

ESTUDIOS PARA LA PAZ,
LA INTERCULTURALIDAD
y LA DEMOCRACIA

Eduardo Andrés Sandoval Forero
esaforero2002@yahoo.com

RESUMEN

El texto presenta un somero panorama de la complejidad de los conflictos y violencias que se presentan en el mundo, en América Latina y en particular en México. A partir de los planteamientos de los estudios para la paz, describe la violencia estructural sistémica, la violencia directa, la violencia cultural y simbólica existentes en nuestras sociedades. Enuncia las tipologías de paz existentes en el presente, para luego entrelazar la interculturalidad y la democracia en su dimensión investigativa y educativa en los estudios de posgrado cuyo objetivo es formar investigadores en el conocimiento teórico, analítico y metodológico de nuestras realidades violentas y pacíficas. Se propone para América Latina, desarrollar la perspectiva teórica de la Paz Integral, activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones.

Palabras clave: paz integral, interculturalidad, democracia, noviolencias.

Abstrac:

The text describes a shallow outlook about the complexity of the conflicts and the violence that are shown on the world, on Latin America and in particular, on Mexico. From the establishment of the designs for peace, describes the structural systematic violence, direct violence, cultural and symbolic violence,

in being in our societies. It enunciates the kinds of peace in existence in the present, intended to then entwine interculturality and democracy in their investigative and educative dimension in the post grade studies, whose objective is to form investigators on the theoretical, analytic and methodological knowledge about our peaceable and violent realities. It is proposed for Latin America to develop the theoretic perspective of the Integral, active, nonviolent and lasting Peace, that is a sustainable peace, from a re-focus on the basis, on one side of our realities, and on the other, hypothetical relating to theories of critical latinamerican thinking in any of its expressions.

Key words: integral peace, interculturality, democracy, nonviolence

CONTEXTO DE VIOLENCIAS Y PACES

La historia de la humanidad está conformada por una serie de acontecimientos que han marcado la vida económica, política, social, cultural y educativa de los pueblos del mundo con signos de convivencias pacíficas y también de violencias. Las dinámicas bélicas han dejado millones de pérdidas humanas, destrucción material y un profundo dolor en la humanidad. Basta recordar los millones de personas civiles asesinadas en los holocaustos de la primera y segunda guerra mundiales. No menores fueron las acciones bélicas de las famosas cruzadas que devastaron poblaciones enteras por pertenecer a otros credos religiosos. En tiempos más recientes la guerra contra el terrorismo, lanzada por la administración Bush después de los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001 realizados por al-Qaeda, han servido de pretexto para invadir, y bombardear indiscriminadamente ciudades y pueblos de países considerados “ejes del demonio”.

En América Latina y en buena parte del mundo las relaciones políticas, sociales, económicas y militares han sido impuestas de manera activa y directa por los distintos gobiernos de la administración estadounidense. La intervención política y militar ha sido directa en países como Granada, Panamá, y Haití. Las bases militares en el subcontinente se amplían y el pretexto de la lucha contra el narcotráfico de drogas ilícitas les auto adjudica la militarización e intervención directa en los países involucrados, desintegrando comunidades y extensiones considerables del medio ambiente afectadas por las fumigaciones aéreas. Esta lucha contra el narcotráfico, y no por la prevención y contra el consumo de drogas ilícitas, se acompaña del tráfico más

desproporcionado de armas jamás vivido en la historia de nuestros países. También se acompaña de la expropiación de territorios, de desplazamiento de población, y de la explotación directa de los minerales por parte de compañías trasnacionales que se aprestan a contribuir al desarrollo de buena voluntad. Toda esta compleja industria del negocio de la guerra y el saqueo, es una de las lacras que socavan cualquier condición humana.

De acuerdo al Mapa del Hambre divulgado por el Programa Mundial de Alimentos (PMA) de la ONU en 2011, cerca de mil millones de personas padecen por alimentos, es decir que una de cada seis personas está desnutrida, viviendo en condiciones infrahumanas y en inanición por no tener alimentos. Esta violencia emanada de las estructuras sociales y económicas en el mundo, impide que todos los habitantes tengan lo básico en alimentación, salud, vivienda y educación para tener una vida activa y digna. Lo lamentable, lo irracional, lo inaudito del absurdo del poder político y económico, es que millones de toneladas de alimentos son tiradas diariamente por falta de compradores, y las cantidades estratosféricas de la riqueza y el dinero se emplean en la ciencia y la tecnología para el desarrollo de la industria de la guerra. En los mismos países llamados pobres o subdesarrollados, en muchos de ellos los presupuestos de guerra son mayores a los de educación o salud. En este mapa del hambre que les menciono, México se encuentra entre los países que tienen 5% de su población desnutrida.

Una mirada panorámica de América Latina y en particular de México en el siglo XXI, nos exhibe inseguridad, violencias, corrupción, exclusión, injusticias, abusos de autoridad, violación de mujeres, pederastia, consumo de drogas psicotrópicas, asaltos, robo de autos, de casas habitación, tráfico de armas, personas y drogas, saqueo de recursos públicos, compra de votos, acoso sexual, enfrentamientos armados entre delincuentes organizados, abusos de autoridad, muertes colaterales, secuestros, torturados, desaparecidos, agresión escolar, consumismo, estrés, pobreza, pueblos desolados, desplazamientos forzados, destrucción del medio ambiente para el enriquecimientos de unos cuantos; son entre otras muchas realidades, marcas contextuales del deterioro social, económico, político y moral en el que hoy estamos inmersos los mexicanos.

La desintegración del tejido social, el dolor de los deudos, los más de 50 mil muertos, los miles de niños sin padres, el desamparo de los 120 mil desplazados de guerra, los 10 mil desaparecidos contabilizados en la administración actual de México (2006-2011), es sin duda una de las expresiones más de la situación de una parte del país, el México violento, intolerante, y destructivo, que lo tiene sangrando y en desintegración por tantas violencias que se nutren de una población mayoritaria que se debate en una

lacerante miseria, sin futuro, y sin esperanzas reales de empleo y de un porvenir digno para todo ciudadano que habita la geografía nacional.

Estas violencias sistémicas y de la delincuencia organizada (oficial y no oficial), la podemos comprender al revisar la clasificación que presenta el Índice Global de Paz, del Instituto para la Economía y la Paz, donde México se ubica en el lugar 121 entre 153 países. El índice registra 23 indicadores, dentro de los cuales los más significativos del país en términos negativos tienen que ver con los niveles de violencia, los crímenes, la cantidad de homicidios por cada cien mil personas, el acceso a las armas, la violación a los derechos humanos, y la percepción que la sociedad asume frente al crimen. Este índice además de evaluar presencia y ausencia de violencia armada, laboral, escolar y familiar, mide condiciones de educación, bienestar social y material, gobierno, y aplicación o no de los derechos humanos.

Pero esa misma situación que es producto de las violencias estructurales internacional y nacional, de las violencias de la delincuencia organizada, de la violencia intrafamiliar, de las agresiones en la escuela, de la violencia cultural y psicológica cotidianas contra los indígenas, las mujeres, los niños, los discapacitados, los pobres, las minorías religiosas, los niños/as de la calle, y los indigentes, (vergüenzas todas nacionales), han generado diversos movimientos locales, estatales y nacionales que luchan contra estas violencias con miras a construir condiciones en México por la Paz con justicia y dignidad. Estas importantes experiencias pacíficas han dedicado tiempo a la reflexiones tales como: ¿por qué llegamos esta situación?, ¿cómo llegamos a esta barbarie?, ¿qué se pudo haber hecho para evitarlo?, ¿qué se puede hacer para corregir esos errores violentos e intolerantes con los que estamos aprendiendo a vivir? y ¿qué se puede hacer para restablecer el orden y sobre todo la paz entre los seres humanos?

En medio de esta crisis de paz que atraviesa todas las entidades de la república mexicana, emerge el otro México, el de la Paz, el de la tolerancia, el México de la convivencia, de la hospitalidad internacional, del reconocimiento y respeto a la diversidad étnica y cultural. Tenemos una larga trayectoria de paz que en este inicio de milenio pretende ser silenciada, una paz negativa, una paz imperfecta, pero con bases culturales, sociales y étnicas importantes para re-construir la sociedad y su tejido social en perspectiva de una paz integral. Es por ello que afloran pensamientos, iniciativas y prácticas que de manera ingeniosa buscan unir la palabra, el pensamiento y el sentir de hombres y mujeres que viven de manera inconforme, que cuestionan y se oponen a las violencias estructurales, económicas, físicas, culturales, étnicas y de género, así como a todas las injusticias que obstaculizan el vivir ciudadano en su cotidianidad del trabajo, estudio,

empleo, diversión y convivencias sociales y familiares.

Gestos de protesta en contra de atentados; carteles que se levantan exigiendo el cumplimiento de los derechos fundamentales en todo ser vivo; organizaciones no gubernamentales que piden respeto a los derechos humanos; pueblos indígenas que exigen el cumplimiento de sus derechos colectivos; comunidades unidas en redes sociales que sin rostro y sin voz hacen circular a gritos cartas y denuncias implorando firmas de mentes conscientes para restarle a las injusticias por lo menos uno de entre tantos casos; y movimientos populares que dignifican la voluntad de lucha por la paz en las calles de los pueblos y ciudades, son sólo algunas de las tantas formas de resistencia pacífica que existen, en donde hombres y mujeres sin importar etnia, religión situación socioeconómica, condición política y nivel educativo, se unen para exigir a los gobiernos y a todos los actores violentos el cese a las violencias, a las injusticias y a las guerras. Con estas dinámicas sociales es posible una construcción de la paz en sentido amplio, porque implica que se concientice, se reconozca y se impulse a la paz desde las situaciones de conflicto. Además, construir la paz significa evitar o destruir todas las expresiones de violencia, la injusticia, el desencuentro, la miseria, la explotación, la incomunicación, la sumisión, las violencias de todo tipo y la desigualdad. Estas maneras de entender la paz se originan en el rechazo a la violencia física y a la inclusión de la población civil en la confrontación, garantizándole los derechos humanos, es decir en proyección de lo que los expertos denominan “paz positiva”.

Cuando hablamos de paz nos estamos refiriendo también a las situaciones de conflicto. La paz se conforma por aquellos escenarios de no conflicto antagónico, de no exclusión, de no intolerancia, de no violencia, de no discriminación, y de no abusos. Con esto queremos decir que unas herramientas importantes para construir la paz son la negociación, el diálogo, la mediación, y la transformación pacífica de los conflictos a partir del diálogo, las normas, las leyes, los derechos humanos, y el reconocimiento de todas las diversidades culturales, étnicas, religiosas, políticas y sociales que permitan el fortalecimiento de las instituciones encargadas de garantizar y promover el bienestar social.

La paz no es solo la ausencia de la violencia física, es también la desaparición de la violencia cultural, social, económica, política, de género y de todas aquellas violencias que en lo simbólico agreden, denigran, excluyen y menosprecian a los otros, a los diferentes, a los extraños, o a los extranjeros. Es decir, la paz es la ausencia de la violencia de estructuras sociales y económicas, es el reconocimiento y valoración de la vida, la libertad, la justicia, los derechos humanos y las convivencias pacíficas de todos

los diversos. A su vez es un proceso que no supone un rechazo al conflicto, sino una utilización razonable de él. En este sentido, la paz no es la usencia de la violencia, ni el silenciamiento de las armas, es como lo dijo Martín Luther King: La verdadera paz no es simplemente la usencia de la tensión, sino la presencia de justicia (Diccionario Desearte Paz, 2009).

En el ámbito internacional, La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU 1948), El Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales (ONU 1996), el pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU 1996), así como otros Tratados y Convenciones, consagran a la paz como un aspecto ineludible a tales derechos. En este sentido la Paz es un derecho individual y también colectivo, es un derecho que tienen las personas y también los colectivos sociales, los pueblos, las naciones, los Estado y todo el sistema internacional.

La paz, implica al igual que la violencia variados entornos de la vida del hombre, por ello referirnos solo a un tipo de paz o a un tipo de conflicto o de violencia, resulta poco cercano a la realidad, pues cada continente, país, región, estado, municipio o localidad, presenta contextos sociales y culturales históricos y del presente, que le impregna su condición particular de aplicarse, abordarse, entenderse y de enseñarse. No podemos por ejemplo pensar en tener en nuestro país las condiciones de paz que prevalecen en los países llamados del primer mundo o del mundo desarrollado, pues nuestras historias, realidades y condiciones distan mucho y no corresponden a ese mundo. Nuestras estructuras socioeconómicas, nuestras condiciones sociales, nuestras diversidades étnicas, culturales y religiosas, nuestras injusticias, en fin nuestra historia y nuestro presente, nos obligan a pensar y a construir la paz de acuerdo a nuestros propios contexto.

Por supuesto que tenemos que aprender de pensares y actuares de paz generados en todos los países y rincones del planeta, sobretodo de aquellas teorías y experiencias que sean susceptibles de ser funcionales a nuestro medio, pues en esta era de la globalización los conflictos y las violencias tienen repercusiones regionales e internacionales que obligan a que la paz, sustentada en la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la interculturalidad y la democracia, sean un bien público y un derecho globales. Esta es una de las virtudes del nuevo paradigma de los Estudios para la Paz, que investiga todos aquellos fenómenos que determinan condiciones de conflicto y de violencias que afectan la convivencia pacífica en dimensiones micros como la familia, o macros como los conflictos entre países.

Origen de los estudios para la paz

Connotados investigadores de la paz (Galtung, Vicent Martínez, Vicenc Fisas Francisco Muñoz, y muchos otros), consideran que los estudios en este campo tienen sus orígenes formales después de la segunda guerra mundial (siglo XX), iniciando entonces una preocupación en torno a estudiar maneras distintas de generar paz desde disímiles puntos estratégicos como el social, cultural, económico, político y educativo. Entre los años 1934 y 1945 surge en los Estados Unidos las primeras organizaciones no gubernamentales (ONG), que después se encargarían de proliferar un nuevo pensamiento, nueva cultura de paz, y una nueva forma de vivir la vida a través de cátedras, seminarios y talleres de convivencia.

En los años 20, Wright y de Richardson, con sus análisis y Pitirim Sorokim, con sus teorías, clarificaban los motivos de la guerra. Considerándose éstos como los primeros antecedentes y padres fundadores de Estudios para la paz en su versión más genuina de “paz negativa”. Sin embargo, es posible afirmar que los estudios para la paz empezaron como campo académico, hasta después de los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado.

Finalizada la II Guerra Mundial se introduce por primera vez un programa de Estudios de la Paz en el Manchester College de Indiana. En los años 50 diversas universidades e institutos son fundados para investigar sobre la guerra, sus causas y consecuencias, desarrollando así los primeros estudios internacionales.

En 1959 Johan Galtung funda el Instituto Internacional de Investigación para la Paz, en Oslo, Noruega (Peace Research Institute de Oslo-PRIO-) plantea las definiciones de “paz positiva” y “violencia estructural”, a partir de la perspectiva de comprender y analizar el mundo no sólo desde la violencia y la destrucción, sino también desde la justicia y la paz. En Galtung la paz se encuentra relacionada

con los conflictos y el desarrollo, aportando una amplia teoría sobre los conflictos, teniendo como preocupación central la transformación pacífica, noviolenta de los conflictos (Galtung, 1984).

Johan Galtung señala que existen diferentes tesis en los estudios para la paz, sin embargo, en una de esas tesis sostiene la necesidad de tomar en cuenta a los valores para poder hablar de paz. Para Galtung la ausencia de violencia directa, estructural,

cultural y/o simbólica es lo que supone la realización de la supervivencia, el bienestar, la identidad y la libertad, es decir, la satisfacción de las necesidades básicas humanas. Esta primera división que se hace es la base sobre la que se cimentaron las teorías, filosofías y clasificaciones entorno a la paz que hasta la fecha continua en búsqueda de ejercer el respeto al otro para el bien común. Los estudios para la paz han sido abordados desde distintas y variadas áreas del conocimiento, es decir que son estudios multidisciplinarios, en los que podemos distinguir cuatro etapas generales (Martínez Guzmán 2009): La primera etapa de los estudios para la paz se desarrolla en el periodo correspondiente entre los años 30 y 60. Los estudios de la época se dedicaban al análisis de la paz desde una connotación negativa, es decir que el concepto de paz negativa alude a la ausencia de guerra, a la no existencia de la violencia física. Parte de los primeros pasos sobre este tema de investigación, fueron la creación de la revista *Jornal of Conflict Resolution* y del Center for Research on Conflict Resolution.

La segunda etapa de la investigación para la paz inicia con la constitución del Peace Research Institute de Oslo (PRIE), el International Peace Research Association (IPRA) en 1963 y la revista *Jornal of Peace Research* en 1964. La dinámica de investigación de estos centros, permite dar un giro en el concepto tradicional de paz, porque a partir de sus análisis visibilizan la paz positiva como alternativa a la violencia estructural, es decir a aquella violencia generada por las estructuras sociales que impiden la satisfacción de las necesidades básicas para todos los individuos. Esta definición de paz positiva, supone un nivel reducido de violencia directa y un nivel elevado de justicia, que intenta preservar la armonía social y la igualdad.

La tercera etapa de los estudios para la paz estuvo marcada por acontecimientos coyunturales de los años 80, hechos que demandaron una mayor participación de los movimientos sociales con el fin de sumar actores en censura a la violencia directa, lo cual hace que a nivel general se diera mayor importancia a la solicitud de paz como ausencia de guerra.

La cuarta etapa inicia en la década de los 90, en este periodo la investigación para la paz adopta una perspectiva holística, integral y completa, que otorga gran importancia a la diversidad como medio para preservar la paz, a partir del aprovechamiento de las aportaciones de las otras culturas y del feminismo.

El siglo XXI plantea nuevos temas como conflicto global, derechos humanos, violencias transnacionales, cooperación, militarismo, migración, narcotráfico, conflictos étnicos, violencia cultural, agresiones intraescolares, violencias online, diferencias económicas,

exclusión, marginación, racismo, consumismo, violencias contra la naturaleza y el medio ambiente, empoderamiento, responsabilidad social, democracias, interculturalidad, globalización, tolerancia, y convivencias pacíficas, entre otros temas. Desde una visión antropológica y sociológica, podemos decir que se trata de realidades que atañen a la cultura de la violencia y también de entornos en que se construyen las culturas de paz.

Todas las formas de violencia son lacras que laceran a la humanidad, y todas ellas se relacionan directamente con el poder legal o ilegal en espacios amplios o con manifestaciones de micro-poder como la escuela o la familia. Una de estas violencias cotidianas no explícitas, es la conceptualizada y teorizada como violencia simbólica por el gran sociólogo contemporáneo Pierre Bourdieu, en sus esplendidos textos titulados “Los modos de dominación” (Bourdieu, 1976), “Desconocimiento y violencia simbólica” (Bourdieu, 1989), y *La reproducción*, donde diserta sobre los “Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica”. Esta violencia simbólica corresponde a un modelo de dominación que presenta mecanismos ocultos a lo que el sentido común no puede observar, y se conforma por la dupla dominación y dependencia. Esta violencia simbólica, invisible, que coexiste con las otras formas de violencia, es entendida como otra forma de dominación, y de acuerdo a Bourdieu, supera la oposición entre las relaciones de sentido y las relaciones de fuerza, y se cumple y encubre a través de la comunicación.

Pensando nuestros contextos de violencias en México podemos discernir que la violencia simbólica no solo coexiste con las otras violencias, sino que también sirve para legitimarlas, para ocultar las relaciones de explotación, de dominación, de injusticias, de encubrimiento de unas estructuras socioeconómicas violentas soportadas por el Estado, la iglesia, la escuela, la familia, y por sistemas de comunicación que ocultan la realidad y falsean las realidades políticas, económicas, sociales, culturales, educativas y de violencia directa cotidianas.

Educación intercultural para la Paz

Regresando con Galtung, el tratamiento del conflicto por medios no violentos y si creativos, es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y en la estructura social, en llegar a dónde se origina el conflicto, y en buscar la mejor forma de prevenirlo y en su caso, de resolver los brotes de violencia o las secuelas del conflicto. Es por ello que el paradigma pretende no sólo el estudio del fenómeno sino también incidir significativamente en esas realidades, de tal manera que se produzcan tránsitos de una cultura de violencia a una cultura de paz, lo cual exige un proceso educativo en

todos los niveles de la sociedad, desde la primaria hasta los niveles de posgrado.

Ante estas nuevas problemáticas de investigación y estas nuevas formas de hacer investigación, surge la Educación para la Paz y la interculturalidad como un intento de querer contextualizar e integrar, de querer cambiar las conductas de la gente y de hacer realidad los derechos de los humanos, siempre de una forma no violenta y si tolerante. Un modelo de educación para la paz presupone no sólo informar sobre la amplia cosmovisión de la paz, sino que paralelamente exige un replanteamiento del propio proceso de enseñanza-aprendizaje acorde con los valores de paz (Jares, 1999: 120).

En un mundo dividido y sometido a cambios drásticos como al que nos enfrentamos día con día, todo ser humano al venir al mundo tiene el derecho a que se le eduque; después y en pago, tiene el deber de contribuir a la educación de los demás de manera formal o informal. Estas palabras entendidas como derecho y deber son vitales para forjar el cimiento de una sociedad de aprendizaje para la paz, la interculturalidad y la democracia.

