción, proyecto colectivo y proyecto transdisciplinario de investigación, educación y acción (Pascual Morán, 2003; 2007; UNESCO, 2000).

Desde mi experiencia pedagógica, asumir esta visión implica propiciar el

aprendizaje basado en proyectos, como el modo más auténtico, inclusivo y diferenciado de educarnos y de educar. A esos fines, propongo que exploremos las premisas antes propuestas como andamiaje para construir una amplia gama de *proyectos de posibilidad*. Particularmente, proyectos innovadores de acción, justicia, servicio y reinserción social destinados a poblaciones vulnerables, marginadas y excluidas. La suma y sinergia de estos proyectos tendría como propósito primordial maximizar la seguridad humana, la calidad de vida, el respeto por los derechos humanos y la transformación del tejido social. Asimismo, el minimizar toda la violencia e injusticia que se genera ante las desigualdades, exclusiones e inequidades. Afortunadamente, ya existen senderos sobre los cuales edificar —innumerables proyectos de derechos humanos, inclusión y equidad, tanto a nivel nacional como internacional, los cuales demuestran que los *proyectos de posibilidad* no sólo son “sueños viables”, sino semillas que en terreno fértil, ciertamente pueden germinar en *proyectos de humanidad*.

ACERCÁNDONOS A LO DIFERENTE Y LO DIVERSO, CONSTRUYENDO UNA CULTURA DE PAZ POSITIVA E INTEGRAL

Al acercarnos a lo *diferente* y lo *diverso*, aportamos significativamente a la creación una *cultura de paz positiva e integral*. Creo pues, no sólo urgente sino viable, pensar y poner en práctica una *pedagogía de las diferencias y la equidad* desde este andamiaje. Se trata de una pedagogía destinada a promover “el vínculo entre los diferentes”, mediante el diálogo y el intercambio para posibilitar a cada quien “elegir y construir sus múltiples identidades” (Tedesco, 1995, p. 129). De una pedagogía capaz de “acercarnos al encuentro con el otro y la otra, con sus palabras, con su cuerpo, con su mirada”, para “atender a un horizonte de igualdad social y de diferencia que reconozca la singularidad de los sujetos” y sus “alteridades inesperadas” (Skliar, 2013).

Me reafirmo pues en que, en la medida en que desde una *pedagogía de las diferencias y la equidad* según la hemos concebido, se asuma lo *diferente* y lo *diverso* en el contexto de un andamiaje de *educación/cultura inclusiva de paz positiva e integral*, y desde una multiplicidad de *proyectos de posibilidad*, estaremos contrarrestando la desigualdad, la inequidad y la violencia. Y por lo tanto, avanzando en la construcción de una auténtica *cultura de paz*, ya que,

como bien afirman los colegas del *Foro de Vida Independiente y Divertad*, en Madrid, desde un marco de referencia hermanado al andamiaje y a la pedagogía que proponemos:

El modelo de la diversidad propone claves para construir... una sociedad en la que exista la igualdad de oportunidades y nadie sea discriminado por su diferencia. En definitiva, una sociedad más justa en la que todas las personas sean bienvenidas, aceptadas y respetadas, por el simple hecho de ser humanos (Palacios Rizzo & Romanach Cabrero, 2006).