La educación para la paz y la interculturalidad van más allá de la información de valores; tienen que ver directamente con la educación en valores, con la formación a partir de los valores y con la práctica de ciertos valores para lograr el cambio de actitud en los humanos. Es un proceso que debe estar presente en el desarrollo de la personalidad. Como proceso, debe ser continuo y permanente para enseñar a los alumnos a aprender a vivir en la noviolencia y a que depositen su confianza en la justicia, el respeto, la tolerancia y la felicidad.

No quiero mi casa amurallada por todos lados, ni mis ventanas cerradas. Yo quiero que las culturas de todo el mundo soplen sobre mi hogar tan libremente como sea posible, pero me niego a ser barrido por ninguna de ellas.

Palabras pronunciadas por Mahatma Gandhi, que además de su elocuente retórica, en su contenido reconoce plenamente la diversidad cultural y sus grandes aportes para la humanidad, al mismo tiempo que se opone firmemente a la uniformidad cultural, a la imposición de una sola cultura sobre todas las demás. Este sin duda debe ser uno de los principios de la educación intercultural para la paz.

Educativamente la educación para la paz y la interculturalidad, pretenden por medio del proceso de enseñanza - aprendizaje y el conocimiento, formar una cultura de paz

que implique una ética personal y social fundamental para la convivencia basada en la libertad y en la igualdad sociocultural, inspirada en el respeto y reconocimiento de los derechos humanos, convenios internacionales, igualdad de trato y justicia. La educación para la paz fundamenta su carácter intercultural a nivel mundial con la meta de que todos los pueblos sin importar género, condiciones económica, etnia, o religión, opten por el desarme, por la noviolencia y por la transformación de conflictos pacíficamente para lograr entablar relaciones apacibles.

Algunas implicaciones de la educación para la paz son los valores, lo político y lo pedagógico (Jares, 1999):

- a). Los Valores se consideran fundamentales en la educación para la paz. De la aplicación de ellos depende el éxito de educar con paz, por tanto, no pueden ser todos los valores, tampoco los que sean. Los valores que están implícitos son aquellos que circundan en la paz y los derechos humanos como la tolerancia, el respeto y la responsabilidad.
- b). Lo Político en la educación para la paz busca transformar la dominación y el poder autoritario, por condiciones necesarias que favorezcan la justicia social, el pensamiento crítico, el ejercicio de la democracia directa, participativa o representativa, así como todas las prácticas comunitarias y colectivas.
- c). Lo Pedagógico en los estudios para la paz consta de tres ámbitos: los fines (el por qué, la finalidad y los objetivos); los medios (el cómo, la metodología); y el curriculum (el qué: los contenidos y la estructura). Lo anterior con el objetivo de promover la paz y los derechos humanos.

Algunas perspectivas teóricas para la Paz

Varias son las corrientes teóricas que se vienen desarrollando en los estudios para la paz, las cuales podemos mencionar de manera rápida.

- 1.- Paz directa, estructural o cultural.- interpretada por Galtung como Paz Positiva y/o Paz Negativa. Paz positiva para Galtung es la paz auténtica, aquella que se opone no sólo a la guerra sino también a toda discriminación, violencia u opresión. Aquella que impide un desarrollo digno de las personas.

Paz negativa: este concepto de paz que sigue vigente en la actualidad, es el concepto tradicional occidental de no-agresión; de no conflictos. Esta paz es limitada esencialmente como concepto negativo, al ser definida como ausencia de

conflicto bélico o como estado de no-guerra, sin tener en cuenta las otras violencias existentes.

2.- Aprender a hacer las paces.- Vicent Martínez Guzmán, fundador y ex-director de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I. Propone una reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces y justificándose en las grandes diferencias que existen y la multiplicidad de formas en que los seres humanos interpretan, desarrollan y construyen las soluciones y/o negociaciones de los conflictos que se presentan. Vicent pretende mostrar que el hombre es generador de situaciones violentas, intolerantes y excluyentes; pero también puede llegar a ser protagonista de sentimientos de cariño, comprensión, ternura y cuidados. Propone desaprender las culturas de la violencia, prácticas filosóficas de educación para la paz, y la transformación de los conflictos y la educación en los sentimientos (Martínez, 2005). En palabras del filósofo: “En nuestra propuesta, la filosofía para hacer las paces será la reconstrucción de las competencias humanas para vivir en paz. (...) En este caso educarnos para la paz sería potenciar aquellos sentimientos que nos hacen competentes para construir nuestras relaciones por medios pacíficos” (Martínez, 2005: 145). En la definición de Vicent, “La filosofía para hacer las paces ha de ser una filosofía basada en la interculturalidad entendida como interpelación entre saberes y diálogo, más que choque de civilizaciones” (Martínez, 2005: 42).

3.- Paz Imperfecta.- Concepto propuesto por Francisco Muñoz del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada, quien argumenta la paz imperfecta como aquellas situaciones en las que se satisfacen las necesidades de los humanos, pero sigue presente la violencia en todas o al menos en una de las estructuras de carácter humano (familia, escuela, trabajo, relaciones sociales, cultura, economía, entre otras). “...podríamos agrupar bajo la denominación de paz imperfecta todas estas experiencias y espacios en los que los conflictos se regulan pacíficamente, es decir en los que las personas y/o grupos humanos optan por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. La llamamos imperfecta porque, a pesar de gestionarse pacíficamente las controversias, convive con los conflictos y algunas formas de violencia”. Entendemos entonces que el concepto de “paz imperfecta” alude a condiciones históricas y sociales

que en su condición máxima de paz coexiste con conflictos y en algunos casos con violencias lo cual permite hablar de “paz estructural imperfecta” y de “violencia estructural imperfecta” (Muñoz, 2009), lo que implica que la paz es un proceso inacabado y permanente.

Nos hemos referido al nuevo paradigma de los estudios para la paz, nuevo para la investigación social, no porque haya empezado ayer. Como ya se dijo, estos estudios iniciaron más o menos en los años 40's después de la Segunda Guerra Mundial. Pero en términos de las ciencias sociales este es un paradigma nuevo, porque tiene como peculiaridad enseñar a analizar el mundo, la sociedad, las culturas, la política, y las violencias desde la perspectiva de paz y a reflexionar y pensar los conflictos como oportunidades de aprendizaje y enseñanza pacíficas.

Galtung y todos los investigadores de la paz, argumentan la necesidad de un “giro epistemológico” para comprender ésta otra perspectiva de conocer el mundo, las sociedades, las culturas, las vivencias, las violencias, los conflictos, y en general la realidad y la subjetividad en sus dimensiones teóricas y analíticas. Para ello, “no hay nada más práctico que contar con una buena teoría” (Galtung, 2003) que permita conocer las violencias, así como también la justicia y la paz.

Sin embargo, hablar de violencias y de paz en América Latina supone plantearse otros conflictos, otras necesidades, otros contextos y otras formas de ver, entender y vivir las violencias, las paces, y las diversidades, situaciones muy diferentes a las planteadas en el contexto europeo.

Las violencias estructurales, físicas, culturales, y simbólicas que padecemos en México, son violencias que se manifiestan directamente contra los indígenas, contra la mujer, contra los homosexuales y lesbianas, los discapacitados y migrantes, los menores de edad y ancianos, otras religiones y otros políticos, gente marginada que vive en las calles, ciertos extranjeros (xenofobia), y las agresiones culturales y físicas que se presenta dentro de las escuelas. Estos conflictos y demás violencias pueden ser abordados para su análisis bajo las perspectivas teóricas de la paz positiva, la paz negativa, hacer las paces y la paz imperfecta, pero necesitan fuente de análisis y argumentos y propuestas de solución desde el pensamiento y la praxis latinoamericanos y mexicanos.

Ante estas circunstancias específicas de Latinoamérica y de México en particular, los estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia, posibilitan desarrollar la perspectiva teórica de la Paz Integral, activa, noviolenta y duradera, es decir una paz sustentable, a partir de un re-enfoque que tenga como base, por un lado el

conocimiento de nuestras realidades, y por otro, referentes hipotéticos de las teorías del pensamiento crítico latinoamericano en cualquiera de sus expresiones.

Vale la pena acotar que la lucha por la paz integral no pretende arribar al modelo convencional de desarrollo capitalista, toda vez que este modelo se sustenta en la acumulación irracional de capital, para lo cual requiere de estructuras socioeconómicas violentas manifestadas entre otras realidades, en la explotación intensa de la mano de obra, de la exclusión, de la pobreza y la miseria de millones de seres humanos, situación que se acompaña de la destrucción irrazonable y violenta de la naturaleza y el medio ambiente en general.

Este desarrollo capitalista convencional conceptualizado como “mal desarrollo”, no garantiza la satisfacción de las necesidades básicas como el bienestar, la libertad, la identidad y seguridad, analizadas desde lo Estatal-local, el ecosistema, y el sistema mundial (Tortosa, 2008). Otras son las alternativas que se proponen y se construyen en diferentes sectores, espacios y dimensiones, tales como “El buen desarrollo” (Acosta, 2000); El Decrecimiento (Serge Latouche, 2009); el “estar bien” o Allin Kay; el “vivir bien” o Suma Qamña; el “buen vivir” o Sumak Kawayay en lengua quechua (Acosta y otros, 2009) en sus reflexiones teóricas y políticas, así como en las consagraciones constitucionales de Ecuador y Bolivia; los “planes de vida” de los indígenas Nasa; la convivialidad en México; y las “Juntas de Buen Gobierno” en las autonomías zapatistas, son entre otras, expresiones del pensar y del actuar de otros mundos posibles, pacíficos y en armonía con la naturaleza.

Se plantea una paz integral porque no tiene que ser una paz solamente reducida a ciertos aspectos y ámbitos de la vida, sino que tiene que ser completa, de un todo y en todos los aspectos, pues de lo contrario hablaremos y tendremos una paz frágil, vulnerable, negativa. Esta paz integral está condicionada a que haya justicia, libertad, respeto a los derechos humanos, a los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a la autonomía, interculturalidad, y democracias reales. Si alguno de estos aspectos no se hace presente, entonces no hay paz integral, y será una paz de baja intensidad, una paz excluyente sometida a constantes vaivenes, es decir una paz demasiado imperfecta con la potencialidad de generar situaciones de violencias de manera regular.

La paz integral estudia, analiza y caracteriza las condiciones de paz que tenemos a partir de los conceptos de paz activa, no violenta, lo que desde el pensamiento latinoamericano implica decolizarnos en el pensar y en la praxis de la paz, tanto en los estudios del pasado, como del aquí y del ahora, teniendo como referente analítico a la

paz con base en la justicia social, la interculturalidad y la democracia.

La integralidad de la paz implica la superación de todas las violencias que hemos hablado, de las satisfacciones materiales y culturales de los pueblos, de las relaciones interculturales de igualdad, reconocimiento y pacíficas, de un Estado social de derecho, del ejercicio pleno y respetuoso de las democracias representativas, participativas, y directas, de la equidad de género, del respeto total a los derechos humanos, y del reconocimiento jurídico y real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Seguro que todo ello es una gran utopía, pero la paz tiene utopías de la misma magnitud que las realidades pacíficas que la humanidad ha construido en el devenir de la historia. La paz integral se presenta como el antídoto de condiciones insostenibles para la paz, y los fundamentos teóricos que describen las condiciones de la paz imposible se encuentran en la persistencia de las violencias físicas y culturales que se anidan con la violencia estructural conformada por la pobreza, la marginación, la explotación y la exclusión social y educativa, es decir en condiciones determinadas por las violencias sistémicas. Caracterizar una situación de paz imposible significa que mientras no se revierta todo ese entorno de violencias, la paz integral se torna poco posible, y el deber del Estado y de sus instituciones como las universidades, es contribuir a transformar esas adversidades, por hacer posible las paces.

El plantear condiciones de paz imposible no implica negar los esfuerzos que hace el Estado por atender a la pobreza, por reconocer a la interculturalidad y abrir espacios educativos como semilleros de conocimientos para la convivencia pacífica, y en permitir a las instituciones de educación superior instrumentar planes y programas en perspectiva de interculturalidad para la paz y la democracia, así como modelos de organización académica diferente con grandes potencialidades tanto en términos de formación como en la pertinencia de incidir en la realidad.

Democracia y Paz

Los estudios para la paz integral incluyen el análisis de las democracias en América Latina, los cuales han sido restringidos en el debate y la praxis a la dimensión jurídica y política de los partidos políticos, del sistema electoral, y de todos los condicionantes propios de la formalidad instrumental e institucional como única forma de ejercicio del poder político, mientras que en contexto comunitarios y colectivos de campesinos e indígenas, existen dinámicas de democracia directa, participativa y de usos y costumbres, exhibiendo toda una gama de prácticas democráticas que bien vale la pena que sean analizadas para tratar de explicar las conductas manifestadas, los conflictos

surgidos durante los procesos de democracia, y las diferentes formas de enfrentar los conflictos.

Múltiples son las definiciones conceptuales elaboradas sobre la democracia, las cuales se redefinen en el transcurrir de las transformaciones sociales, de los modelos de sociedad y del devenir histórico. Sin embargo, la dinámica democrática en las dos últimas décadas del siglo XX fue tan exitosa que las constituciones en América Latina incorporaron cambios significativos de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural y a ciertos derechos de los pueblos indígenas.

Los países se han declarado multiculturales y se han pronunciado por el respecto al reconocimiento de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas. Sin duda ha sido un paso importante para la democracia, la que se acompaña de la promoción de la interculturalidad en el plano educativo, con la creación de universidades interculturales, cuyo proyecto apunta a las relaciones de reconocimiento, respeto e igualdad entre personas y grupos de culturas diferentes.

Los argumentos aquí expuestos manifiestan la persistencia por querer dignificar al hombre ante las injusticias que enfrenta día con día, y al mismo tiempo querer formarlo con las herramientas necesarias que le permitan ser consciente de la realidad para poder continuar con el quehacer del reconocimiento de los derechos del ser humano. Este paradigma en perspectiva de paz e interculturalidad, “rompe con todo el positivismo metodológico y teórico clásico y dominante; entonces al romper con eso tiene un primer elemento que no es disciplinar, sino que pertenece a diferentes áreas del conocimiento, es un paradigma multi-interdisciplinar, es un paradigma integral, es un paradigma que incluye todas las ciencias posibles duras y nobles”.

Reflexión final

En síntesis, hacemos referencia a una paz integral intercultural que se propone afectar positivamente todos y cada uno de los aspectos de la vida personal, familiar, social, regional, nacional, continental y mundial. En lo particular, la educación intercultural para la paz, busca recuperar el valor de la humanidad a través de la educación para hacer frente a los retos del futuro desde el aprendizaje de una cultura universal. Pero debemos reconocer, que a pesar de que la educación pueda considerarse como el elemento más valioso para construir una cultura de paz, también, la educación necesita de nuevos aprendizajes innovadores que se abran a la problemática del

mundo y preparen a las generaciones jóvenes para enfrentarlos de manera creativa y constructiva a las violencias, conflictos e intolerancias de hoy.

Pero para generar las condiciones para vivir en paz en el México del siglo XXI, se requiere de compromisos del Estado, de toda la sociedad, de los políticos, de los partidos, de las iglesias, de las instituciones del Estado, de la educación y en particular de las universidades. Nuestra tarea y compromisos son los de educar e investigar para la paz, en contribuir en la formación de una cultura de la tolerancia, del reconocimiento, de la convivencia pacífica de todas las culturas, las etnias, las religiones, las regiones, las políticas, los géneros y los todos. Para esta noble tarea tenemos el nuevo paradigma de los estudios para la paz con sus teorías, métodos, técnicas de investigación y análisis multivariados que otorgan los elementos necesarios para que los estudiantes adquieran los conocimientos básicos para realizar investigaciones sobre los conflictos, las violencias, las paces, la interculturalidad y la democracia a partir de actitudes y aptitudes pacíficas de ver el mundo, los grupos étnicos, y las otras culturas.

Este nuevo planteamiento de estudiar e investigar nuestras realidades es lo que nos tiene aquí reunidos para iniciar formalmente el programa de posgrado en estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia, cuyo objetivo es formar investigadores de excelencia en el conocimiento teórico, analítico y metodológico de la paz, la interculturalidad y la democracia en contextos de violencia estructural, física, cultural y simbólica existentes en México y América Latina.

La UAIM es una institución que se propone contribuir al desarrollo de la sociedad a través de la educación intercultural, la cual es la base de principios relacionados con el paradigma de la paz en sus propósitos de la convivencia pacífica soportada en el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto y la interacción pacífica de todas las culturas. La realidad multicultural, multiétnica y multilingüe de México es una de las grandes riquezas históricas y presentes que requieren ser aquilatadas en sus dimensiones políticas, sociales, económicas y culturales con bases de justicia y democracia para poder construir un país con presente y futuro basado en el respeto y en el bienestar de toda su población.

La cultura entendida en sentido antropológico tiene que ver en sentido amplio con la forma de vida que tienen las naciones, los pueblos, las regiones, las localidades, las comunidades, las familias y las personas integrantes de esos colectivos, por lo que existen muchas maneras de la vida cotidiana que se relacionan con la condición social, económica, étnica, religiosa, política, lingüística, de género, sexo, edad, e incluso

condición de salud como en el caso de los discapacitados. Contemplar esta realidad cultural diversa, nos induce a plantear que la interculturalidad atañe no solamente a las culturas de grupos étnicos (mestizos, afros, indígenas, gitanos, migrantes, etc.) sino también de manera más abarcativa de todas y todos lo que se diferencian de las demás formas de vivir, por lo que una de las políticas de la educación intercultural debe ser no solo el reconocer y respetar a todas las culturas diferentes, sino incidir en su inclusión, en su reconocimiento con empoderamiento pacífico.

En ese mismo entender antropológico, la interculturalidad alude a la relación entre el “nosotros” y el “otro” (o los “otros”), denotando una profunda tensión en esas relaciones entre culturas, lo cual ha sido motivo de interesantes discusiones desde hace unas tres décadas. Ese “nosotros” y esos “otros” culturales, interpela el sentido del ser de los científicos sociales, pues las fronteras del “nosotros” en muchos casos parecen diluirse en el entramado de las redes y relaciones entre culturas, que estrechan la relación con el “otro”, y por ello, redimensionan nuestra cultura y nuestra identidad.

En este tenor, y respondiendo al compromiso social de la UAIM, institución intercultural del Estado de Sinaloa, iniciamos la Maestría y el Doctorado en Estudios Para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia para contribuir desde la academia a formar investigadores comprometidos con la realidad social de nuestro país, apegados al paradigma de las investigaciones para la paz, a los postulados de la Cultura de Paz de la UNESCO, así como a todas las elaboraciones teóricas y experiencias prácticas existentes en América Latina y en México en particular.

Estimados estudiantes del posgrado, profesores, periodistas y público que nos acompaña; voy a terminar mi intervención con dos datos de gran trascendencia para la paz. Una es que la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclamó en su resolución 36/67 de 1981, El Día Internacional de la Paz, el cual se celebra desde el año 2001, en el mes de septiembre el día 21, con el propósito de contribuir en esta fecha a fortalecer los ideales de la paz y la no violencia. En este año 2011, el tema de esta celebración es “Paz y democracia: haz que tu voz se oiga”.

Otra noticia importantes es que para llevar a cabo la comprensión, formación y aplicación de la educación para la paz, en varias partes del mundo se imparten posgrados en estudios sobre la Paz, los conflictos y el desarrollo, algunos auspiciados por la UNESCO, con estudiantes de diversos países y con catedráticos internacionales e interculturales que poseen tradiciones académicas diversas y ofrecen una formación

interdisciplinar en todos los campos del saber.

Esto por supuesto es plausible, lo lamentable es saber que en Latinoamérica, donde tenemos presencia cotidiana de todos los tipos de violencia, y donde la diversidad étnica, cultural, religiosa y política afronta por una parte intolerancias, agresiones y violencias, y en otras circunstancias convivencias pacíficas, armónicas, de respeto, de apoyo mutuo y de solidaridad, tan solo existan dos maestrías en los estudios mencionados, y ningún doctorado para el año 2011.

Es por ello que el posgrado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia que iniciamos hoy en esta Universidad, y en las condiciones de México que hemos esbozado, cumple un papel histórico, por ser la primera institución universitaria de nuestro país y de Latinoamérica que oferta un doctorado en este campo de estudios. Para llegar a este inicio se requiere de una administración de la UAIM con compromiso político con la educación intercultural, voluntad política, recursos económicos, infraestructura, sensibilidad por la problemática social de México, y una responsabilidad con la paz y la democracia en México.

Por fortuna cada día somos más conscientes de que vivimos en un mundo poco amable, rebozado de conflictos, agresiones y violencias que tienen múltiples formas, contenidos y manifestaciones, razón por la que el posgrado en los Estudios para la paz, la interculturalidad y la democracia de la UAIM, se propone formar investigadores del nivel que requiere el país, la universidad, la sociedad y la ciencia. Es decir que todas y todos Ustedes, maestrantes y doctorantes, son bienvenidos a contribuir con este compromiso histórico de la educación intercultural, de la paz, de la UAIM y de México en general.

Muchas gracias por su atención y reciban nuestra más sincera bienvenida pacífica a este programa de posgrado!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, Alberto, y otros (2000): El desarrollo en la globalización. El reto de América Latina. Quito, Nueva Sociedad
- Acosta Alberto, Edgardo Lander y Eduardo Gudynas (2009): El Buen Vivir una vía para el desarrollo. Quito, Abya – Yala.

- Bourdieu, Pierre (1998). La reproducción, México: Ediciones Fontamara.
- Bourdieu, Pierre (1976). “Les modes de domination”, en ARSS, n° 8-9, junio, páginas 122-132)
- _____ (1989). “Desconocimiento y violencia simbólica”, en La Nobleza de Estado. Grandes escuelas y espíritu de cuerpo”. Les Editions de Minuit, Paris, 1989.
- Diccionario de arte paz, Centro Colombo Americano. Disponible en: <http://www.deseartepaz.org/?cat=32>. Fecha de consulta 20 julio de 2009.
- Galtung, Johan (2003) Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México, Transcend – Quimera, introducción.
- Galtung, Johan (1984) ¡Hay alternativas! 4 caminos hacia la paz y la seguridad, Madrid, Tecnos.
- Jares, Xesús R (1999). Educación para la Paz. España: Popular, S.A.
- Latouche, Serge (2009). La apuesta por el decrecimiento. ¿Cómo salir del imaginario dominante? Barcelona, Icaria Antrazyt.
- Martínez Guzmán, Vicent (2009). Filosofía para hacer las paces. España: Icaria
- Muñoz, Francisco (2009), Paz Imperfecta. Disponible en: <http://www.ugr.es/~fmunoz/documentos/Paz%20imperfecta.html>. Fecha de consulta 30/07/2009.
- Sandoval Forero, Eduardo A. (2001), “Ley para los indios: una Política de Paz Imposible en un Mundo donde no Caben más Mundos” en la revista Convergencia, Año 8, Nº 25,. Toluca: FCPyAP-UAEM.
- Tortosa, José María (2008A): “Maldesarrollo y desglobalización”, Fundación Carolina, Universidad de Alicante, diciembre de 2008, disponible en <http://www.iudesp.ua.es/documentos/maldesarrolloDesglobal.pdf>. Fecha de consulta 17/02/2011.

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Investigador-Profesor del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población de la UAEM.

Antropólogo (Escuela Nacional de Antropología e Historia) Maestro en Estudios Latinoamericanos (UAEM) Doctor en Sociología (Universidad Nacional Autónoma de México), Estancia posdoctoral en Diversidad cultural, Democracia y Paz (Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España).

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México desde 1995 (nivel II). Profesor invitado de universidades de: Estados Unidos, América del Sur, España e Italia. Es profesor del curso Migración y codesarrollo, en la Cátedra UNESCO de Filosofía para

la Paz, del posgrado de Estudios para la Paz y el Desarrollo, en la Universitat Jaume I de España de 2002 a la fecha.

Integrante del Grupo de investigación Internacional “Paz y regulación de conflictos”, del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada y de la Junta de Andalucía.

Fundador y Coordinador Académico Honorario del Doctorado en Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM).

GANDHI, POLÍTICA y SATYAGRAHA

Mario López Martínez
mariol@ugr.es

Resumen

Mohandas K. Gandhi fue el padre de la no violencia moderna. Él denominó a las formas de lucha sin uso de las armas de fuego como satyagraha. Gandhi diferenció entre la resistencia pasiva y satyagraha. El postulado básico de la satyagraha se basaba en la creencia en la bondad inherente del ser humano, el poder moral y la capacidad de sufrir al oponente. Intentó, en una época difícil, ofrecer una alternativa a la guerra política y social. Sobre las raíces de formas de lucha campesinas y populares ancestrales (desobediencia, no cooperación, insumisión) desarrolló la unión de ética y política, más allá de N. Maquiavelo o M. Weber. Pero su lucha ético-política no podía entenderse sin otros elementos de su “programa constructivo”, tales como ahimsa (no matar), sarvodaya (bienestar de todos), swaraj (autodeterminación y autogobierno) y swadeshi (autosuficiencia).

Palabras clave: Gandhi, Política, No violencia, Satyagraha, Ahimsa, Sarvodaya, Swaraj, Swadeshi.

Summary

Mohandas K. Gandhi was the father of modern nonviolence. He called the forms of struggle without use of firearms as satyagraha. Gandhi distinguished

between passive resistance and satyagraha. The basic postulate of satyagraha rested on the belief in the inherent goodness of man, moral power and the capacity to suffer for the opponent. He tried, in difficult times, offering an alternative to war and social policy. On the roots of forms of struggle and popular peasant ancestral (disobedience, non-cooperation, insubordination), he developed the ethical and political union, beyond N. Machiavelli and M. Weber. But his ethical-political struggle could not be understood without other elements of his "constructive program" such as ahimsa (not kill), Sarvodaya (welfare of all), swaraj (self-determination and self-government) and swadeshi (self-sufficiency).

Key words: Gandhi, Policy, Nonviolence, Satyagraha, Ahimsa, Sarvodaya, Swaraj, Swadeshi.

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende acercarse a la teoría y la práctica ético-política de Gandhi y sus seguidores. Desarrollando, en torno al concepto de satyagraha, la forma de lucha que desplegó Gandhi a lo largo de su dilatada carrera política. Estas formas de lucha satyagraha, las cuales estaban fundamentadas en la concientización, la no-cooperación política, social y económica, así como la acción directa (desobediencia social y civil, etc.), no se podrían entender sin otros objetivos de la no violencia gandhiana que pretendían elevar el nivel de conciencia de la población campesina, indígena y popular de una India atribulada por la presencia imperialista británica y la penetración de relaciones capitalistas de producción que estaban desplazando la industria-doméstica y proletarizando a la población autóctona. En este sentido el sarvodaya gandhiano pretendía establecer las premisas de un bienestar general fijando las necesidades básicas sustentables (vivienda, vestido, comida, etc.) por encima de otros intereses; igualmente, el swaraj o auto-gobierno implicaba el desarrollo de la autodeterminación social, política y soberanista de los indios para desplegar un programa agrario y campesino (que luego fue traicionado por Nerhu y sus seguidores) y, finalmente, el swadeshi o autosuficiencia acercaba el programa gandhiano a una economía moral muy alejada de los intereses del mercado colonialista y metropolitano.

Pues bien, pretendemos acercarnos a estas cuestiones desde una perspectiva conceptual que nos permita aclarar y fijar un saber gandhiano muy distinto al que suele conocerse del líder indio. Alejándonos, por tanto, de una visión onírica, idealizada y sublimada tanto del personaje como de lo que hizo o dejó de hacer. Gandhi es un personaje complejo y lo que hizo debe estar sujeto a un análisis crítico permanente, despojándolo del terreno de las creencias pero no de los valores éticos de una conciencia moral que sitúe la lucha social y los sistemas políticos hegemónicos en el punto de mira de una pregunta a responder: ¿cuántas víctimas deja, tras de sí, una forma de lucha y una estructura político-social? En gran medida, a responder a esta pregunta, se devanó los sesos el propio Gandhi con la formulación de la lucha satyagraha.

Einstein dijo de Gandhi que «quizá las generaciones venideras duden alguna vez de que un hombre semejante fuese una realidad de carne y hueso» (Díaz, 2007: 23; Quiñones, 2011: 20), no sólo por su nobleza, su fuerza de carácter, su alma indómita y su tenacidad, sino sobre todo porque introdujo la ética en la política, precisamente en unos tiempos en los que se exaltaba a la violencia y a los totalitarismos.

Gandhi convivió temporalmente con líderes como Churchill, Roosevelt y Chamberlain, pero también con otros como Mussolini, Hitler, Stalin o Mao. En el siglo más violento de la historia, Gandhi recuperó para la política a la propia política, superó esta paradoja redimiendo a aquella de su miseria moral, como señaló el historiador Arnold J. Toynbee, el líder hindú: «se hundió hasta el cuello [en la política], pero salió espiritualmente indemne gracias a la que, en mi opinión, es una de las características más notables de su personalidad: su inmersión en el sórdido ambiente de la política sin sufrir contaminación alguna» (Rau, 1984).

Si algo caracterizó a Gandhi, y a su movimiento por la independencia de la India, fue simbolizar a un corredor de fondo inagotable, inquebrantable de ánimo. Mientras la historia nos enseña cómo algunos procesos de independencia colonial se culminaron en pocos años, este es por ejemplo el caso de Argelia: una guerra de diez años; sin embargo, la lucha de la India por su emancipación llevó más de 50 duros años. Si bien, desde la óptica gandhiana, el caso indio es paradigmático, por cuanto lo importante no fue el hecho en sí de la independencia sino el proceso para llegar a ella. Para Gandhi, la independencia,

como la política, se había de hacer disminuyendo al máximo de lo posible el sufrimiento, el daño y la muerte, no sólo de los independentistas, sino de los opresores. Tomados ambos ejemplos, en Argelia la independencia fue rápida pero a costa de cerca de un millón de muertes en una guerra (1954-1962) muy cruenta (Horne, 1978; Maran, 1989; Windrow 1997). En cambio, en la India, el proceso aunque se dilató mucho más, las muertes no llegaron a más de diez mil (entre colonialistas y colonizados). Para la no violencia el caso argelino no es el ejemplo a seguir y, junto a éste, tampoco lo son los ejemplos de Vietnam, Kenia, China, etc. No, se malinterprete, no es que Gandhi despreciara a los independentistas violentos, rotundamente no; sino que interpretaba contraproducente la vía de la violencia para la consecución de metas políticas, dado que la violencia generaba respuestas violentas entre los imperialistas con consecuencias nefastas (Elkins, 2004 y 2005). Jean Paul Sartre, el filósofo, no estuvo de acuerdo con esta interpretación, para él, la no violencia era hacerle el juego al colonialista, siempre y en todo momento (Franz Fanon, 1999: 21 y 48). En cambio, para Gandhi la mayor independencia no era la de la soberanía nacional, sino la de la voluntad humana que se desprendía de la violencia para alcanzar sus objetivos.

Aunque, en la India actual, Gandhi es un personaje mitificado pero olvidado, a la vez, su filosofía política tiene muchos elementos de emancipación y justicia en un mundo atribulado por las guerras, la crisis ecológica y la persistencia del patriarcado (Galtung, 1992). En este artículo, justamente, nos vamos a ceñir a una parte muy estricta de sus enseñanzas y su legado. No me interesa el “santo”, el venerado, el virtuoso o el mártir, sino el político de carne y hueso, el estratega y el negociador. Para ello voy a dedicar especial atención a su propuesta de Satyagraha y, junto a ella, otras partes de su vasto programa político, escogiendo sólo dos ejemplos de sus diversas campañas: Satyagraha en Sudáfrica y la Marcha de la Sal (Gandhi y Jack, 1953: 59-83 y 235-253, respectivamente). Me situó, entonces ante Mohandas, el cual creo que no siempre fue un Mahatma («alma grande»).

1. El propio Gandhi como legado

Gandhi es uno de los personajes más interesantes de nuestra historia reciente. Demasiado mitificado y adorado como para parecer real. Elevado

a los altares por el nacionalismo indio y vilipendiado por el nacionalismo pakistaní. Demasiado molesto para los británicos y contemplado como muy antiguo por los falsos postmodernos. Más de cincuenta años de vida pública y política dan para mucho (Markovits, 2004).

De gesto sonriente, verbo irónico y excesivamente pausado. De andar grácil y nervioso. Excéntrico hasta la crítica de sus propios partidarios, era capaz -y así lo hacía- de ponerse a prueba constantemente: en la comida, el sexo, la memoria, el trabajo, la amistad. Poniéndose retos acá o allá, para ver sus límites y sus fronteras como ser humano (Gandhi, 1927 y 1929).

Creció acompañado de culpas y prejuicios que hubo de vencer a lo largo de su dilatada vida. A pesar de querer ser metódico en todo lo que hacía, no se podría decir que tuvo éxito como padre, tampoco como esposo, su vida pública le alejó demasiado, en muchas ocasiones, de su familia para que ésta le comprendiera; sin embargo, encontró el amor, y hasta la veneración, entre las masas de pobres, desarraigados e intocables que le adoraron como a un santón.

Gandhi fue uno de esos personajes que más se desvía de sus planes de vida, pero no de sus ideales de vida. Creía que sería un buen abogado, de modales exquisitos, ropas elegantes y fama adinerada. Pronto descubriría, en Sudáfrica, que su futuro no estaba en ser un gentleman (a pesar de que llegó a usar chistera, tomó clases de baile, estudió francés e intentó aprender violín), sino un líder carismático vestido como un higiénico pordiosero (Fischer, 1954).

A pesar de su cuerpecillo, de su más bien baja estatura y de su extremada delgadez, Gandhi era un recio activista, duro, implacable y constante. Sorprendía, constantemente a los suyos, por su constante nivel de autoexigencia y de auto ensayos. Por ejemplo, sus semiayunos crónicos le colocaban al borde de resquebrajar definitivamente su salud, así como era partidario de experimentar, especialmente en lo que a la medicina natural y la salud se refiere, y de paso hacerlo no sólo con él sino con sus hijos y su mujer, singularmente para desesperación de ésta porque entendía que con tales prácticas arriesgaba la salud de toda la familia. También tomó la decisión, en un momento de su vida, de renunciar no sólo a tener relaciones

sexuales, sino al propio deseo sexual, lo que no era del todo extraño en una cultura como la indostánica donde se entendía que un acopio de energía era necesaria para crecer mental y espiritualmente (Erikson, 1969 y 1970). En cualquier caso, hace mucho que pensar la frase de Karl Jaspers refiriéndose a muchos comportamientos del líder indio: «la autodisciplina de Gandhi es inconcebible sin violencia interna».

Gandhi fue, indudablemente, un gran intelectual posiblemente sin pretenderlo. Dejó escritas miles de páginas, hoy recogidas en casi cien volúmenes (Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, 1958-84). De toda esta voluminosa producción destacan, aunque en menor número, sus libros, especialmente aquellos de significado social, político o económico, tales como: *Satyagraha in South Africa* (1928) donde hace un repaso de esta campaña y de la creación de “satyagraha” como forma de lucha contra la opresión; *Hind Swaraj* (1938) para reforzar las ideas del autogobierno y la independencia; y, *Economics of Khadi* (1941), en el que explica su programa alternativo a la industrialización de la India. Es muy conocida su autobiografía traducida a múltiples idiomas: *The story of my experiments with truth* (1940), relevante para conocer no sólo los primeros años de conciencia política de Gandhi sino sus métodos de conocimiento y experimentación. También dejó escritos ensayos sobre sus prácticas y experimentos con la nutrición, la dietética y la medicina: *A guide to health* (1921), entre otros. Junto a los libros son muy numerosos sus pequeños ensayos, artículos, folletos, opúsculos y reflexiones que publicaba sucesivamente en periódicos y revistas como, *Indian Opinion*, *Young India*, *Navajivan* y *Harijan*, además de innumerables cartas, entrevistas, frases y aforismos de todo tipo (Gandhi, 1979). Todo ello, está recopilado y publicado, en inglés, en *The Collected Works of Mahatma Gandhi* (Ministry of Information and Broadcasting, Government of India, 1958-84).

Nunca pretendió ser coherente aunque nadie lo pondría en duda, ni tampoco ser sistemático en su pensamiento. Un film, de 1999, como *South Park*, lo situaba en el infierno junto a otros personajes de dudosa catadura moral. Quizá ese film tenga razón, si existe el infierno Mohandas Gandhi puede que esté en él -seguro que muchos británicos lo aprobarían-; sin embargo, pudiera ser que la metáfora sigue otro curso: Gandhi bajó a los infiernos de la política de su tiempo pero, por donde quiera que pasó, dejó un hálito de aire limpio y

transparente, como dijera de él George Orwell, «visto exclusivamente como un político, y comparado con las otras figuras sobresalientes de la política actual, qué fragancia tan pura ha logrado dejar tras de sí» (Reflexiones sobre Gandhi, 1949 y Adam, 2009: 241-244).

Gandhi tuvo una formación vasta y plural. De pequeño aprendió el valor de la filosofía estoica que le vino de una sabia mezcla entre jainismo, budismo e hinduismo, de todo ello surgió el valor por la renuncia y la sencillez, el conocimiento de sí mismo, el respeto por la verdad y su comprensión de ahimsa (como ‘arte de amar’).

Cuando marchó a Inglaterra, para hacerse abogado, no sólo reafirmó sus gustos vegetarianos sino que los dotó de contenidos éticos, médicos, ecológicos y filosóficos (Gandhi, 2006). Asimismo, aprendió algunas de las virtudes del mundo occidental, tales como: la eficacia, el dinamismo y el pragmatismo; pero, también, algunos de sus mayores defectos, como: la tecnología, el consumo y la frugalidad que destruían -a juicio de Gandhi- los aspectos más humanos y éticos de la humanidad, de manera que se convirtieron en referencias para buscar alternativas a ellos.

Asimismo, tuvo ocasión de leer y estudiar a toda una pléyade de teóricos y pensadores, desde el campo liberal, al marxismo, el anarquismo, etc., desde John Ruskin (1877), pasando por Carlos Marx (Mashruwala, 1951), William Godwin (1798), Henry D. Thoreau (1849), y terminando por una amistad intelectual y una mutua admiración con León Tolstoi (1890-93), entre otros. Todos ellos le hicieron reflexionar durante toda su vida sobre el sentido de la política y de las instituciones de la vida moderna (Weber, 2004: 19-130).

Desde 1893 Gandhi careció de vida privada como tal, cualquier acción suya fue contemplada como un acto político o público, en realidad no le importó porque su concepción del mundo no era fragmentado entre público/privado, entre individuo/sociedad o entre política/ética.

Gandhi convertía todo en uno: con su estilo de vida, con su propio modo de pensar y de ser, porque aquello que decía lo hacía y aquello que hacía lo decía, porque atravesaba indistintamente la política, la religión y la sociedad sin importarle dónde comenzaba o terminaba cada cual, porque llevaba la

desobediencia desde los actos más cotidianos a las campañas de resistencia de masas movilizandole a millones de personas. Gandhi fue, entre otras cosas, un anarquista autogestionario y un filósofo de acción aunque nunca llegaría a ser consciente de ello y seguro que no le importaría ésta o aquella clasificación (Pontara, 2006: 69-94).

Para él la fuerza de la no violencia estaba en la costumbre, en el modo de ser, en el estilo de vida, en la limpieza interior, que ello tuviera consecuencias políticas era parte de su concepción de que el mundo no tiene fronteras internas; por tanto, no era una cuestión de elección táctica o estratégica, de cálculo político, o una simple metodología sino una acción permanente de vida fundamentada en convicciones profundas sobre el valor de lo humano, de la aventura de vivir unos con otros. Finalmente, el mismo Gandhi no aprobaría que su hacer político, teórico y práctico, fuera catalogado como gandhismo, pues repudiaba los ismos; no obstante, como comprobaremos a continuación, es posible desplegar algunas de sus más básicas concepciones, su pensamiento y su acción a través de ciertas claves. Seguiremos al profesor Giuliano Pontara, que es un erudito en esta materia (Pontara, 1983, 1992, 1996, 2004, 2006).

2. Las claves para comprender el pensamiento y la acción gandhianas.

La forma gandhiana de hacer y concebir la política se fundamentó en seis principios: satya, ahimsa, sarvodaya, satyagraha, swaraj y swadeshi. Todas ellas palabras del sánscrito que tienen un gran valor semántico y simbólico (López Martínez, 2006: 146-155).

2.1.- Satya

Este concepto viene a significar, en nuestro mundo occidental, lo equivalente a verdad. Ésta tiene, sin embargo, dos acepciones para Gandhi. De un parte, la verdad epistemológica, es decir, aquello que consideramos que es cierto en un determinado momento pero podría dejar de serlo si, por ejemplo, estuviéramos en un error, este mismo sentido valdría para los juicios éticos. A esto se refiere Gandhi sobre lo que sabemos desde el punto de vista científico, político, cotidiano, etc.: «nunca alcanzáis la verdad final, sino que únicamente

obtenéis una aproximación... sólo si sois extremadamente cuidadosos en vuestro procedimiento» (Harijan, 14-VIII-1937). También, como método político, por ello hay que utilizar la no violencia y la resistencia «porque si la causa no es justa, son los resistentes, y sólo ellos, quienes sufren» (ibídem).

De otra, la verdad ontológica, dado que satya deriva de sat que significaría: ser, esencia, absoluto, real; por tanto, Satya (expresado en mayúsculas) sería lo más parecido a la Verdad, lo Absoluto, el Amor, la Luz, la Guía, etc., es decir, se reconocería como Dios. Para Gandhi, la Verdad se identificaría con Dios (y no al revés). Dios sería -desde su concepción panteísta- la suma total de todo lo que vive. Él lo expresa de este modo: Dios es «los mil nombres... Dios tiene tantos nombres como criaturas hay..., así como Dios tiene muchas formas..., lo mismo que Dios habla a través de muchas lenguas..., Dios es Amor... pero por encima de todo Dios es Verdad».