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. & Aguilar Idañez, M.J. (2002). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Aranguren, L. A. (1997). Educar en la reinención de la solidaridad. *Cuadernos Bakeaz*, (22), 1-15. Bilbao, España. Recuperado de: <http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol38/150/150aranguren.pdf>
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Arnau Ripollés, M. S. (2009). *En torno a la diversidad: Dimensiones ético-políticas para una cultura de paz*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial). Boletín ECOS nº 8, agosto-octubre 2009. Recuperado de: <https://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Boletin%20ECOS/Boletin%208/En%20torno%20a%20la%20DiversidadS.ARNAU.pdf>
- Arnau Ripollés, M. S. (2014^a, 1^{er} de abril). Trilogía de Teleconferencias "Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad". Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. <http://gradnet.uprrp.edu/>
- Arnau Ripollés, M.S. (2014^b, 3 de abril). *Vida independiente, derechos humanos y cultura de paz: Una mirada desde la diversidad*. Trilogía de Teleconferencias "Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad". Universidad de Puerto Rico. Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. <http://gradnet.uprrp.edu/>
- Arnau Ripollés, M. S. (2014^c, 8 de abril). Trilogía de Teleconferencias "Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad". Universidad de Puerto Rico. De Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. <http://gradnet.uprrp.edu/>
- Bartolomé, M. & otros (2003). *Comunicación pública del grupo de pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Documento fundacional del grupo de pedagogía diferencial. Madrid, 14 de julio del año 2003. Recuperado de: <http://www.uv.es/aidipe/diferencial14julio2003.htm>
- Bimbi, B. (2006). *Educación y diversidad sexual*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudos Brasileiros (FUNCEB). Recuperado de: <http://enp4.unam.mx/diversidad/Descargas/Educaci%F3n%20y%20Diversidad%20Sexual/educacion%20y%20diversidadsexual.pdf>
- Boulding, E. (2003). *Cultures of peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press, 2003.
- CIDHP (2010, 10 de diciembre). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*. Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a Paz, Santiago de Compostela: Foro Social Mundial sobre la Educación para la Paz. Recuperado de: <http://www.fes-madrid.org/media/1037Human%20Right%20to%20Peace/Derecho%20Humano%20a%20la%20PazDeclaracion%20de%20Santiago.pdf>
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (6th ed.) New York: Macmillan Publishing Company.
- Del Jacobo, Z. (2012). *Pedagogía de las diferencias*. Ensayos Pedagógicos, Buenas Tareas. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Pedagog%C3%ADa-De-Las-Diferencias/4070114.html>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. [Informe Delors]. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana, Ediciones UNESCO. En: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSS.PDF>
- Escola de Cultura de Pau. Cataluña. Creada en Cataluña, España en 1999. [Portal]. <http://escolapau.uab.cat/castellano/index.php/>
- Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Ferrer, C.A. (1998). *La atención a la diversidad*. Primeras Jornadas Estatales de Experiencias Educativas. Madrid: UAB.
- Fisas, V. (2002). *La paz es posible: Una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Intermón / Oxfam.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Uruguay: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Gadotti, M. & Antunes, A. (2006). *La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra*. Cap. IV: Democracia, no violencia y paz, La Carta de la Tierra en Acción (pp. 141-143). Recuperado de: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/SPA-p.141-143-Antunes.pdf>

- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage.
- Galtung, J. (2006). Trascender los conflictos: La perspectiva de Johan Galtung. *Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana de Desarrollo Sustentable*. Recuperado de: <http://www.revistafuturos.info/futuros13/trascenderconflictos.htm>
- Galtung, J. (2008, 23 de marzo) La resolución de conflictos exige creatividad. [Entrevista por Ezequiel Moltó]. *El País*, España. Recuperado de: <http://elpais.com/diario/2001/01/28/cvalenciana/980713094850215.html>
- Gandhi, M. (2002). My faith in nonviolence. *The power of nonviolence: Writings by advocates of peace*. Boston: Beacon Press. Recuperado de: <http://www.mkgandhi.org/nonviolence/faith%20in%20nonviolence.htm>
- Gaztambide Fernández, R. (2010). Currículum y el reto de la diferencia. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 9 (8), 21-32.
- Gento Palacios, S. & Pina Mulas, S. (2011). *Gestión, dirección y supervisión de instituciones y programas de tratamiento educativo de la diversidad*. Máster Inter-Universitario sobre Tratamiento Educativo de la Diversidad, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid.
- Gutiérrez, M. P. & Maz, A. (2004). Educación y diversidad. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, & R. Blanco, R. (Eds.). *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp.15-24). Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Hicks, D. (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- IPADEVI (2010, 12 de diciembre). *Declaración Mundial de Compostela sobre las Contribuciones de las Personas con Diversidad Funcional a una Cultura de Paz*. Instituto de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/cont/descargas/documento35244.pdf>
- Jares, X. (2002). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Colección Serie General.
- Jares, X. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Editorial Popular.
- King, M. L., Jr. (1958). *Stride toward freedom: The Montgomery Story*. New York: Harper and Row Publishers.

- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- López López, E., Tourón, J. & González Galán, M.A. (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial*. Madrid: Editorial Universidad Complutense, 2 (1), 83-92.
- Magendzo, A. (2002, junio). *Human rights education as critical pedagogy*. Human Rights Education listserv. Recuperado de: <http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg00963.html>
- Magendzo, A. (2006). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos*. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu>
- Martínez Ten, L. & Tuts, M. (2013). *La interculturalidad como pretexto: La ciudadanía como encuentro*. Recuperado de: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article74>
- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Mayor Zaragoza, F. & Mateos García, A. (2004). *¿Por qué una cultura de paz?* Polylog. Foro para filosofía intercultural [Blog]. Recuperado de: <http://them.polylog.org/5/dmf-es.htm>
- Montessori, M. (1949). *Educación y paz*. Errepar: Argentina.
- Muñoz Sedano, A. (2007). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid. [Portal]. <http://www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>
- ONU (1999, 6 de octubre). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (A/RES/53/243). Recuperado de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URLID=37317&URLDO=DOTOPIC&URLSECTION=201.html>
- OREALC/UNESCO (2008): *La educación para una cultura de paz y los derechos humanos: Una visión desde las Naciones Unidas*. II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura de Paz (2007). Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y Caribe, 12-27. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159946S.pdf>
- Palacios Rizzo, A. & Romanach Cabrero, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. La Coruña: Ediciones Diversitas-

- AIES. Recuperado de: <http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>
- Pascual Morán A. (2002). La noviolencia: tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi. *Signos de Vida*, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias, n.24, p.39-42. Disponible también en: <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
 - Pascual Morán, A. (2003). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
 - Pascual Morán, A. (2007). Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz? *Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (40), 63-78.
 - Pascual Morán, A. (2013). Educación en derechos humanos y para la paz: Valores, principios y prácticas pedagógicas medulares. En G. Tosi (Ed.), *Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Brasil.
 - Pascual Morán, A. (2014). *Dignidad y género desde pedagogías liberadoras*. Taller dialógico ofrecido en la Conferencia Bautista Latinoamericana por la Paz. Seminario Teológico Bautista del Sur de Brasil, Río de Janeiro, Brasil, 20 de abril del 2014.
 - Pascual Morán, A. & Yudkin Suliveres, A. (2006). *Educación para la paz en convivencia solidaria: Hacia una agenda compartida de investigación en acción*. Fundación Operación Solidaridad: Arranca y acelera / Memorias y plan de trabajo 2003-2006. San Juan, Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/cultpazcalivida.htm>
 - Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.
 - Reardon, B. (1995). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
 - Reardon, B. (1997). *Human rights as education for peace*. Recuperado de: <http://www.pdhre.org/book/reardon.html>
 - Reardon, B. (2010). *Human rights learning: Pedagogies and politics of peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral 2008-2009, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de las Universidad de Puerto Rico [bilingual publication]. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
 - Riley, T. (2000). *Assessing for differentiation: Getting to know students*. [Portal] <http://www.tki.org.nz/r/gifted/reading/theory/assess-diffe.php>
 - Romañach, J. & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente, España. Recuperado de: <http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcionalvf.pdf>
 - Ross Epp, J. & Watkinson, A.M. (1997). *Systemic violence in education: Promise broken*. State University of New York Press.
 - Sánchez Carreño, J. & Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: Elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9 (1), pp. 123-135. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
 - Security Pax Forum: *The International Network for the Promotion of Human Security and Peace* [Portal]. Recuperado de: <http://www.unesco.org/securipax/index.htm>
 - Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method? En *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education* (pp. 97-119). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
 - Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En *La construcción de la normalidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
 - Skliar, C. (2013). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Área de Educación: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) & Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Recuperado de: <http://educacion.flacso.org.ar/docencia/diplomas/pedagogias-de-las-diferencias>
 - Tedesco, I. (1995). *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía*. Madrid: Anaya.
 - The Martin Luther King Jr. Center for Nonviolent Social Change in Atlanta. [Portal] <http://www.thekingcenter.org/>
 - Tomlinson, C. A. (2001). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
 - Tuvilla Rayo, J. (1998). *Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser.
 - Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*.

Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.

- Ulla, L. & Giomi, C. (2006). *Guía para la elaboración de proyectos sociales*. Instituto para la Cultura, la Innovación y el Desarrollo. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santilla, Ediciones UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSS.PDF>
- UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia* [Portal]. Recuperado de: <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/spmanifeste.htm>
- Villanueva, A.; Monsell, A. & Cerda, C. (s. f.). *Líneas emergentes de investigación a partir de las reformas educativas en España en el ámbito de la "pedagogía de la diversidad"*. Departamento M.I.D.E., Universidad de Valencia. [Portal] <http://www.uv.es/aidipe/Ponencia4.html>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (Eds.) (2008). *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (2009). Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico. En A. Magendzo (Ed.), *Ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 278-310). Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Regional de América Latina de la UNESCO & Ediciones SM Chile.

Anaida Pascual Morán

Catedrática en el Departamento de Estudios Graduados de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico. Fue co-fundadora y primera coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz de la Universidad de Puerto Rico. En su labor docente e investigativa/creativa entrelaza la educación diferenciada para el desarrollo óptimo, la educación liberadora y la educación en y para los derechos humanos y la paz. Es autora de numerosos ensayos y del libro *Acción civil no violenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*.

Correo electrónico: rivepas@gmail.com



RAXIMHAI ISSN-1665-0441
VOLUMEN 10 NÚMERO 2 ENERO-JUNIO 2014 EDICIÓN ESPECIAL

257-289

DEL PRESENTE AL FUTURO: DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ A LA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ

Amaral Palevi Gómez-Arévalo

Resumen

El presente Capítulo es un análisis teórico que contribuye a una estructuración inicial de la Pedagogía para la Paz en la actualidad, desde su campo de estudio: La Educación para la Paz. Se pretende mostrar la madurez tanto teórica, práctica, disciplinar, metodológica y científica que posee la Educación para la Paz en este momento, para estructurar la Pedagogía para la Paz. Se realiza un análisis del sustento disciplinar y la concreción educativa de la Pedagogía para la Paz, lo cual incluye modelos educativos, enfoques, contenidos, ejes transversales y metodologías aplicadas. Un punto principal de análisis es la existencia de un tipo específico de profesor: *Educador/a para la Paz*. Este educador/a es un factor clave para que las acciones educativas entorno a la construcción de paz se lleven a la práctica.

Palabras clave: epistemología, principios, filosofía de la ciencia, teoría del conocimiento, disciplina.

Abstract

This chapter is a theoretical analysis contributes to an initial structuring of Pedagogy for Peace today, from their field of study: Education for Peace. We intend to show both theoretical, practical, disciplined, methodical and scientific maturity that owns the Peace Education at this time, to structure Pedagogy for Peace. An analysis of disciplinary and educational support realization of Pedagogy for Peace is made, which includes educational models, approaches, content, keystones and applied methodologies. A main point of analysis is the

RECIBIDO: 7 DE MARZO DE 2013 / APROBADO: 12 DE ABRIL DE 2013