Pues bien, tanto para buscar la verdad epistemológica, como para indagar sobre la verdad ontológica, el camino, la vía, el método, el medio, la fuerza, la persistencia, la perseverancia es -para Gandhi- satyagraha (neologismo creado por el propio Gandhi), sólo ella y nada más que ella -de la mano de ahimsa- nos puede conducir a un fin: satya en su doble acepción. Conviene recordar que no es tener la verdad sino buscarla, en el conflicto, la política, las personas, las acciones, etc. Por tanto, para él, el único método posible para realizar la Verdad es a través de «satyagraha», como dijera en muchas ocasiones: «Uno descubre la verdad y el método para aplicar el único modo legítimo de reivindicarla, es decir, satyagraha o fuerza del alma, por medio del esfuerzo paciente y la oración silenciosa» (Young India, 1-VI-1921).

2.2.- Ahimsa

Otro concepto clave es ahimsa, un principio ético que recogen el jainismo, el hinduismo o el budismo. Literalmente significaría “no-violencia” en un sentido amplio (Harvey, 1996: 227-300).

Desde el punto de vista etimológico la palabra ahimsa deriva de la raíz sánscrita hims- que significa ‘perjudicar’, ‘dañar’, ‘herir’, ‘matar’, con el añadido del prefijo a que le da un valor privativo vendría a significar -como ya hemos dicho- ‘no perjudicar’, ‘no dañar’, ‘no matar’, etc. Sin embargo, ésta sería

una interpretación demasiado restringida y, además, tomada en un sentido negativo. Ya en el *Isvaragita* o *Poema del Señor*, uno de los textos sagrados más apreciados del hinduismo, ahimsa es una de las virtudes morales más exaltadas que es interpretada como una incapacidad, o total ausencia, del deseo de dañar, odiar, hacer el mal, o matar a cualquier ser viviente. Algunos autores incluso piensan que debería traducirse por el término ‘inocencia’ o ‘pureza’ porque ambas reflejarían la verdadera profundidad transformadora y expresiva de mente y corazón que significa ahimsa.

Para el Jainismo (Chapple, 2002), ahimsa es el primero y más importante de sus cinco votos: 1. No herir ni matar a ningún ser viviente; 2. Sinceridad; 3. Rectitud; 4. Vivir con castidad; y, 5. Desapego de las cosas. Es, por tanto, el principio central de todo su sistema ético. Para los jainistas, este precepto debería observarse de la manera más absoluta, tanto para los humanos, como para los animales. Ello incluye, no sólo renunciar a causar daño o sufrimiento físico, sino también de otro tipo, como psíquico, moral y verbal. Asimismo, implica una búsqueda, fundamentalmente personal, de la pureza, de la auto-perfección, de la sencillez y de la autorrealización.

Al igual que para Mahavira (gran héroe de esta religión del s. VI a.C.), también llamado Jina (vencedor), fundador del Jainismo y modelo absoluto de vida y moral ascética, que renunció a cualquier deseo o instinto de los sentidos y que consiguió el máximo autocontrol a través de la superación de sí mismo, ahimsa se convierte en el camino o el instrumento para superar el ciclo de la reencarnación (*samsara*) y alcanzar –mediante una búsqueda progresiva y permanente–, el estado final de ‘iluminación’ y ‘conocimiento total’ (*moksha*), esto es, la completa y definitiva liberación del círculo de la eterna reencarnación, es decir, acabar deviniendo estado espiritual puro. Así, ahimsa, se puede interpretar como una vía ideal de perfección espiritual y humana en la que, lógicamente, en esta aventura no cabe sino el respeto y el amor por todo lo viviente.

Para los budistas, con Asoka, siglo III a. C., rey convertido al budismo y a la paz, ahimsa se convierte en *dharma*, es decir, en norma sagrada o ley permanente cuya observancia hace a quienes lo practican más virtuosos y justos. Sin embargo, ahimsa es algo menos importante para el budismo, sólo es parte del cuarto principio (el que hace referencia al camino que conduce

a la cesación del daño) de los Ocho Caminos hacia la Nobleza y la Conducta Correcta. No obstante, para el Budismo, no sólo significa no causar daño y actuar con cuidado; sino que, además, involucra la actitud de la compasión hacia el sufrimiento de todos los seres vivos (Kraft, 1992: 31-75).

También, ahimsa es importante en el hinduismo, tanto por la relación de éste con las anteriores religiones, como por su propia tradición ética e histórica (Vidal et alii, 2003: 54 y 85 y ss.). Tanto es así que Gandhi calificó a ahimsa como ‘la clave del hinduismo’. Por ejemplo, encontramos en un texto como el *Yogasùtra* una definición de ahimsa como: la «abstención de ofensa en todas sus formas, en todos los tiempos y hacia todos los seres». Sería el compendio de todas las virtudes, comparable al valor que tiene el amor en el cristianismo. No obstante, en el hinduismo, esta norma moral no es absoluta como lo era en el jainismo. Su observancia tiene sus límites en los deberes marcados por el *svadharma*, es decir, por el cumplimiento de los deberes del propio estado, condición que es determinada por la propia posición social o por el estadio de la vida en que cada ser se encuentre. El ejemplo más usado es el del campesino que, en su labor de arar la tierra, sin más remedio tendrá que herir o matar insectos y otros animales, rompiendo involuntariamente el precepto de ahimsa.

¿Pero, y el que pertenezca a la casta de los guerreros, cómo puede respetar ahimsa? Precisamente, otro texto sagrado, el *Bhagavad-Gita*, comparable en importancia a los Evangelios en el cristianismo, cuenta el dilema moral en el que se hallaba el guerrero Arjuna que, estando en el campo de batalla y teniendo con él la justicia prefirió ser muerto que matar. Sin embargo, un enviado de Dios le recordó el deber del guerrero, esto es, combatir. ¿Cómo debe expresarse, entonces, para el deber de un guerrero? La respuesta es: abstenerse de la violencia inútil, innecesaria, descontrolada, desmedida. El guerrero debe combatir en el campo de la acción moral, del deber, de la justicia y debe ser movido por ellas, no por la sed de venganza, de causar más daño del necesario para restablecer la entera justicia. Debe exponer su vida en ello y hasta perderla si fuese necesario pero, también debe saber, que no debe dañar o matar si ello es posible o, en su caso, matar lo menos posible para restablecer el orden moral. Todo lo que se haga en exceso está rompiendo el deber de ajustarse, dentro del orden de castas y funciones asignadas a cada una, al ahimsa.

Ahimsa, también, refleja el valor espiritual del sacrificio que forma parte del pensamiento y la tradición hindúes. Primero está el sacrificio interior (y esto vale para campesinos, guerreros, sacerdotes y comerciantes) que fortalece todos los aspectos del alma y del cuerpo, que prepara para la acción o para la abstención, que educa y capacita para vivir de acuerdo a las reglas naturales. Luego está la otra gran idea de sacrificio: la cosmología que está toda permeada por la idea de que a través del sacrificio el mundo se genera y regenera continuamente; la misma manifestación del universo es un sacrificio lacerante y doloroso porque comporta un tránsito del Uno a lo múltiple. A su vez, la recomposición de la unidad puede tener lugar solamente a través del sacrificio y, el primer sacrificio de todos es el de uno mismo, porque sólo renunciando al propio yo es posible reconstruir la unidad.

Conocido todo esto, ahimsa adquiere en el universo de Gandhi una gran importancia gracias a la investigación y la interpretación ético-política que él hace de aquella. Asimismo, en el universo normativo y político de Gandhi, ahimsa es clave para comprender en toda su extensión la acción de la no violencia, sólo ella es el medio más eficaz en la búsqueda de la verdad, no sólo epistemológica: cualquier búsqueda debe ser una acción cordial que proceda libremente y sin violencia, por ejemplo, mediante el diálogo; asimismo ha de basarse en la posibilidad de errar en esa búsqueda y, en consecuencia, darnos la oportunidad de rectificar y, sólo esto es posible si no hemos causado un daño irreparable; y, desde la concepción ontológica, sólo con ahimsa se puede realizar la Verdad, así un acto de himsa (Ley del Odio) es un acto que rompe la unidad de lo viviente, por contra, un acto de ahimsa (Ley del Amor) permite restaurar esa unidad que ha sido violentada. Siendo ese respeto a toda vida lo que permite elevar e identificar la conciencia de Verdad como conciencia de Unidad (López Martínez, 2004: 15-17; Pontara, 1996).

2.3.- Sarvodaya

Equivaldría al término el bienestar de todos y no sólo el del mayor número posible o el de la mayoría. Por este principio se pueden entender diversas cosas: de una parte, la exigencia de que las instituciones trabajen por el bienestar de aquellos, en primer lugar, que están en peores condiciones y que

tales instituciones representativas de una sociedad deban ser estructuradas para que puedan cumplir esta función primordial. Y, de otra, implica una alta exigencia de igualdad, justicia y solidaridad dentro de una sociedad, organizándose ésta de modo que se garantice a cada uno de sus miembros los recursos materiales necesarios para llevar una vida simple y sana, así como una máxima e igual posibilidad de realizarse completamente como personas. Para Gandhi, tales exigencias sólo podrían ser satisfechas adecuadamente en un sistema de socialismo no violento (Gandhi, 1977) y de control democrático de todos aquellos recursos o bienes que son imprescindibles para que las personas no pasen escasez.

Sarvodaya se cumpliría adoptando y poniendo en marcha el «Programa Constructivo de la India», redactado en 1941 y retocado varios años después, pero antes de la muerte de Gandhi (Ameglio, 2002: 93 y ss. y 301 y ss). En éste se preveía: la unidad entre las comunidades étnicas y religiosas; la remoción de la intocabilidad, que era la lucha contra la segregación social de los intocables, los denominados por Gandhi como «hijos de Dios» (harijans); el prohibicionismo de las drogas y el alcohol, así como el fomento de la higiene pública, manteniendo el equilibrio entre mente y cuerpo; el Khadi, el vestido enteramente hecho a mano, fruto de la artesanía nacional que utilizaba el algodón del subcontinente; la industria asociada a las aldeas y al artesano local; el fomento y la propagación de la educación liberadora de base; la educación formal y política para las personas maduras y mayores; el derecho de las mujeres a desarrollar su propia vida y destino; la preservación de las lenguas locales; el apoyo al hindi como la lengua más hablada por la población india; la equidad económica basada en una economía socialista que compaginara propiedad privada y pública; el apoyo a la población campesina; la constitución de sindicatos para la defensa de los intereses de los trabajadores; el reconocimiento de las gentes de la montaña, tan olvidados por los dirigentes del Congreso Nacional Indio; el apoyo a los enfermos, los excluidos, los marginados para que salgan de ese estado calamitoso; la desobediencia civil como arma de liberación de quien la usa y de quien la padece (Doctor, 1967).

Sarvodaya era, por tanto, el Programa Constructivo gandhiano, una suerte de gran pacto social, el contrato social de una India independiente, fundamentado en el reconocimiento del poder de los «sin poder», el

respeto por las tradiciones culturales pero, también, el salto hacia el final de las ataduras injustas al sistema de castas y a la exclusión de las mujeres. Aunque el programa constructivo estaba pensado para apoyar a la gran masa de campesinos y pareciera más un programa de vuelta al medievalismo; y, aunque posteriormente, fue olvidado por los dirigentes indios a la muerte de Gandhi, simbolizó que sin esos desheredados del campo, de las pequeñas aldeas, todos aquellos que siguieron a Gandhi, sin ellos no hubiera sido posible la independencia. En todo caso, dentro de este Programa sí que estaba, no sólo el germen, sino el tallo de una forma diferente de concebir el desarrollo, y no precisamente en un sentido capitalista sino todo lo contrario.

2.4.- Swaraj

Se trata de una palabra sagrada, de origen védico que implicaría varios significados amplios, tales como: derecho y acción de la autodeterminación, del autogobierno, de la independencia política, así como de la capacidad, a un nivel individual y grupal, de ser autónomos, auto-controlados y auto-disciplinados. Esto implicaría en un sentido político, claro está, la independencia de la India frente al colonialismo británico, pero también abarcaría desde la concepción de una ciudadanía responsable hasta unas formas de organización política más complejas (como el Estado y el gobierno), todo ello matizado por la doctrina de la no violencia y por los procedimientos democrático-socialistas.

Para Gandhi, el swaraj debería implicar una evolución individual y nacional que no habrían de estar desconectadas. Porque para él la libertad y la independencia eran valores para todos y no sólo para los individuos concretos. El objetivo no es sólo la liberación de la India de los ingleses, sino la liberación de todas las naciones y los individuos oprimidos y explotados donde quiera que estuvieran. Ese es el verdadero y profundo sentido del swaraj: «es el gobierno de todo el pueblo, es el gobierno de la justicia» (Young India, 16-IV-1931).

Para Gandhi las leyes debían existir si este era el consenso general y si éstas eran aceptadas, si bien siempre debía haber márgenes para la expresión del swaraj a través de la desobediencia civil responsable y justificada. Asimismo, el Estado podría existir como organización política pero en sus manifestaciones

más persuasivas y sociales y no como puro monopolio de la coerción violenta, por tanto, rechazo claro de la «razón de estado».

Swaraj tenía sentido si fomentaba una sociedad sarvodaya (del bienestar de todos) y si, con ello, se favorecía el propio espíritu de swadeshi. Swaraj pero no entendido como una forma de nacionalismo ciego y excluyente, como decía el líder indio: «queremos la libertad para nuestro país, pero no a costa de la explotación de otros, ni de modo que degrade a otros países. Yo no quiero la libertad de la India si ello supone la extinción de Inglaterra o la desaparición de los ingleses. Quiero la libertad de mi país con el fin de que otros países puedan aprender algo de mi país libre, y los recursos de mi país puedan ser utilizados en beneficio de la humanidad (...), aquí no hay espacio para el odio a otras razas. Que sea este nuestro nacionalismo» (Desai, 1927).

Igualmente, no concebía la obtención de la independencia mediante la lucha armada y la fuerza bruta, pues sería una contradicción en los términos, liberarse de los ingleses para caer siendo esclavos de la violencia ciega y de la pérdida de la dignidad humana: «Si la India tuviera suficientes armas y municiones, y soldados que conocieran el arte de la guerra, ¿qué papel tendrían en la obtención del swaraj quienes no pueden empuñar armas? Para conseguir el swaraj que yo quiero, la aportación de las mujeres y los niños tienen que valer lo mismo que la de quienes tienen más fuerza física. Esto sólo es posible si se emplea la no violencia. Por consiguiente, sostengo, aunque me vea solo, que la no violencia es el único medio para obtener la libertad de la India» (Harijan, 3-III-1946).

2.5.- Swadeshi (literalmente «perteneciente al propio país»)

Es autosuficiencia, o sea, depender para las necesidades básicas de la vida, de las materias primas, de los métodos y de los modos de hacer locales o nacionales. Es un principio de autonomía en lo material basado en la defensa de la localidad y de la vecindad. Swadeshi tiene implicaciones no sólo económicas sino también culturales y sociales: valorizar lo propio sin menospreciar lo ajeno: «mi patriotismo no es de tal índole que excluya al resto del mundo; no se contenta con no hacer daño a las demás naciones, sino que más bien quiere beneficiarlas a todas en el verdadero sentido de la palabra» (Young India, 3-IV-1924). Es, también, defender la propia lengua

y costumbres (siempre que no impliquen himsa), valorar lo pequeño, lo cercano, lo cotidiano, lo sostenible, etc., pero sin convertirlo en un «fetiche [dado que] el verdadero swadeshi no es un culto al odio, a rechazar los productos extranjeros porque sólo son extranjeros».

Swadeshi envolvió una gran crítica del mundo del maquinismo, el alto consumo y la obsolescencia (Mishra, 1995: 82 y ss). Gandhi lo llegó a expresar con mucha claridad: «Lo que yo detesto no es la máquina como tal, sino la manía por la máquina. La manía se debe a lo que ellos llaman ‘máquinas que ahorran trabajo’. Algunas personas siguen ‘ahorrando trabajo’ hasta tal punto que son miles los que se quedan sin trabajo y se ven en la calle muriéndose de hambre. Yo quiero que se economice tiempo y trabajo, pero no para parte de la humanidad, sino para todos; quiero que la riqueza se concentre, no en las manos de unos pocos, sino de las de todos. Hoy las máquinas sólo ayudan a unos cuantos a costa de millones de personas. El impulso que mueve todo esto no es la filantropía nacida del deseo de ahorrar trabajo, sino la codicia. Contra estas condiciones de trabajo es contra las que lucho con todas mis fuerzas».

El problema económico de la proletarización creciente del campesinado, por la expropiación y por la extensión de los monocultivos exportados, el acceso a las tierras y la preservación de los modos de cultivo y de la diversidad agrícola eran preocupaciones de Gandhi, más pendiente que sus compañeros del Congreso Nacional de dar respuesta a los intereses de las pequeñas aldeas y de la gran masa de campesinos sin tierra. Gandhi pensaba que los criterios de cualquier política económica pasaban por la «utilización de la totalidad de la mano de obra» y la «distribución de las materias primas de la India» entre sus numerosas aldeas, evitando los artículos importados.

Swadeshi implicaba no multiplicar los consumos y deseos artificialmente, mucho menos si resultaban costosos o había detrás sufrimientos innecesarios; y, contenía una mirada especial y una atención a «valorar lo que tenemos» y hacerlo que sea social, compartido y solidario. En un nivel local la mejor expresión sería el ashram gandhiano que era una comunidad autosuficiente donde existían la libertad religiosa, el equilibrio espiritual, la igualdad social y una cierta autarquía económica.

2.6.- Satyagraha

Se podría traducir como la «búsqueda», la «fuerza» o la «persistencia» de/ en la verdad. Se trata de un neologismo, creado por Gandhi, para calificar la estrategia activa y constructiva de la lucha noviolenta a la que dedicó muchísimos años de su vida en desarrollarla y perfeccionarla. Con este nuevo concepto se oponía a que se entendiera la noviolencia como una simple forma de resistencia pasiva, tal como gustaba a los británicos designar a lo que hacían los gandhianos. Para distinguir satyagraha de otras formas noviolentas, Gandhi hablaba de tres tipos de noviolencia en su relación con la acción (Pontara, 1996). La noviolencia del cobarde que viene a ser la pasividad, el miedo vencible o la huida ante la violencia, renunciando a luchar contra el servilismo y la abyección. La noviolencia del débil que era la de aquellos que recurrían a métodos de lucha no armada, no sobre la base de ciertas convicciones éticas que excluyeran las forma de lucha violenta, armada y cruenta, sino más bien porque, por las circunstancias que fuesen, no contaban con los medios o los recursos requeridos para llevar a cabo una lucha de tal naturaleza; asimismo, por tal concepto se entendían todo un conjunto de métodos e instrumentos de lucha no armada que podrían ser escogidos por cualquier individuo o grupo en virtud de cualquier fin. Finalmente, la noviolencia del fuerte o satyagraha es, en cambio, toda una filosofía de transformación y de manejo de los conflictos que se fundamenta en valores y argumentos ético-políticos que irían más allá del simple rechazo de la violencia armada.

Dada la especial relevancia de la lucha satyagraha vamos a dedicar más espacio a la explicación y análisis de esta aportación, netamente, gandhiana.

3. ¿En qué consiste la modalidad de lucha satyagraha?

Salvando las distancias históricas, contextuales y conflictuales que llevó a cabo Gandhi y sus seguidores, tanto en Sudáfrica como en la India, se podría trazar un mapa aproximativo, o unos principios generales, que caracterizarían a esta modalidad de resolución y transformación de conflictos (Sharma, 2008) que se reflejarían en cinco condiciones que no tienen ningún orden expreso de prioridad y que no significa que han de cumplirse de manera absoluta (dado que tales condiciones no parece que históricamente sean factibles):

3.1.- La abstención de la violencia

Es un método de lucha política en la cual el sujeto se abstiene totalmente del uso de la violencia hasta su grado máximo, esto significa la adopción de técnicas que no comportan amenaza o acciones que lesionen a las personas o a sus intereses vitales (derecho a la vida, a la integridad física y psicológica, a no ser mutilado, muerto o maltratado psicológicamente). Ello comporta la elección de métodos de lucha deliberadamente elegidos que buscan minimizar, al máximo posible, cualquier tipo de sufrimiento sobre el adversario. Justamente lo contrario de los métodos de lucha armada donde se hace especial hincapié en: actos de fuerza bruta, de aniquilamiento, de máxima destrucción, de sufrimiento, etc., sólo limitada si existen algunas reglas en el combate y si éstas son convenientemente respetadas.

3.2.- La disposición al sacrificio

La no violencia como otras formas de lucha, especialmente la lucha armada, requiere de la realización de ciertos niveles de compromiso, coraje y sacrificio. Se podría aventurar que ningún fin por el que verdaderamente valga la pena luchar, en este mundo, se suele conseguir de una manera fácil, cómoda y sencilla. Ahora bien, se pueden obtener los objetivos perseguidos sacrificándose uno mismo o sacrificando también a los demás. Para Gandhi el valor destacable estaba en el sacrificio propio (tapasya) y no en la demanda del ajeno, en la disposición a sufrir como una manera de testimonio de la importancia de una lucha noble y justa. No obstante tapasya que es, también, la renuncia al interés personal y a los propios deseos, no significa por el contrario la pasiva autodestrucción o el martirologio (Bondurant, 1955: 113 y 228).

Asimismo, no debe parecer extraño el concepto de tapasya, por ejemplo, en el lenguaje militar estamos muy acostumbrados a oír cosas como «derramar hasta la última gota de sangre», «sacrificarse por la patria», o «hay que morir matando», en cambio, para la no violencia gandhiana este sacrificio implica aceptar la violencia del otro a cambio de vencerlo, convertirlo y demostrarle la superioridad moral de quien no usa la violencia para combatir. Gandhi podría señalar la siguiente paradoja para que quien la escuchase pensase, muy seriamente, el valor de toda lucha: «Conozco algunas cosas por las que vale la pena morir pero no conozco ninguna por la que valga la pena matar».

Se le ha criticado a la no violencia el hecho de que sus partidarios hayan de soportar, estoicamente, el sufrimiento y la opresión de sus adversarios sin que puedan hacer nada para evitarlo (en estos términos suele expresarse la crítica). Incluso se han utilizado palabras de Jesús de Nazaret para simbolizar esa actitud: «al que te abofetee en la mejilla derecha preséntale también la otra» (Mateo 5, 38-39). No creo equivocarme si digo que es una interpretación demasiado parcial y hasta equivocada. No se trata de no responder al mal sino de no responderle produciendo otro mal.

Cabe señalar, en primer lugar, que la no violencia no significa aceptar pasivamente la opresión y, en consecuencia, a una violencia hay que responder adecuadamente con las «armas no violentas» de las que dispone el satyagrahi.

En segundo lugar, toda lucha comporta niveles de sufrimiento y hasta de muerte, especialmente la lucha armada y hay muchos ejemplos al respecto entre las luchas campesinas, nacionales, guerrilleras, etc. Si podemos establecer comparaciones, la lucha no violenta suele comportar menos muertes que las luchas armadas contra el Estado, opresores, etc., lo que no quiere decir que elimine completamente la posibilidad de la muerte, de hecho ninguna lucha lo puede garantizar. La idea de la lucha satyagraha es intentar bloquear la violencia del adversario y conseguir que, si la utiliza, le acabe perjudicando a sí mismo.

Y, en tercer lugar, la disposición a sufrir, que no debiera significar querer o buscar ser inmolado o caer alegremente en el martirologio, o hacerse el héroe, es una forma de testimonio de la seriedad con que se lucha por una causa noble y justa, y no pudiendo demostrar la propia firmeza mediante el uso de las armas en un mundo que sí quiere entender este lenguaje, el grupo de satyagrahi lo demuestra disponiéndose a sufrir por tal causa. Finalmente, la disposición a soportar la violencia del otro aunque no con pasividad, hay que volver a insistir sobre ello, tiene raíces de naturaleza moral, ya lo dijo Platón en el Gorgias en boca de Sócrates, el cual se preguntaba: «¿acaso cometer injusticia produce mayor dolor que recibirla, y los que cometen injusticia experimentan mayor sufrimiento que los que la reciben?», siendo la respuesta de Calícrates negativa, Sócrates llega entonces a concluir «entonces cometer injusticia es peor que recibirla» (por el daño que causa: dolor y sufrimiento).

El Dalai Lama lo expresa de otra manera cuando habla del sufrimiento: «es una condición que compartimos con los demás, que une a todas las criaturas vivas», sólo cuando sentimos dolor o sufrimiento somos conscientes de lo que es sentirse bien y del padecimiento que han tenido los demás y, ahora, nosotros (Dalai Lama, 2000). Además, tiene raíces de naturaleza empírica por cuanto puede bloquear y cercar el poder del adversario, sus apoyos sociales y sus recursos violentos, cualquier poder parece estar legitimado a usar la fuerza frente a la fuerza, pero ¿qué poder puede usar la violencia, cuanto quiera y como quiera, frente a quienes no le responden con la misma moneda?

3.3.- El respeto por la verdad

Esta condición se traba no sólo con las otras condiciones de la lucha satyagraha sino también con razones de orden moral, empírico y táctico, así como con la filosofía general de la no violencia como un proyecto constructivo de convivencia. Respetar la verdad en un conflicto comporta el máximo respeto por la objetividad y la imparcialidad en cada fase de la lucha. Esto significa, también, que se luche por objetivos que son compatibles con la idea de poder y de bienestar de todos, así como que no contradigan los valores éticos y principios de la no violencia, intentando no operar de manera furtiva y engañosa, que se esté abierto no sólo a persuadir al adversario sino a ser persuadido por éste cuando las argumentaciones y razones de éste son tan poderosas y convincentes que nos puedan hacer cambiar nuestras posiciones iniciales. Buscar, por tanto, la verdad en todo conflicto y en la lucha es dar una oportunidad para cambiar no sólo al adversario sino a quienes usan la no violencia.

3.4.- Un empeño constructivo

Esto significa una actitud y una actividad constructiva para realizar en la mayor medida de lo posible, hic et nunc, esto es, aquí y ahora, el tipo o modelo de sociedad que mejor puede representar lo que significa la filosofía de vida de la no violencia, su concepción ético-política, revolucionaria, de cambio y transformación social. Este programa se exige, a sí mismo, no prescindir del grupo adversario, sino contar con él para realizarlo con su colaboración, asumiendo que existen contradicciones y antagonismos pero

que éstos se deberían poder minimizar o disminuir si se indagan vías y fórmulas que encuentren intereses comunes o fines genéricos que permitan un mínimo de comunicación entre los miembros de los grupos en conflicto que es una condición necesaria e inexcusable para tornar eficaz la técnica de lucha satyagraha. Se trata de un esfuerzo continuo por transformar las contradicciones y los conflictos antagónicos en no antagónicos, los cuales pueden llegar a ser resolubles sin el uso de la violencia y, en tal sentido, transformar la lucha en constructiva y no violenta.

3.5.- La gradualidad de los medios

Esta condición exige que no se recurra a las formas más radicales de la lucha no violenta sin haber primero destacado un programa constructivo sobre el que intentar converger los esfuerzos y sin haber usado primeramente todas las diversas técnicas de persuasión existentes. Implica, también, no excluir el compromiso entendido como un intento de llegar a una solución, honorable y aceptable, al conflicto para todas las partes, subrayándose que el compromiso es posible en lo que respecta a los objetivos no esenciales pero que no es posible en aquellos que son esenciales. Usar de manera gradual los instrumentos de la lucha no violenta quiere decir, en el terreno más práctico, comenzar por los métodos más livianos y sutiles, tales como la persuasión, la concientización y la protesta; para continuar escalándolos hacia otros más evidentes y vigorosos, como la no cooperación y no colaboración; y, terminar con los más contundentes, aquellos que harían referencia a la acción directa, como la desobediencia civil o la intervención masiva no violenta. En tal sentido las tipologías estudiadas por diversos autores (Sharp, 1973 y 1979; Boserup y Mack, 1975; Case, 1915 y 1923, etc.) ayudan a comprender, insisto en el terreno práctico, qué quiere decir esto.

4. Satyagraha en Sudáfrica.

Para algunos autores, el nacimiento de la no violencia contemporánea se sitúa en Sudáfrica, en la asamblea de agraviados reunida en el Teatro Imperial de Johannesburgo el 11 de septiembre de 1906. Allí, Gandhi y sus seguidores, lanzaron la campaña de desobediencia civil que estuvo precedida por el rechazo a pagar impuestos, la convocatoria de varias huelgas y la interrupción de algunos de los transportes públicos.

Satyagraha era la guerra «sin» violencia, como ya recordó, muy acertadamente, Krishnalal Shridharani (1939), pocos años después de su experiencia como caminante en la Marcha de la Sal, en el que presentó no sólo al Gandhi mundialmente conocido por sus cualidades espirituales, éticas y místicas, sino al Gandhi inédito: estrategia, carismático y de fuerte personalidad, cual si fuera un general en disposición de desplegar todos sus ejércitos antes de la batalla. Ciertamente sí, un ejército sin armas, pero un gran grupo con fuertes convicciones para conquistar la libertad y la justicia, crecido de moral y ganando la guerra antes de presentarse las batallas.

Satyagraha como medio para otras conquistas superiores, aquellas ligadas a la dignidad, los derechos y la ciudadanía. Como le escribió León Tolstói a Gandhi: «Vuestra lucha en el Transvaal, que puede parecer bastante alejada del centro de nuestra civilización es, en realidad, un hecho de total relevancia en cuanto se construye el experimento más significativo [de no violencia] que el mundo esperaba desde hacía tiempo» (Carta del 7 de septiembre de 1910).

Luchas populares de naturaleza no armada, entre 1905 y 1906, que se desarrollaron en China (boicot contra productos norteamericanos), Bengala (boicot de productos ingleses) y Rusia (revueltas para la mejora laboral y sobre la carestía de vida). El propio Gandhi en *Indian Opinion* (11-XI-1905) adelantó el fundamento de estas rebeliones: «el zar no puede, a punta de bayoneta, constreñir a los huelguistas para que vuelvan al trabajo. Ni siquiera el más poderoso gobernante puede hacerlo sin la cooperación de los gobernados».

La satyagraha se basaba en todo un conjunto de tradiciones sociales y políticas, tanto de Occidente como de Oriente. Entre las primeras estaban las formas de boicot de las luchas de los independentistas norteamericanos e irlandeses, las doctrinas mazzinianas sobre el autogobierno popular asociado a la reforma social o la desobediencia civil de Henry D. Thoreau; entre las segundas, la espiritualidad, el «hartal» y la valoración de las culturas indígenas (López Martínez, 2004: 541-542 y 2005: 139-167).

La satyagraha sudafricana proponía, de una manera bastante sencilla, una nueva revolución social y una democracia ampliada, en una época aún afectada por la represión de la Comuna de París y la legislación anti-terrorista

contra el anarquismo (Jensen, 2008: 134-160). Ni violencia, ni consentimiento. Los conflictos sociales no siempre se podían resolver a través de la mediación y el arbitraje, o con la apelación a la buena voluntad, sino que comportaba el uso de la fuerza y la acción directa de las masas sin armas, aunque ello representara acciones ilegales. Es por ello que Gandhi condenaba el inmovilismo y la impotencia, «jamás se ha obtenido algo sobre la tierra sin acción directa, por eso yo reniego de la expresión ‘resistencia pasiva’, por su insuficiencia y por ser considerada el arma del débil. Fue la acción directa en Sudáfrica, manifestada con permanente eficacia, la que empujó al general Smuts a razonar» (Young India, 12-V-1920).

Gandhi aprovechó mucho de los escritos de Étienne de La Boétie y de Thoreau. Las reflexiones de éstos expresadas en *Discours de la servitude volontaire* (1576) y *Resistance to Civil Government* (1849) le permitieron un aggiornamento, sobre cómo utilizar, con un éxito más que notable, teorías políticas escasamente desarrolladas, tanto por los «amigos», como por los «enemigos» del Estado moderno. La cuestión fundamental era dónde radicaba la naturaleza del poder y del dominio. La de La Boétie era la respuesta a un Estado absoluto que permitiera a los súbditos salir de la servidumbre innecesaria: ¿por qué dejar hacer a un tirano? ¿por qué mantener un mal gobierno? ¿para qué dejarse robar la voluntad propia? La extensa literatura sobre cómo gobernar el Estado y la sociedad de los siglos XVI al XVIII, reflejan más las tensiones entre el poder emergente de los monarcas con sus iguales de la nobleza y el clero, que la posición del Tercer Estado, en este sentido la obra de Boétie es muy actual. Asimismo, Thoreau situó el problema en el concepto de ciudadano, libre, responsable, autónomo, frente al Estado que, en su época, comenzaba a dar visos de no ser un mero gendarme. Gandhi lo decía con unas palabras muy sencillas: «la opresión en la India es posible sólo porque existe gente que obedece y colabora, la mayoría de las personas no comprenden que todos los ciudadanos, de manera silenciosa pero cierta, sostienen al gobierno que ejerce el poder de un modo que ellos desconocen. Por eso todos los ciudadanos se hacen a sí mismos responsables de todos los actos de su gobierno» (Young India, 28-VII-1920).

En su libro *Satyagraha in South Africa* (1928), Gandhi apuntó lo que acabaría perfeccionando años después en la India: ser un Clausewitz pero de la no violencia. Este es, al menos, el juicio de Mulford Q. Sibley (1963), el

cual consideró que la praxis gandhiana desarrolló los principios esenciales de la estrategia militar diseñada por Clausewitz: máxima información, constante movilidad, mantener siempre la iniciativa, economía de esfuerzos e importancia de concentrar las fuerzas en puntos decisivos, superioridad del factor moral respecto a los recursos materiales, razonable relación entre ataque y defensa y tenacidad para mantener la voluntad de victoria final. Como en la guerra, las campañas del satyagraha necesitaban combatientes adiestrados, dotados de un gran espíritu de decisión hacia la comunidad, capacidad de sacrificio, resistencia, organización y disciplina, cualidades sin las cuales no se podía vencer.

Gandhi construyó por primera vez, con la experiencia sudafricana que posteriormente trasladó a la India, valerosos soldados sin armas, satyagrahis, que no tenían miedo de acabar en lúgubres prisiones, picando piedras o, incluso, muriendo por la dignidad de la comunidad india. De ser miserables inmigrados, harapientos sin esperanza, campesinos empobrecidos y mujeres en condiciones de semi-esclavitud, pasaron a ocupar las portadas de los más importantes rotativos de la prensa occidental. Lo que Gandhi estaba desarrollando era un 'equivalente moral a la guerra' (Young India 5-XI-1931), cuestión que sólo había esbozado, veinte años antes, William James (1910).

Será en Sudáfrica cuando la no violencia despegará de su incorrecta expresión de resistencia pasiva, como advirtió el propio Gandhi: «la no cooperación no es una disposición pasiva, sino un estado intensamente activo, más activo que la resistencia física o la violencia. La denominación 'resistencia pasiva' es errónea» (Young India, 25-VIII-1920). De manera que la no violencia conservara su propia agresividad, iniciativa, actividad y creatividad para llegar a ser impredecible, mostrando los elementos sorpresa que forman parte de un proceso de lucha.

Satyagraha en Sudáfrica (1928) fue un verdadero tratado de estrategia. Teoría y práctica reflexionadas veintidós años después de los acontecimientos. En ese libro estaba lo más destacado de la aportación gandhiana a las formas de lucha no armadas: sobre la relación medios y fines, sobre la elección táctica y la estrategia general, sobre la valoración de costes y beneficios, sobre el análisis de la propia fuerza y la del adversario, examinando la capacidad de movilización de grandes masas, etc.; además de permitir pensar otros

modelos de defensa alternativos a la armada y convencional (Burrowes, 1996); pero, lo más importante, el descubrimiento de la no violencia como factor político (Altieri, 2005).

5. La Marcha de la Sal.

Con la Marcha de la Sal, Gandhi descubrió al mundo que no sólo la no violencia era la respuesta para atajar o aminorar la violencia física, sino que podría ser un arma eficaz para liberarse de la violencia estructural. Quizá pueda parecer exagerado pensar como el físico indio D.S. Kothari, el cual señaló que los dos acontecimientos más importantes del siglo XX fueron: la bomba atómica y la Marcha de la Sal, en el juicio de que ambos son símbolos de dos formas muy diferentes de concebir la fuerza y la lucha pero, sobre todo, de construir el mundo (López Martínez, 2001: 211).

Esta marcha, con una fuerte carga de dramatismo y simbolismo, consiguió, sobradamente, traspasar las fronteras de la India. Desde todos los rotativos occidentales se entendieron las claves de lo que suponía la existencia de un impuesto sobre la sal, cuya gestión y venta era sólo exclusividad y monopolio del imperio británico. La Marcha de la Sal era, además de un ejercicio de desobediencia civil, el punto de partida de una larga campaña, respaldada por el Congreso Nacional Indio, para protestar contra el proyecto de autonomía ofrecido por los británicos y para galvanizar a los indios a favor de la causa de la independencia.

La Marcha se fraguó en un contexto histórico difícil para las relaciones entre británicos e indios. Fracasadas las conversaciones de la primera Mesa Redonda (mesa de negociación sobre una posible autonomía para la India) y tomada la decisión por parte del Congreso Nacional Indio de presentar una tabla reivindicativa contra el dominio británico (reducción de impuestos sobre la tierra, no contribución a los presupuestos militares, abolición de las tasas sobre la sal y, entre otras, la liberación de los prisioneros políticos), programa que redactaría el propio Gandhi, restaba encontrar un acto simbólico, suficientemente representativo para la cultura india que conmoviera las bases del dominio británico, impresionara a sus autoridades y llamara la atención de los medios de comunicación internacionales.

Algunos de los análisis y pensamientos de Gandhi eran correctos: la sal representaba más que nada, para las economías pobres y para un país con un clima tan caluroso, un producto insoslayable para el transporte y la conservación de los alimentos, mantener en monopolio este producto reportaba grandísimos dividendos al Imperio; si se lograba mediante la desobediencia civil (a la ley de monopolio) iniciar una campaña de no-cooperación económica (con las manufacturas británicas), ello alimentaría un espíritu nacional que aceleraría la independencia.

Pero, además, para Gandhi era muy importante comprender y sobre todo hacer comprender a los indios el valor simbólico de la sal. De una parte la sal, como lo fue el té para las Trece Colonias en su rebelión contra el Imperio en el siglo XVIII, era la cara más visible de la naturaleza de la opresión, la dominación y la soberbia británicas, frente a ellas el indio debía ganarse para sí mismo su dignidad en una lucha no contra los británicos sino contra lo que representaban esos males antes mencionados. Si hacemos caso de interpretaciones psicoanalíticas, siguiendo a Eric H. Erikson, Gandhi quitando sal a los ingleses: «puede considerarse reclamando para el pueblo indio la virilidad y potencia que en realidad les pertenecía» (1970: 80). Además, y por otra parte, la sal tenía un fuerte componente simbólico-religioso en la cultura india, era considerada como semilla, germen, raíz y génesis de vida, especialmente para las culturas campesinas, así poder acceder libremente a la sal, controlarla, era como conquistar los cimientos de la futura nación india y con ello toda la cultura milenaria del subcontinente.

La Marcha de la Sal fue, posiblemente, el acto simbólico más emblemático del conjunto de campañas de satyagraha gandhiano, adquiriendo un valor importante en la historiografía y la literatura sobre la no violencia. Aquella inspiró futuras marchas, actos simbólicos y concentraciones como lo fueron en la época de Luther King las marchas de Selma a Montgomery o a Washington (Estados Unidos), las manifestaciones estudiantiles en Soweto (Sudáfrica) o Tiananmen (China), o los campamentos de Larzac (Francia) o Greenham Common (Reino Unido), entre otras (López Martínez, 2004).

Conclusiones

En la satyagraha gandhiana está el rechazo a colaborar y su tenacidad para

presionar a las leyes, cuya finalidad estratégica está en golpear el corazón mismo de la sociedad y de su sistema de reglas sociales pero, al mismo tiempo, consiste en evitar una confrontación directa con una fuerza armada o con los elementos más represivos de un Estado. Pero todo esto no es suficiente, para Gandhi la naturaleza última de la lucha satyagraha consistía en la convicción de la resistencia no violenta contra la opresión afirmaba la superioridad moral de los oprimidos frente a los opresores.

Quienes practicaban la forma de lucha satyagraha realizaba dos actos: en primer lugar, demostraba su propia superioridad moral sobre su opresor; esto, según Gandhi, hacía que el opresor se diese cuenta de su propio error moral y espiritual; y, en segundo lugar, el satyagrahi reforzaba, con cada acto, su propia posición espiritual porque la no violencia le hacía caminar hacia la verdad. Así, cualquier sacrificio que se produjera en la lucha de resistencia no violenta debía ser interpretado como una demostración de la superioridad moral de quienes soportaban la violencia pero no la reproducían. Así, también, se contaba con la convicción de que la protesta no violenta, demostrando su superioridad moral, le permitía propiciar un cambio social, por la vía de la conversión del adversario y de la sociedad, en donde el concepto de compromiso y de testimonio eran nodulares y reflejaban la dureza de toda lucha, la convicción y profundidad a la hora de abordarla.

El legado de Gandhi se ha venido traduciendo en la expansión de las formas de lucha satyagraha, como la combinación de tácticas y estrategias complejas, centradas en la convicción y la conversión. En nuestra sociedad mediática, en la que se han extendido sobremanera los medios para comunicar la capacidad de protesta no violenta, ésta puede adquirir un protagonismo que, hace décadas no tenía, pero a cambio de que pueda traducir a un lenguaje sencillo y directo la ecuación entre superioridad moral y no violencia frente al uso de la fuerza o violencia institucional, si bien con el peligro de que la no violencia sólo va a ser visualizada en la medida en que se convierta en una acción pública, lo que no siempre es correcto de traducir en sus metodologías pues, en la mayor parte de las ocasiones, se trata de trabajos educativos, concientizadores, socializadores que no siempre derivan en la acción directa.

Karl Jaspers, sin embargo, no interpretó la no violencia como una forma de superioridad moral, sino más bien lo contrario. Él decía que esta manera de

actuar de Gandhi potenciaba la «coacción moral» y que, en consecuencia, era una forma de ejercicio de la violencia (Rau, 1984: 183-184). No es fácil dilucidar el grado de acierto de esta aseveración, a mi juicio desmedida, pero da mucho que pensar, en todo caso es polémico asegurar que la presión, el forcejeo y la incisión moral sobre el adversario hayan de significar necesariamente una imposición o una coacción, sino más bien la apelación a su voluntad de cambio o, al menos, a su responsabilidad si usa la violencia para atajar a otros que renuncian a usarla cuando podrían hacerlo.

Si Gandhi pudiera ser una guía para futuros políticos, éstos deben saber que el líder indio se pasó toda su vida perfeccionando su método ético-político para vencer a la violencia; y, a pesar de que creemos que pecó de modestia murió sin quedar completamente satisfecho de lo que descubrió e hizo.

En todo caso, para esos navegantes en el agitado mar que es la política convendría mencionarles, como nos recordó Petra Kelly (1992: 315), el post it que siempre llevaba consigo la hija del pacifista norteamericano Philip Berrigan, un papel de pegar donde se mencionaban los «siete pecados sociales»: Política sin principios, Placer sin conciencia; Riqueza sin trabajo; Saber sin carácter; Comercio sin moral; Ciencia sin humanidad; y, Religión sin sacrificio.

Bibliografía

- Altieri, Rocco (2005) *Introduzione en Gandhi*, M.K. Una guerra senza violenza. La nascita della nonviolenza moderna. Firenze. Libreria Editrice Fiorentina.
- Ameglio, Pietro (2002) *Gandhi y la desobediencia civil*. México hoy. México D.F., Ed. Plaza y Valdés.
- Burrowes, Robert J. (1996) *The strategy of nonviolent defense: a Gandhian approach*. Albany, Universidad del Estado de Nueva York.
- Bondurant, Joan Valérie (1955) *Conquest of violence: the Gandhian philosophy of conflict*. Nueva Jersey, Princeton University Press, 1988.
- Boserup, Anders y Mack, Andrew (1975) *Guerra sin armas*. La noviolencia en la defensa nacional. Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.
- Case, Clarence Marsh (1915) *The social psychology of passive resistance*. University of Wisconsin-Madison, 2010.
- Case, Clarence Marsh (1923) *Non-Violent Coercion: a study in methods of social pressure*. Nueva York, Century.
- Chapple, Christopher K. (2002) *Jainism and ecology: nonviolence in the web of life*. Harvard, Harvard Divinity School
- Davis, Adam ed. (2009) *Hearing the Call Across Traditions: Readings on Faith and Service*. Skylight Paths Publishing, Woodstock.
- Fisher, Louis (1983) *Gandhi*. Buenos Aires, Javier Vergara Ed.
- Dalai Lama (2000) *Compasión y no violencia*. Barcelona, Kairós.
- Díaz, Hermann (2007) *El tiempo miente, no pasa*. LibrosEnRed.
- Desai, Mahadev (1927) *Gandhi in Indian Villages*. Nueva Delhi, Mohit Publications, 2003.
- Doctor, Adi Hormusji (1967) *Sarvodaya; a political and economic study*. Bombay, Nueva York, Asia Publications. House.
- Elkins, Caroline (2004) *Imperial Reckoning: The Untold Story of Britain's Gulag in Kenya*. Nueva York, Henry Holt and Co.
- Elkins, Caroline (2005) *Britain's Gulag: the brutal end of empire in Kenya*. Londres, Pimlico. Jonathan Cape ed.
- Erikson, Erik H. (1969) *La verità di Gandhi*. Sulle origini della nonviolenza militante. Milano, Feltrinelli, 1972.
- Erikson, Erik H. (1970) "Sobre la naturaleza de la evidencia psichistórica: a la búsqueda de Gandhi", In: D. A. Rustow (ed.) *Filósofos y Estadistas: Estudios sobre el liderazgo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976, pp. 49-94.
- Fanon, Frantz (1961) *Los condenados de la tierra*. Tafalla, Txalaparta, 1999.
- Fischer, Louis (1954) *Gandhi*. Buenos Aires, Javier Vergara editor, 1983.
- Galtung, Johan (1992) *The way is the goal: Gandhi today*. Gujarat Vidyapith.
- Gandhi, M.K. (1927 el volumen I y 1929 el volumen II) *Autobiografía*. La historia de mis experimentos con la verdad. Madrid, Eyras, 1983.
- Gandhi, M.K. (1928) *Satyagraha in South Africa*. Ahmedabad, Navajivan Publishing House, 1961.
- Gandhi, M.K. y Jack, Homer A. (1953) *The Gandhi reader: a source book of his life and writings*. Nueva York, Indiana University Press.
- Gandhi, M.K. (1977) *Hacia un socialismo no violento*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Gandhi, M.K. (1979) *Todos los hombres son hermanos*. Madrid,

- Ed.Sígueme.
- Gandhi, M.K. (2006) *Sus propuestas sobre la medicina, la salud y la sexualidad*. Barcelona, Amat Editorial.
 - Godwin, William (1798) *Enquiry concerning political justice: and its influence on morals and happiness*. Londres, Printed for G.G. and J. Robinson.
 - Horne, Alistair (1978) *A Savage War of Peace: Algeria 1954–1962*. Nueva York, Viking Adult.
 - James, William (1910) *The Moral Equivalent of War*, In: David P. Barash (2000) *Approaches to Peace. A Reader in Peace Studies*. Nueva York y Oxford, Oxford University Press, pp. 65-69.
 - Jensen, Richard B. (2008) *The Evolution of Anarchist Terrorism in Europe and the United States from the Nineteenth Century to World War I*, In: Brett, Bowden y Michael T. Davis *Terror: From Tyrannicide to Terrorism*. Queensland, University of Queensland Press.
 - Kelly, Petra (1992) *Pensar con el corazón. Textos para una política sincera*. Barcelona, Círculo de Lectores.
 - Kraft, Kenneth (1992) *Inner peace, World peace: essays on Buddhism and nonviolence*. Nueva York, State University of New York Press.
 - La Boétie, Étienne de (1576) *Discurso sobre la servidumbre voluntaria*. Madrid, Tecnos, 2010.
 - Leonard, Harvey D. (1996) *The pacifist impulse in historical perspective*. Toronto, University of Toronto.
 - López Martínez, Mario (2004) *Enciclopedia de paz y conflictos*. Granada, Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
 - López Martínez, Mario (2005) “Dinámicas y técnicas de la Acción Noviolenta (ANV). Una aproximación”, *Polisemia*, 1, pp. 139-167.
 - López Martínez, Mario (2006) *Política sin violencia. La noviolencia como humanización de la política*. Bogotá, Uniminuto.
 - Maran, Rita (1989) *Torture. The role of ideology in the French-Algerian war*. Nueva York, Praeger Publishers.
 - Markovits, Claudes (2004) *The unGandhian Gandhi: the life and afterlife of the Mahatma*. Londres, Anthem Press.
 - Mashruwala, K.G. (1951) *Gandhi and Marx*. Ahmedabad, Navajivan Publishing House.
 - Ministry of Information and Broadcasting, Government of India (1958-1984) *The Collected Works of Mahatma Gandhi*. The Publication Division, Navajivan, Nueva Delhi.
 - Mishra, Anil Dutta (1995) *Fundamentals of Gandhism*. Nueva Delhi, Mittal Publications.
 - Orwell, George (1949) “Reflections on Gandhi”, en *Partisan Review*. Londres.
 - Pontara, Giuliano (1983) *Il Satyagraha. Definizione di violenza e nonviolenza nei conflitti sociali*. Perugia, Edizione del Movimento Nonviolento.
 - Pontara, Giuliano (1992) “Introduzione”, In: M.K. Gandhi *Sulla violenza*. Milán, Linea D’ombra
 - Pontara, Giuliano (1996) “Il pensiero etico-politico di Gandhi” (175 páginas), In: M.K. Gandhi *Teoria e pratica della non-violenza*. Torino, Einaudi editore.
 - Pontara, Giuliano (2004) “Gandhismo” In: Mario López Martínez (dir.) *Enciclopedia de paz y conflictos*. Granada, Ed. Universidad de Granada, pp. 493-498.
 - Pontara, Giuliano (2006) *L’antibarbarie. La concezione etico-politica di Gandhi e il XXI secolo*. Turín, EGA.
 - Quiñones, Sergio R. (2011) *Sobre La Naturaleza de Las Decisiones*. Palibrio, Bloomington.
 - Rau, Heimo (1984) *Gandhi*. Barcelona, Salvat.
 - Ruskin, John (1877) “Unto this last”: four essays on the first principles of political economy. Londres, George Allen.
 - Sharma, Jai Narain (2008) *Satyagraha: Gandhi’s approach to conflict resolution*. Nueva Delhi, Concept Publishing Company.
 - Sharp, Gene (1973) *The Politics of Nonviolent Action*. Boston, Porter Sargent.
 - Sharp, Gene (1979) *Gandhi as a Political Strategist*. Boston, Porter Sargent.
 - Shridharani, Krishnalal (1939) *War without Violence. A Study of Gandhi’s Method and Its Accomplishments*. Nueva York, Harcourt, Brace and Company.
 - Sibley, Mulford Q. (1963) *The Quiet Battle: Writings on the Theory and Practice of Nonviolent Resistance*. Chicago: Quadrangle Books.
 - Thoreau, Henry D. (1849) *Del deber de la desobediencia civil*. México,

UNAM, 2005.

- Tolstói, León (1890-93) El reino de dios está en nosotros. Barcelona, Kairós, 2010.
- Vidal, Denis; Tarabout, Gilles y Meyer, Eric (2003) Violence/non-violence: some Hindu perspectives. Nueva Delhi, Manohar Publishers and Distributors.
- Weber, Thomas (2004) Gandhi as disciple and mentor. Cambridge, Cambridge University Press.
- Windrow, Martin (1997) The Algerian War 1954–62. Londres, Osprey Publishing.
- Woodcock, George (1971) Gandhi. Barcelona, Planeta Agostini, 1995.

Mario Nicolás López Martínez

Profesor de Historia Contemporánea e Investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España). Doctor en Historia. Ha sido director (2002-2005) y subdirector (1997-2001) del Instituto mencionado, así como consultor internacional de Naciones Unidas para el tema de la reconciliación en Colombia (2007/09). Ha dirigido la Enciclopedia de paz y conflictos (2004), así como ha elaborado una docena de libros sobre movimientos sociales campesinos (Orden público y luchas agrarias en Andalucía, 1995; Caciques contra socialistas, 1997), pacifismo (Ciudadanos en pie de paz, 2008) y noviolencia (Política sin violencia, 2006 y 2010).

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO EJE TRANSVERSAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Concepción Noemí Martínez Real
noemireal03@yahoo.com.mx

Resumen

La Educación para la paz es muy importante en nuestras vidas, ya que nos prepara para ser actores de paz, en un mundo tan convulsionado por manifestaciones crecientes de violencia, en todos sus tipos. Los principios de la Educación para la paz deben ser parte fundamental de la práctica educativa de todos los sistemas educativos y su metodología debe ser reconocida, comprendida e instrumentada para alcanzar los objetivos no solo de los currículos sino de una educación integral y más humana. En el contexto educativo mexicano se evidencia un avance en el tratamiento de la Educación para la paz como eje transversal en el Nivel Medio superior.

Palabras clave: Práctica educativa, transversalidad, metodología.

Abstract

Peace education is very important in our lives, prepare us to be peacemakers, in a problematic world, with high manifestations of different ways of violence. The principles of peace education must be fundamental part of the practice in education, in all systems and its methodology must be known and applied, in order to reach the goal not only of the curriculums, even more the goals of the integral and humanist education. In the Mexican educational context, we can see a progress in the implementation of peace education.

Keywords: Education practice, transversality, methodology.

UNAM, 2005.

- Tolstói, León (1890-93) El reino de dios está en nosotros. Barcelona, Kairós, 2010.
- Vidal, Denis; Tarabout, Gilles y Meyer, Eric (2003) Violence/non-violence: some Hindu perspectives. Nueva Delhi, Manohar Publishers and Distributors.
- Weber, Thomas (2004) Gandhi as disciple and mentor. Cambridge, Cambridge University Press.
- Windrow, Martin (1997) The Algerian War 1954–62. Londres, Osprey Publishing.
- Woodcock, George (1971) Gandhi. Barcelona, Planeta Agostini, 1995.

Mario Nicolás López Martínez

Profesor de Historia Contemporánea e Investigador del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada (España). Doctor en Historia. Ha sido director (2002-2005) y subdirector (1997-2001) del Instituto mencionado, así como consultor internacional de Naciones Unidas para el tema de la reconciliación en Colombia (2007/09). Ha dirigido la Enciclopedia de paz y conflictos (2004), así como ha elaborado una docena de libros sobre movimientos sociales campesinos (Orden público y luchas agrarias en Andalucía, 1995; Caciques contra socialistas, 1997), pacifismo (Ciudadanos en pie de paz, 2008) y noviolencia (Política sin violencia, 2006 y 2010).

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Co Mo EJE TRANSVERSAL EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

Concepción Noemí Martínez Real
noemireal03@yahoo.com.mx

Resumen

La Educación para la paz es muy importante en nuestras vidas, ya que nos prepara para ser actores de paz, en un mundo tan convulsionado por manifestaciones crecientes de violencia, en todos sus tipos. Los principios de la Educación para la paz deben ser parte fundamental de la práctica educativa de todos los sistemas educativos y su metodología debe ser reconocida, comprendida e instrumentada para alcanzar los objetivos no solo de los currículos sino de una educación integral y más humana. En el contexto educativo mexicano se evidencia un avance en el tratamiento de la Educación para la paz como eje transversal en el Nivel Medio superior.

Palabras clave: Práctica educativa, transversalidad, metodología.

Abstrac

Peace education is very important in our lives, prepare us to be peacemakers, in a problematic world, with high manifestations of different ways of violence. The principles of peace education must be fundamental part of the practice in education, in all systems and its methodology must be known and applied, in order to reach the goal not only of the curriculums, even more the goals of the integral and humanist education. In the Mexican educational context, we can see a progress in the implementation of peace education.

Keywords: Education practice, transversality, methodology.

IMPORTANCIA DE LA EDUCACION PARA LA PAZ

Desde la perspectiva filosófica el ser humano tiene por el solo hecho de ser un ser humano la vocación ontológica, la cual se refiere a la gran tarea de “llegar a ser”. El gran filósofo ruso Gurdjieff decía que el ser humano nace sin alma y es con sus acciones que la debe ir creando, de no hacerlo llegará a la edad adulta siendo un desalmado. (SABATER: 1998; 87). ¿Tiene sentido la afirmación anterior? ¿Nos podemos encontrar con asesinos a los cuales la gente les llama “desalmados”? ¿Porque planteamos esto? Porque nos mueve la idea de que sí podemos trabajar en nosotros mismos para ser mejores seres humanos, y consideramos que debemos hablar de ello, debemos motivarnos unos a otros para lograrlo, no es por considerar que debemos llegar a ser perfectos, numerosos filósofos y educadores de todos los tiempos y todas las culturas han hablado de esa gran responsabilidad que el ser humano tiene, recordemos a Confucio, Sócrates y Kant entre otros.

Por otro lado si reflexionamos un poco sobre cuáles son las potencialidades del ser humano sin hacer ninguna demarcación en cuestiones de género, encontraremos que son muchas, por ejemplo tenemos: las capacidades de intelección, interlocución, investigación, atención, amor, cuidado, reconciliación, entre otras. Son muchas y pocas las que un adulto ha logrado convertir en habilidades al término de sus días.

Estas potencialidades, para muchos educadores sólo serán susceptibles de convertirse en realidad en los individuos a través de procesos educativos. Recordemos como se vincula entonces la educación con el desarrollo de las potencialidades humanas, un ejercicio que nos puede ayudar es identificar cuáles son los objetivos supremos de la educación.

Para Gene Stanford y Alberto E. Roark el aprender a comprender a las personas y tenerles empatía es uno de los fines de una educación más humana, y cuestionan “¿Qué educador se atrevería a negar que ésta es la meta final de la educación?” (STANFORD, 1981:174).

Estos mismos pedagogos, teniendo en cuenta que la situación de la humanidad en la actualidad es muy problemática, afirman que la misma, demanda al ser humano tres competencias o habilidades principales, si la sociedad ha de

sobrevivir:

- a) El ser humano debe aprender a vivir con los demás de un modo más humano, es decir, debe de ser humano
- b) tiene que adquirir las habilidades necesarias para llevar una vida efectiva (con el desarrollo de sus potencialidades) y
- c). El ser humano debe aprender a vivir en su mundo físico en tal forma que lo beneficie a él, a la humanidad y a la naturaleza. Entonces, plantean, los objetivos y las prácticas educativas han de basarse en estas tres metas.

Reflexionemos entonces sobre nuestra función como docentes. ¿Tendremos los maestros y las maestras responsabilidad de apoyar, guiar a los alumnos para que logren una formación que les permita convertir en habilidades las potencialidades que como seres humanos tienen? ¿Debemos los maestros y las maestras enseñarlos a ser mejores seres humanos? Consideramos que sí, y es por esta perspectiva moral y ética que afirmamos que uno de los principales compromisos de los y las docentes es trabajar con la Educación para la paz, por que ésta nos presenta una metodología y valores básicos para aprender a relacionarnos con los demás de una forma más humana en la medida que vamos desarrollando nuestras potencialidades en comunidad, docentes y dicentes. Por esta vía estaremos más preparados emocional y técnicamente para ir resolviendo los problemas que hemos generado por ser tan egoístas, incultos y desconsiderados con todo lo que nos rodea.

Los maestros y maestras por lo tanto tenemos la responsabilidad no solo de enseñar datos y facilitar el aprendizaje científico en los alumnos y alumnas, sino de trabajar con los principios de la Educación para la Paz: la cooperación, el diálogo, la solución de problemas, la afirmación y el establecimiento de límites democráticos, principios que según Harris deben guiar a cualquier maestro o maestra durante el proceso educativo, solo así nos estaremos educando para vivir con otros seres humanos de una forma más humana (HARRIS, 1995).

Existen muchos argumentos de carácter científico que nos indican que las formas de educar son muy importantes, y estos van desde la psicología hasta la investigación educativa.

Por ejemplo Robert Marzano indica que según sus investigaciones, los alumnos

necesitan tener la sensación de seguridad y protección, lo cual le permitirá ir creando una autoestima importante para enfrentarse a la vida en general, en su libro *Las dimensiones del aprendizaje* asegura que la primera cosa que busca un alumno en el salón de clases no es el conocimiento de una ciencia en particular, lo que primeramente necesita encontrar es un clima de seguridad y confianza, lo cual le facilitará el aprendizaje de una ciencia en particular. (MARZANO:1997)

Por otro lado, estudios de criminología (investigaciones sobre los cambios de comportamiento en particular) indican que los niños que han crecido cerca de sus madres en especial, o bien cerca de sus padres, tienen una mayor capacidad para regular los estados de estrés, cuando lloran y son apapachados, esto les ayuda a generar en su cerebro la serotonina, neurotransmisor que posibilita el control de los instintos, del temperamento agresivo, regulando la ansiedad. Por otro lado investigaciones de Biología molecular nos indican que la bioquímica influye en nuestro comportamiento y ante niveles bajos de serotonina se da un aumento muy claro de agresividad, este fenómeno bioquímico se presenta con regularidad en la mayoría de los asesinos seriales que no tuvieron madre o su madre tenía fuertes problemas emocionales los cuales le impidieron educar al niño con amor, ternura y atención.

Y en el campo de la educación, en el caso de las mujeres y hombres dedicados a la docencia ¿no deberíamos nosotros también educar a los alumnos con cuidado, atención, delicadeza y amor?, ¿Acaso nuestra naturaleza humana no nos ha provisto de la potencialidad para desarrollar esas cualidades?

Desde la perspectiva mística de Oriente, podemos citar la idea de que existe una conciencia femenina que puede florecer en todos los seres humanos por igual, la cual está relacionada con la protección, el desarrollo, la seguridad, el saber escuchar.

Cuando escuchas te conviertes en pasividad, receptividad, en un útero. Te vuelves femenino. No podéis alcanzar a Dios siendo invasores, agresivos, conquistadores...Dios puede alcanzarte únicamente cuando eres receptivo, una receptividad femenina, cuando te vuelves yin, la puerta está abierta. Y esperas. Escuchar es el arte de estar pasivo, Buda ha enfatizado mucho el escuchar y Krishnamurti hace mucho hincapié en escuchar correctamente (Osho, 2004: 115).

La conciencia femenina por lo tanto no es cuestión de géneros, es solamente conciencia.

ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Durante los años 80, educadores de todo el mundo preocupados por la existencia de relaciones no pacíficas, en la sociedad en general y en particular en los métodos de enseñanza, promovieron una nueva reforma, la Educación para la paz dirigida en parte a los problemas de la violencia, con técnicas de mediación y resolución de conflictos en los ambientes escolares.

La Educación para la paz, tiene como objetivos:

- a) La prevención de conflictos
- b) El desarrollo de actitudes éticas que hagan florecer la conciencia humana, sobre valores de comprensión, orden y justicia. (Fisas, 1998: 11)

Tiene estos objetivos porque en el fondo considera que los conflictos son evitables, aunque también reconoce que los conflictos forman parte de la vida humana, una corriente de esta disciplina científica, trabaja desde la perspectiva conflictual no-violenta, la cual parte del reconocimiento del conflicto, no de su negación, ya que lo considera connatural al ser humano.

Este movimiento de reforma, se dedica tanto al currículo que informa a los estudiantes acerca de los problemas de la violencia como a una metodología que promueva un salón de clases más pacífico, sus líderes argumentan que no habrá paz en este mundo, hasta que los maestros puedan crear un salón de clases pacífico, con todo lo que este término encierra: reconocimiento del otro, cooperación, orden, disciplina, justicia, equidad, límites democráticos, comunicación.

Ian Harris investigador de la Pedagogía de la paz, argumenta que “el camino para establecer la paz es promover una disposición pacífica en la gente, para que ésta conduzca sus asuntos como pacificadores, creando pequeñas islas de paz en medio de turbulentos océanos de violencia” (HARRIS, 1995: 255). Tal disposición en las personas podría orientarlas al cuidado de otros, usando la compasión y comprensión, respetando la diversidad, buscando alternativas no

violentas y mediando en los conflictos.

Así los educadores para la paz pueden contribuir a la formación de tales disposiciones en sus estudiantes, estableciendo un ambiente no violento en el salón de clases.

Crear paz en este mundo, desde esta perspectiva, requiere maestros y maestras que actúen, es decir, que realicen en su propio salón de clases, prácticas de paz, más que teorizar acerca de escenarios de paz.

La palabra paz como es usada aquí, implica un activo esfuerzo para resolver conflictos, tratar a los otros respetuosamente y construir consensos, con los cuales se puede superar la idea de que en la resolución de un conflicto solo hay un ganador, para avanzar en el paradigma de ganar-ganar, con el cual ambas partes involucradas en un conflicto ceden algo con el fin de que el daño para ambas partes sea el mínimo.

Reformas educativas en el mundo.

Por todo lo que hemos planteado, consideramos que existen tanto fundamentos teóricos como cuestiones prácticas, que justifican la implantación de la Educación para la paz en todos los niveles del sistema educativo. Y son estos fundamentos los que deben ser presentados a todos los docentes del Nivel Medio superior en cursos disciplinarios y didáctico-pedagógicos que les capaciten para trabajar adecuadamente la transversalidad en sus materias, avanzando así en la meta de la educación integral y el conocimiento no fragmentado.

Pero empecemos por identificar los principales antecedentes del tratamiento de la Educación para la paz como eje transversal.

A nivel internacional es en España, donde se empieza a trabajar el concepto de transversalidad, reconociendo la necesidad de una Reforma educativa que apuntara hacia la mejora de la calidad de la enseñanza, y planteando además con claridad sus fines esenciales, incluidos en la Ley de Educación (LOGSE), entre los cuales destaca “el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas”, es decir, “una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional”.

(González Lucini, 1994: 11)

La Reforma Española, apuesta por la educación y el desarrollo de los valores morales y por lo tanto de la ética, planteando así tres objetivos educativos:

- 1.El despertar de la ilusión de vivir por un programa de vida positivo y creador en los alumnos y las alumnas, basado en la esperanza y en la utopía.
- 2.Conseguir “La formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona”; una formación personalizadora, encaminada hacia el aprender a vivir en felicidad y en armonía con uno mismo y con los demás.
- 3.Lograr el renacer de una sociedad reconstruida desde unas relaciones sociales mucho más humanas, libres y solidarias.

Estos objetivos educativos constituyen por lo tanto el marco de referencia en el que se deben contextualizar los Ejes transversales.

Los Ejes transversales, se refieren a la Educación en los valores esenciales y se presentan como una propuesta curricular concreta, para Fernando González Lucini, estos ejes dan respuesta a realidades o necesidades que tienen una especial relevancia para la vida de las personas y para la construcción armónica de la sociedad contemporánea y con ellos se responde al reto dotar de contenido humanista a todos los proyectos educativos. (González Lucini,1994: 13).

Los Ejes transversales en la Reforma Educativa Española son los siguientes:

- Educación Ambiental
- Educación para la paz
- Educación para el consumidor
- Educación para la Igualdad
- Educación vial
- Educación sexual y para la salud

Así, se perfilan los Ejes transversales como contenidos de enseñanza, en esencia actitudinales, que deben ser el soporte de la organización y desarrollo de la actividad escolar y de los contenidos de todas las Áreas.

Responden a la necesidad de una Educación Ética, entendida como una educación en valores y en actitudes, no planteada de forma esporádica o impartida como una materia o Área independiente por especialistas sino como algo que debe integrarse e impregnar toda actividad docente, todas las signaturas y todas las Áreas, de ahí se desprende su carácter de transversalidad y su presencia en todas las etapas, ciclos de todos bloques temáticos de todas las Áreas curriculares.

Por lo tanto las características pedagógicas más importantes de los Ejes transversales son:

- Atienden aspectos fundamentales para la educación de la persona.
- Conectan con las preocupaciones y necesidades de la sociedad, ya que constituyen una responsabilidad de toda la Comunidad Educativa en especial de los docentes.
- Presentan una visión global e interrelacionada del saber
- Ponen en primer plano la formación de hábitos y de actitudes
- Forman parte del currículo y están íntimamente relacionados con el sistema de valores consensuados en la Comunidad Escolar.
- Constituyen ejes de valores, de contenidos -especialmente actitudinales- de objetivos y de principios de construcción de los aprendizajes que dan coherencia y solidez al currículo.
- Impregnan el currículo en su totalidad.

La educación para la paz en el nivel medio superior

Por otro lado, en México y en particular en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), se trabajó en 2003 la Reforma del Bachillerato Universitario el cual desde las últimas 4 décadas del siglo XX tiene un carácter fundamental que se proyecta en un enfoque integral, formativo y eminentemente propedéutico, sin embargo en la última versión se enriquece con las aportaciones de pedagogos famosos y de los planteamientos de la UNESCO.

Así, los principios que sustentan el nuevo Modelo curricular son los establecidos por la UNESCO:

- Aprender a aprender
- Aprender a pensar

- Aprender a ser
- Aprender a convivir
- Aprender a hacer
- Aprender a emprender

Las dimensiones de formación que estructuran al currículo y a la vez delimitan el perfil de egreso del bachiller son las siguientes:

- Científica y tecnológica
- Humanista
- Comunicativa
- Social y para la vida
- Crítica e intelectual

A su vez estas dimensiones de formación consideran a los Ejes Transversales y sustentan las asignaturas. Los ejes transversales en el Nuevo Currículo del Bachillerato de la UAEM guardan gran similitud con los planteados en España, son los siguientes:

- Educación Ambiental
- Educación para el consumidor
- Educación para la Democracia
- Educación para la Salud
- Educación Sexual
- Educación en Valores
- Educación para la Paz

Así con la Reforma al Bachillerato del año 2003, la Educación para la Paz ha quedado dentro del currículo como un Eje transversal, lo que indica que debe permear todas y cada una de las asignaturas del mapa curricular, para asegurar la consecución de los objetivos del bachillerato y obtener el perfil deseado del bachiller.

La inclusión de ejes transversales en el Currículum universitario de la UAEM, por ejemplo, ha estado generando en los docentes la problematización de la práctica docente, lo cual ha propiciado la elaboración de guías didácticas que proponen algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje para los contenidos temáticos del programa de estudios de cada materia, en las cuales deberá plantearse también la metodología para trabajar con los ejes transversales, entre otros esfuerzos

intelectuales.

Retos de la educación para la paz en el nivel medio superior

El proceso educativo en sí mismo tiene grandes retos, motivo por el cual la transversalidad se plantea como una estrategia de diseño curricular que debe alcanzar uno de los mayores retos de la Educación: la formación integral de alumno, partiendo de esta idea los ejes transversales deben ser considerados como claves de la misma.

Por lo tanto la Educación para la paz es una de esas claves de la formación integral del alumno.

Pero para entender que es la formación integral debemos partir de la comprensión de lo que es la educación integral. Para William Roberto Daros la educación integral es:

“Un proceso de aprendizaje, personal y social, crecientemente autodeterminado, y en su logro o resultado relativo(no definitivo, sino perfectible), y habitual de una forma de vivir humana (de conocer, ser crítico, querer, ser afectivo o sentir, comportarse, ser dueño de sí) y de una forma humana de hacer, personalizada (con un carácter propio, donde no interesa solo la inteligencia o sólo algún aspecto de la persona) y socializada (convivir con justicia), diversa según los tiempos y países” (DAROS: 2004;8)

De ahí se desprende la definición de formación integral, esta es la adquisición de hábitos, destrezas y técnicas de actuación que le permite al individuo desarrollar su vida como una persona integrada en sus facultades y posibilidades, y con los demás en sociedad; dueña de sí misma, abierta tanto a fines que ella misma se propone, como a fines sociales (compartidos según un bien común) y trascendentales.

Por lo tanto los docentes debemos trabajar con los ejes transversales concibiéndolos no como tarea imposible de lograr o cuestiones que ensombrecen la tarea educativa, sino como oportunidades de desarrollo de las ciencias de la educación, de metodologías que nos permitirán trabajar más fácilmente con los alumnos y nos encaminaran al logro de los fines supremos de la educación: el desarrollo pleno de las potencialidades del ser humano.

La metodología de la educación para la paz

La Educación para la paz debe trabajar con las pedagogías más innovadoras, para lograr que el alumno se involucre en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Manuel Dios Dis, director del Seminario Gallego de Educación para la Paz, en Coruña, España dice que “los métodos de la Educación para la Paz deben ser activos, participativos, poco verbalistas. La interacción provocada por estos métodos nos debe dirigir a los afectos, a los sentimientos, a identificar nuestras emociones en el trabajo conjunto de alumnos, alumnas y maestro, maestra en el aula, debemos superar la tendencia a enfocar el proceso de E-A solo hacia el razonamiento, es decir, solo a estimular la esfera cognitiva del individuo, también debemos estimular la esfera emocional-actitudinal” (DIOS: 2001)

En el contexto educativo mexicano, nos enfrentamos con el desconocimiento de la metodología de la EpP o bien a la falta de disposición para implementarla, debido a la permanencia del método de enseñanza tradicional y del enfoque conductista, aunque en los últimos años, se ha hecho un gran esfuerzo por avanzar en el enfoque constructivista y por competencias.

Un paradigma que muchos docentes tienen sobre el tratamiento del Eje Transversal de Educación para la paz indica que éste es fácil de trabajar solo en asignaturas del Área de Ciencias Sociales y Humanidades y no se puede trabajar en las asignaturas de corte exacto como Física y Matemáticas.

Empezaríamos por señalar que consideramos que el punto fundamental para trabajar el con este Eje transversal es el afrontar el proceso de Enseñanza aprendizaje en paz, es decir, aplicando los principios de la Educación para la paz: la cooperación, el diálogo, el manejo creativo del conflicto, la solución de problemas, la afirmación y el establecimiento de límites democráticos. Estos principios pueden lograr dentro de cualquier salón de clases una comunidad de cuidado que enseñe a los alumnos a valorar los principios democráticos, los cuales incluyen el respeto de los derechos de toda la gente, y no solamente eso, sino prepare a los alumnos a demostrar con mayor facilidad la atención y amor.

Por lo tanto esa Educación en paz la puede vivenciar cualquier maestro o maestra de cualquier asignatura y en cualquier nivel educativo, en este sentido

se debería trabajar en: enseñar y aprender a convivir y a cooperar en el aula partiendo del reconocimiento del “otro” poniendo énfasis en el aprendizaje colaborativo, porque esto favorece la creación de espacios democráticos y de relaciones más justas.

La metodología que nos permita trabajar el eje transversal de educación para la paz, ha sido desarrollada en diferentes vertientes por pedagogos y científicos sociales de renombre mundial, presentamos a continuación algunos de sus elementos, que nos permitirán trabajar con este eje transversal en cualquier asignatura.

Vicent Martínez Guzmán, aporta desde la Filosofía de la paz una propuesta de metodología para este eje transversal, retoma la herencia kantiana, al afirmar que debemos construir en el aula una Comunidad de Comunicación con la idea de paz, que es un ideal capaz de regular nuestras relaciones, haciéndonos reflexionar sobre las mismas y comprometiéndonos a enderezar nuestras vidas (Martínez Guzmán: 2005) En la propuesta metodológica del Dr. Martínez Guzmán, se debe educar para la formación discursiva de la voluntad del alumno, dado que esto nos permitirá considerarlo un interlocutor válido, con el reconocimiento de sus competencias. Propone desarrollar en el alumno las siguientes dimensiones de su voluntad:

- La voluntad de uso pragmático de la Filosofía práctica, que el alumno tenga la competencia de hacer explícitas sus razones de porqué hace lo que hace;
- La voluntad que incluya la perspectiva ética, trabajar con los alumnos en un marco de valores que le permita diseñar un plan de vida en la cual pueda decidir aquellos objetivos de vida buena, haciendo uso de su razón práctica y finalmente
- La voluntad libre, propiciando que el alumno comprenda que su voluntad puede orientar más el juicio moral, sin dependencias heterónomas ni compromiso social, buscando aquello que es bueno para todos.

Por otro lado también debemos identificar como en todo Eje transversal sus elementos constituyentes desglosaremos a continuación los que identifica Fernando González Lucini. (González Lucini,1994: 80-84)

Soporte conceptual. Paz positiva, Paz negativa, Perspectiva creativa del

conflicto, proceso de desarrollo de la personalidad, educación transformadora, Comprensión internacional, Derechos humanos, Multiculturalismo, Desarme, Desarrollo.

Valores y actitudes. Tolerancia, Justicia y Solidaridad, Libertad.

Objetivos educativos.

Descubrir, sentir, valorar y vivir con esperanza las capacidades personales como realidades y como medios eficaces que podemos poner al servicio de los demás y que pueden contribuir a un desarrollo positivo y armónico de la vida y del humanismo.

Reconocer y valorar la propia agresividad como una forma positiva de autoafirmación de la personalidad, y ser capaz de canalizarla, permanentemente, hacia conductas y actividades que promuevan y favorezcan el bien común.

Se debe poner más énfasis en la reflexión del comportamiento humano favorable a la creación de ambientes de paz que al dato o a la información que se presenta, dado que este es un principio que subraya la importancia no tanto del resultado sino del proceso, enfocando de esta manera es como valoramos el cómo hacer las cosas y no ponemos el énfasis de la evaluación del resultado, dejando abierta la posibilidad de cambios favorables en la conducta del ser humano.

Ejemplificaremos parte de esta metodología tomando un tema de la asignatura Antropología: hombre, cultura y sociedad e indicando como se puede trabajar un tema aplicando la doble metodología, una, la planteada por el Currículum que es el Constructivismo y la otra, la metodología de la Educación para la paz.

TEMA: Raíces del conflicto étnico:

PROBLEMATIZAR AL ALUMNO (1ª. Fase del método constructivista)

Se puede lograr con una pregunta – eje problematizador- como la siguiente:
¿Los seres humanos han vivido y viven en la actualidad en armonía o entre conflictos?....

¿Cuáles son los valores que promueven la armonía entre los seres humanos?

- Las preguntas hace al alumno reflexionar sobre la formas de relación que tenemos los seres humanos, no empezamos el tratamiento del tema dando datos e información que tenga que memorizar, como sería indicar cuales son las causas de los conflictos étnicos, aspecto que se trata en segundo lugar, siempre buscando que el alumno de luz a su inteligencia identificando por sí mismo algunas causas del conflicto étnico y algunos valores que podemos practicar para evitar o transformar positivamente los conflictos, así mismo se promueve que lo comente con sus compañeros, antes de presentarle fuentes que lo pongan en contacto con la teoría sobre el tema.
- Paralelamente se está trabajando así en la formación discursiva de la voluntad del alumno, que Vicent Martínez Guzmán propone como metodología clave de la Educación para la paz, dado que el alumno hace uso de su razón práctica al identificar las causas del conflicto étnico, hace uso de su razón pragmática al identificar que algunos salen beneficiados al mantener el conflicto étnico y no darle solución (dado que se mantiene la violencia estructural que ocasiona la pobreza de grupos mayoritarios y enriquece a grupos minoritarios) y finalmente el alumno puede avanzar partiendo de una base axiológica en el uso de su razón moral al emitir juicios de valor sobre los conflictos étnicos, identificando las consecuencias negativas de los mismos

La Educación sobre la Paz, es la otra parte de la Educación para la paz y requiere de la identificación de algunos de sus conceptos básicos (paz positiva, paz negativa, paz imperfecta) evolución de la idea de paz en la Historia, entre otros, y su relación con la asignatura que se está impartiendo así como la inclusión de contenidos que se dirijan a alcanzar los objetivos previstos de la Educación para la paz entre ellos, formar personas constructoras de la paz.

Los programas de estudio de algunas asignaturas del Currículo 2003 del Bachillerato de la UAEM, incluyen algunos temas que presentan contenidos de esta naturaleza, en el siguiente cuadro damos algunos ejemplos:

MATERIA	TEMA
Historia Universal	Declaración Universal de los Derechos Humanos

Antropología	Conformación cultural del egoísmo y la agresión: violencia. Conformación cultural de cooperación y justicia: paz. Tipos de discriminación. Tolerancia y Multiculturalismo.
--------------	---

Pero hay muchas otras materias que no tienen en sus programas de estudio ningún contenido explícito relacionado con la temática de la Educación para la paz y sí lo podrían tener, como por ejemplo, podemos proponer lo siguiente:

MATERIA	TEMA
Apreciación del Arte	La paz a través de los medios audiovisuales y el arte.
Psicología	Reconocimiento y expresión saludable de las emociones. Causas psicológicas del conflicto.
Filosofía	
Desarrollo del potencial humano	Método de la no-violencia.
Física	Ley de la atracción...A toda acción hay una reacción, que puede ser violenta o no violenta.

En otras materias, por ejemplo en Estrategias lingüísticas para el estudio, en el programa de estudios no se presentan temas explícitos sobre la paz, pero sí se manejan lecturas con su temática, para ejemplificar el tema de Ensayo, se trabaja con un texto de Oscar Domínguez G. que lleva por título El amor a la ñ en el cual se critica el hecho de que esta letra se ha quitado de muchos teclados de computadora y se defienden “los derechos humanos” de esa letra. (DOMINGUEZ: 2004) en la Jornada Semanal. No. 509, Domingo 5 de diciembre de 2004, p.14.)

El gran reto será ir identificando todos aquellos elementos para diseñar de forma más completa y funcional la metodología que les permita a todos los docentes trabajar en particular con el eje transversal de la EpP en todas las asignaturas del currículo del bachillerato.

Implica partir de la idea de que la EpP no se da de manera directa, por que muchos de los docentes, si no todos, hemos sido educados en un modelo tradicional que se basaba en el autoritarismo y en la violencia psicológica y física que ilustra la tristemente celebre frase “la letra con sangre entra”, que encierra la idea de que la violencia es funcional.

Otro reto para el Nivel Medio Superior, por lo tanto es instrumentar la metodología de la educación para la paz, para lo cual un quehacer importante es el diseñar materiales didácticos, como libros de texto que incluyan actividades de enseñanza-aprendizaje que desarrollen las competencias propias de un constructor de la paz.

Buscar y seleccionar materiales didácticos que ejemplifiquen los contenidos de Educación para la paz de los programas de estudio de las diferentes asignaturas: videos, presentaciones en power point, películas, cuentos.

Seleccionar y/o crear juegos cooperativos que nos permitan vivenciar la cooperación más que la competencia, la solidaridad más que el egoísmo, el trabajo en equipo más que el individualismo característico del postmodernismo.

Por ejemplo en la Asignatura de Antropología hemos trabajado con materiales didácticos, para ilustrar temas de Educación para la paz, a continuación mencionamos algunos de ellos:

TEMA	MATERIAL DIDÁCTICO	
Conformación cultural del egoísmo y la agresión: violencia.	<ul style="list-style-type: none"> • Película Las Tortugas pueden volar <p>Contiene no solo ejemplos de violencia sino un mensaje de paz, que nos hace tomar conciencia de las tremendas consecuencias de la guerra, motivándolos a crear mejores condiciones de vida para todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentaciones en power point: Children see • Libro de texto: Antropología: hombre cultura y sociedad. pág. 102-103 <p>Texto sobre cultura y responsabilidad, tomado del libro de Vicent Martínez Guzmán, Filosofía para hacer las paces. “...también somos responsables de cómo cultivamos las relaciones entre los mismos seres humanos...” “Por lo tanto parece que sabemos que podemos hacer y hacemos las cosas de muchas maneras, y no tenemos excusa (al hacerlas), solo tenemos responsabilidad”</p>
Conformación cultural de cooperación y justicia: paz	<ul style="list-style-type: none"> • Película 7 años en el Tíbet. • Cuento Niña bonita 	<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto: Antropología: hombre cultura y sociedad. pág.108-109 <p>Actividad: Identifica los premios Nóbel de la paz.</p>
Tipos de discriminación: Sexismo	<ul style="list-style-type: none"> • Películas: Agua. FOX SEARCHLIGHT PICTURES.HAMILTON MENTA PRODUCTIONS INC. 2005 Te doy mis ojos. DISTRIMAX.2005 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen de publicidad sexista: Dolce & Gavanna
Conformación cultural de la religión. Tolerancia y Multiculturalismo	<ul style="list-style-type: none"> • Libro Sara de Cordova. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en power point: One god (imágenes y música)

Es innegable que en la Educación para la paz se tienen que desarrollar competencias en

los alumnos tales como:

interactuar con base en el respeto a los derechos de los demás

manejar de manera adecuada los conflictos

participar en alternativas de solución en los problemas que afectan a la sociedad entre muchas otras, pero no es lo mismo trabajar con algunas competencias genéricas como lo plantea la Reforma Integral del Bachillerato del Nivel Medio Superior (RIEMS, a nivel nacional) como ejes transversales que con la Educación para la paz como eje transversal, dado que ésta última, es una disciplina científica que metodológicamente defiende el enfoque socio afectivo y problematizador que nos permitirá educar para la paz procedimentalmente, privilegiando el método del diálogo para la transformación de los conflictos y el juego como herramienta didáctica; y el concebir las competencias como ejes transversales, no nos brinda ninguna metodología de trabajo.

CONCLUSIONES

El Eje transversal de la Educación para la paz se tiene que concretar en la Educación en paz, lo cual será un ejemplo de vida para los alumnos y se afianzará en el manejo de datos e información sobre la paz y la violencia, así como de las causas y consecuencias de la misma, que se vayan identificando de manera particular en los diferentes planes y programas de estudio de los diferentes subsistemas del Nivel Medio superior.

Para esto es necesario que se cumpla con lo que consideramos son solo algunos indicadores a tener en cuenta para seguir fortaleciendo la metodología que nos permita trabajar con el Eje transversal de la Educación para la paz, que al mismo tiempo representan las competencias básicas que debe tener un docente:

- Que el docente desarrolle la confianza en sí mismo y en sus convicciones, aclare para sí aquellos valores con los que está comprometido y que sean congruentes con la Educación. En la escuela se debe cultivar en el alumno la confianza en sí mismo a través de indicadores que no siempre son las buenas calificaciones y el pasar de grado. Indicadores importantes para trabajar con este Eje serán: la idea del conocimiento de sí mismo y del deber ser para sí mismo y para con los demás.
- Fomentar el desarrollo de conocimiento propio que nos permita tener un desarrollo moral y forme seres humanos libres y autónomos.
- Aprender a confiar en las potencialidades del ser humano y no solo seguir viendo lo que éste ha hecho, sin concebir la posibilidad de cambio de actividades, hábitos y conductas destructivas.

- Vencer el temor al ridículo que nos impide tener actitudes afectivas y de reconocimiento para con los demás. Debemos partir de la idea de que la paz no es pasividad, y en el caso del fenómeno educativo, la paz es la construcción de relaciones interpersonales entre docente y discentes más armoniosas, donde exista una verdadera comunicación y reconocimiento del otro con todos sus derechos y responsabilidades, no importando si el otro es mujer u hombre, si es pobre o rico, negro o blanco, mestizo o indígena, en sí es el reconocimiento a la persona humana. La paz es la construcción de la justicia y el trabajo que darán frutos sin ejercer violencia y amenaza por un lado, ni la resignación o pasividad por el otro.
- Propiciar la creación de ambientes creativos y colaborativos al interior del aula que lleguen a ser tan significativos para el alumno que generen en él el deseo de ampliarlos al ambiente escolar, familiar y social.
- Aplicación de la Ética Comunicativa o dialógica en nuestra vida diaria y por supuesto durante el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Partir de la sólida formación profesional del docente, el cual debe tener no solo conocimientos disciplinarios de la materia que imparte, sino también didáctico-pedagógicos y en éste caso contar con una metodología que le permita permear los contenidos de su asignatura -cualquiera que esta sea- con los elementos que contempla la Educación para la paz.

De esta manera como docentes estaremos cumpliendo no solo con los objetivos de un plan de estudios sino con el gran compromiso social que como educadores tenemos: formar seres humanos concientes de sus potencialidades, no solo con competencias comunicativas básicas, sino con la capacidad de promover el diálogo y la negociación, por lo tanto de ser mediadores en los conflictos que se presenten en su vida cotidiana, decididos a lograr un desarrollo integral de su persona y comprometidos con la creación de una sociedad más justa, con menores manifestaciones de violencia y mayores manifestaciones de colaboración, respeto y reconocimiento del "otro" así como mayores niveles de igualdad y calidad de vida para todos sus integrantes.

Todos podemos contribuir inmensamente para crear una sociedad más delicada, más bella, más justa, menos violenta.

Por lo tanto nuestra responsabilidad especial como docentes es: educar con amor, paciencia, delicadeza, cuidado y atención, no renunciemos a ese gran privilegio.

El reto para las maestras y los maestros del siglo XXI no es transmitir datos o información a l@s jóvenes, sino trabajar con ell@s y aprender juntos tal como lo plantea la UNESCO: aprender a ser, a hacer, a convivir, a pensar, a aprender y a emprender.

Que nuestra labor docente sea un ejemplo de cómo vivir mejor, con y para los demás, disminuyendo las manifestaciones de violencia, sexismo, racismo, xenofobia, clasismo,

solo en este sentido estaremos educando en paz y para la paz, recordemos que nuestro compromiso no es solo con la enseñanza de las ciencias, sino también con la humanidad y la naturaleza.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N y A. Visalberghi. 2009. Historia de la pedagogía. FCE. México.
- ADAM, Eva, Jaume Cela, et.al. 2008. Emociones y educación. Qué son y como intervenir en la escuela. GRAO. EDITORIAL LABORATORIO EDUCATIVO. España.
- ALVAREZ, Ma. Nieves, Neus Balaguer, et.al. 2000. Valores y temas transversales en el currículum. Editorial Laboratorio Educativo. GRAÓ. España.
- BUSQUETS, May. Dolores, Manuel Cainzos, et.al. 1993. Los temas transversales. Aula XXI. SANTILLANA. Madrid.
- CAMPS, Victoria. 1990. Virtudes públicas. ESPASA CALPE. Barcelona
- FISAS ARMENGOL, Vicenç. 1987. Introducción al estudio de la paz y los conflictos. LERNA. España.
- DAROS, W.R. 2004. Filosofía de una teoría curricular. IUNIR. INSTITUTO UNIVERSITARIO ITALIANO DE ROSARIO. Argentina.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. t.I 1990 SANTILLANA. México.
- DOMINGUEZ, Oscar. 2004. "El amor a la ñ" en la Jornada Semanal. No. 509, Domingo 5 de diciembre.
- FREIRE, Paulo. 1970. Pedagogía del oprimido. FCE. México.
- GONZALEZ LUCINI, Fernando. 1994. Temas transversales y educación en valores. ANAYA. Madrid.
- HABERMAS, J. 1985. "Desarrollo de la moral e identidad del yo". En Conciencia moral y acción comunicativa. PENÍNSULA. Barcelona.
- HARRIS, Ian. 1995. "Peace Pedagogy". En el Dossier del Master Internacional para la paz y el desarrollo. 1987. Fundación Bancaixa-UJI. Castellón de la Plana.
- IGLESIAS DÍAZ, Calo. 1999. Educar para la paz desde el conflicto. HOMO SAPIENS EDICIONES. Rosario.
- KOLBERG, L. 1982. "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo" En Infancia y aprendizaje. PENÍNSULA. Barcelona.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent. 2004. Podemos hacer las paces. Colección Ética Aplicada. DESCLÈE. Castellón.
- MARZANO, Robert. 1997. Dimensiones del aprendizaje. ITESO. México.
- MARTÍNEZ REAL, Concepción Noemí, et.al. 2008. Antropología: hombre, cultura y

sociedad. Universidad Autónoma del Estado de México. México.

- MONCLÚS, Antonio y Carmen Sabán. 1999. Educación para la paz. SINTESIS. España.
- LOPEZ MARTINEZ, Mario. Dir.(2004 Enciclopedia de Paz y Conflictos. Eirene. INSTITUTO DE LA PAZ Y LOS CONFLICTOS. UNIVERSIDAD DE GRANADA. España.
- ORTEGA, Pedro, Ramón Mingués, et.al. 1996. Valores y Educación. ARIEL. Barcelona.
- OSHO. 2004. Conciencia femenina, experiencia femenina. EDAF. España.
- REYZÁBAL, María Victoria y Ana Isabel Sanz. 1999. Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida. Editorial Escuela Española. Madrid.
- SABATER, Nora. 1998. Pregúntale a Gurdjieff. TIKAL. México.
- SEGARRA, M. y Carabi, A. 2001. Nuevas masculinidades. PENÍNSULA. Barcelona.
- STANFORD Gene y Albert Roark. 1995. Por una Educación más humana. PAIDOS. Barcelona.

Mesografía

Itala, Paredes Minerva, Ávila. 2008. "La transversalidad curricular como eje conductor para la paz". Laurus, num. Mayo-Agosto, pp. 281-301. Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76111892015>.

Videografía

DIOS DIZ, Manuel Dir. 2001. Documental En son de Paz. Seminario Gallego de Educación para la Paz y Fundación Cultura de Paz. Coruña, España.

Concepción Noemí Martínez Real

Profesora de Tiempo Completo. Plantel "Ignacio Ramírez C" de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Coautora de programas de estudio y libros de texto del NMS. UAEM.

Lic. En Turismo y Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo. UAEM-UJI.

Diplomado en competencias del Nivel Medio Superior. SEP/ANUIES.

Diplomado en Enseñanza y Aprendizaje virtual. Educación a distancia. UAEM.

Instructora certificada NAFINSA/UAEM.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ
EN EL SISTEMA EDUCATIVO
DE EL SALVADOR

Amaral Palevi Gómez Arévalo
amarlevi24@yahoo.es

Resumen

Este artículo intenta desvelar, en el entramado clasista, positivista y economicista de la educación salvadoreña elementos que contribuyan a la construcción de paz desde la Educación. Es intentar ver la educación desde otra perspectiva: una perspectiva pacífica. No obstante, se reconoce que esta perspectiva está muy oculta por etnocidios, militarismo, dictaduras, represión, la negación indígena, neoliberalismo entre otros factores sociales, culturales, políticos y económicos adversos a una Educación y Cultura de paz.

Palabras-clave: Filosofía de la educación, genealogía, Cultura de Paz.

Abstract

This article attempts to disclose elements from the Salvadoran education framework – that is classist, positivist, and economicist – that contribute to building peace through education. It tries to look at education from another perspective, thus a pacific perspective. However, it recognizes that this perspective is hidden by ethnocide, militarism, dictatorship, repression, denial of indigenous, neoliberalism, among other hostile social, cultural, political, and economical factors to the Peace Culture and Education.

Keywords: Educational philosophy, genealogy, Culture of Peace.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se encontrará una genealogía de la Educación para la Paz al interior del sistema educativo salvadoreño. Con esta genealogía reconoceremos el tipo de tratamiento que se le ha dado al tema de Educación para la Paz. Se encontrará dos apartados principales, un breve marco referencial de la Educación para la Paz, dando paso a un desglose de la Educación en El Salvador desde la época indígena hasta la política educativa del Plan Social Educativo 2009-2014.

1. Educación para la Paz

Educación para la Paz es una propuesta educativa construida para transformar las condiciones de violencia existentes en cualquier sociedad. Existen diferentes referentes conceptuales sobre la Educación para la Paz como Jares, 1991; Hicks, 1993; De Zavaleta, 1986; Moclús y Saba, 1999 y Lederach, 2000. Los aportes a la Educación para la Paz se nutren desde diferentes corrientes de pensamiento de Occidente, Oriente y Latino América con el único fin de aportar en la construcción de una paz para la humanidad desde la Educación.

Existen muchas definiciones sobre Educación para la Paz, pero la definición que hace Jean Paul Lederach considero es una orientación adecuada de referencia para el análisis que se desarrollará:

Una educación que por definición, tiene que oponerse y contrastarse con la forma tradicional de educar y tener otro enfoque en cuanto el contenido. Por una parte investigando los obstáculos y las causas que impiden lograr una condición de “elevada justicia y reducida violencia” y por otra el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz (Lederach, 2000, p. 49).

La Educación para la Paz no es sólo un enfoque o movimiento pedagógico que aparece y luego es sustituido, sino que es una constante evolución educativa, en donde se van incorporando nuevos componentes en cada uno de los momentos históricos que se han vivido desde inicios del siglo XX hasta la actualidad. Evitar la guerra, alcanzar la paz,

eliminar las armas, ser noviolentos, merecer la paz, vivir en paz hasta construir la paz; cada uno de estas frases es el reflejo de lo que ha ido experimentado en cada una de sus etapas de evolución.

La EpP se nutre de un bagaje histórico-contemporáneo y académico-práctico. Sus acciones se estructuran al interior de los centros educativos y fuera de ellos para repercutir en las sociedades donde se ejecutan. Existen diferentes momentos de surgimiento de la EpP en el siglo XX hasta la fecha actual, los cuales se mencionarán de forma sintética para tener un marco referencial al momento de hablar de la Educación para la Paz en El Salvador. Así tenemos que para Jares (1991, 2004), existen cuatro “olas” o momentos de importancia en el siglo XX que dieron pie y sustento a la EpP, estos son:

- a) El legado de la Escuela Nueva: Educación para la Comprensión Internacional.
- b) La creación de la Organización de las Naciones Unidas y su dependencia de Educación: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): Educación en Derechos Humanos y la Educación Internacional.
- c) Educación para la Paz desde la NoViolencia: Concepción filosófica.
- d) La Investigación para la Paz: Evolución de concepción de paz negativa a paz positiva. Educación para el Desarrollo y la perspectiva de género.

Además de estas cuatro olas, se pueden mencionar cuatro aportes más:

1. América Latina desde la Educación Popular: visibiliza la carga política implícita en la educación.
2. Educación para la Democracia: reconocimiento de los Titulares de Derechos, de obligación y de responsabilidad en conjunto, con sus implicaciones para la construcción de la paz.
3. Cultura de Paz .
4. La nueva situación de la Educación para la Paz: Renovación de la necesidad de una Educación para la Paz en nuestro tiempo actual.

La Educación para la Paz no descarta nada, incluye y renueva. Aportes que se dieron al inicio del siglo XX aún tienen vigencia práctica. Demostrando que la construcción de paz es una constante y que requiere renovarse por que las dificultades y las diversas formas de violencias adquieren nuevos rostros, pero que tienen la misma esencia.

2. Educación para la paz en el sistema Educativo de El Salvador

La estructuración de la Educación en El Salvador ha tenido diferentes momentos históricos. En cada uno de ellos se ha establecido un nexo claro con la estructura económica y política que se desarrollaba. Para comprender este proceso se presenta un recorrido de la estructuración del sistema educativo salvadoreño, llevando como guía y eje de articulación la concepción filosófica de los distintos momentos históricos-educativos que serán analizados; presentando al interior de ellos los elementos que se identifican con los componentes de la Educación para la Paz.

a) Educación indígena

En el territorio actual de El Salvador existieron diferentes sociedades indígenas que la han habitado. A la llegada de los españoles la estructura socio-cultural de mayor importancia eran los Pipiles. Este grupo desciende de la línea dialectal y social Náhuatl.

En cuanto al tipo de sistema educativo que poseían Miguel Armas Molina (1974, p. 44-45), nos dice que los procesos educativos se realizaban por medio de la transmisión directa de conocimientos, principalmente de padres a hijos y de madres a hijas. Se deja entrever la segregación educativa por medio del género: los hombres enseñaban a sus hijos pesca, caza, siembra y el uso del arco y la flecha; en cambio las mujeres enseñaban a sus hijas los oficios domésticos, artes manuales, hilado de algodón, cestería y cerámica. En cuanto a las normas sociales o valores se aprendían en el contacto diario con los demás del grupo social. Se puede decir que era una Educación Asistemática, que se puede caracterizar como un sistema propio, ancestral, saberes originarios, tradicional, que ofrece una forma sostenible de ver y vivir la vida, respeta a todo cuanto existe, vida solidaria y participativa comunitaria. Sus principales medios de difusión son la oralidad, el trabajo del campo, rituales y la socialización (Comité Técnico Multisectorial, 2003, p. 48-51).

Aunque hemos visto que el proceso educativo como tal, no tenía una estructura programática establecida, el aporte a la Educación para la Paz que se puede rescatar de esta época es la filosofía intrínseca en la identidad indígena, sobre todo su relación con la naturaleza, que puede compararse a las ideas de la ecología profunda y la concepción de la Paz Gaia o paz con la naturaleza, que hace ver que toda la naturaleza está viva, y por ende la importancia de reconocer todos los daños que le hemos ocasionado a la naturaleza, y comenzar desde este punto una reparación de la naturaleza.

La identidad indígena nos habla de “[...] una visión basada en la relación armoniosa con su entorno, donde la tierra es la Madre de todo lo que engendra y el maíz es el símbolo sagrado de la cultura” (Trigueros y Zavaleta, 2004, p. 93-94). Este componente aún persiste al interior de la concepción de una gran parte de la población salvadoreña, sobre todo por el consumo del maíz que es la base de la dieta cotidiana.

Por otro lado en la educación social, podemos inferir que la existencia de “[...] una organización cimentada en el respeto al prójimo y la solidaridad colectiva” (Trigueros y Zavaleta, 2004, p. 93-94); permitía una convivencia pacífica en el seno de la sociedad indígena pipil. Esta solidaridad colectiva y respeto al prójimo aún es evidente al interior de comunidades campesinas rurales actuales.

El sistema educativo social indígena todavía persiste aunque se ha vuelto invisible y mimetizado conscientemente (Comité Técnico Multisectorial, 2003, p. 48), para sobrevivir. Sin duda su gran problema es el embate sordo y peligroso con el pensamiento moderno occidental y, de manera singular, con sus valores de individualidad irracional y competencia salvaje que intentan introducirse por completo para eliminar esta cosmovisión ancestral indígena de unión y respeto a la naturaleza.

b) Educación en la época colonial española

Con la llegada de los españoles a tierras de Cushcatan (Lugar de joyas y preseas), o Cuscatlán aztecatización y españolización del término (Lardé y Larín, 2000, p. 74), los sistemas autóctonos de enseñanza fueron desarticulados para la implantación forzosa de una nueva cosmovisión y concepción de existencia europea. La colonización española tenía el objetivo explícito de civilizar a los indígenas, erróneamente llamados indios, en la cultura occidental y sobretodo en la fe católica. Ésta tarea fue dada a los encomendadores españoles los cuales a su vez la delegaron a los sacerdotes de diversas órdenes religiosas. La tarea educativa fue muy limitada y reducida, casi totalmente, a la catequización de los indígenas (Aguilar, 1995, p. 9; Chávez, 2000, p. 24-25). Dando como resultado la creación de la Iglesia Educativa como modelo educativo en dicha época.

El Salvador como provincia secundaria de la Capitanía General de Guatemala, no contó con el establecimiento de centros educativos elementales en esta época. “La educación en la colonia era sumamente precaria e inclusive las clases privilegiadas de El Salvador, adquirirían conocimientos elementales en el seno de la familia y en muy pocos casos continuaban sus estudios en Guatemala” (Chávez, 2000, p. 24).

Anudado a lo anterior el “tradicionalismo ortodoxo español” (Escamilla, 1981, p. 20) colonial, sólo permitía la educación occidental a peninsulares y criollos en El Salvador (Aguilar, 1995, 9). De esa manera fue negado el acceso a la educación de amplias mayorías de la población salvadoreña a lo largo de tres siglos.

En esta época se podría decir que no hay aportes en el área de Educación para la Paz. Primero, por que un sistema educativo donde se desarrollara contenidos de este tipo no existían en lo que ahora es El Salvador; segundo por que la educación era restringida a un número reducido de personas y tercero no se tenía interés de educar a las amplias mayorías indígenas ya que se las consideraba como: carentes de condición humana o simplemente como “bestias de trabajo” (PNUD, 2008, p. 86), muy en consonancia de las ordenes orales, que nunca fueron escritas, de Felipe II; que se contradicen con sus mandamientos escritos (Escamilla, 1994, p. 208).

A pesar de esas condiciones de explotación desmedidas a indígenas, que no se niega de ninguna forma, pero intentando desvelar momentos de paz existentes en esa época ocultos, me adentraré someramente en un tema poco estudiado en El Salvador; como lo es el mestizaje colonial. El mestizaje como un momento de paz, no parte desde una apología del mestizaje que oculta todos los males de esa época, sino que desde una visión actual se debe de reconocer como uno de los fundamentos de nuestra propia historia y estructuración de Estado-Nación.

El mestizaje colonial ha sido un proceso, no solo de mezcla genética, sino que ha sido una simbiosis cultural y social de resultados poco valorados. En el imaginario colectivo el mestizaje más que un hecho social dado aparece como un proceso sincrético del cual no se le da mucho significado. Es algo que simplemente ocurrió, como si no tuviera sus desdoblamientos e implicaciones en la actualidad.

Con la llegada de los españoles se inició un proceso de mezcla impresionante. Indígenas con sangre española y españoles con sangre indígena surgen. El aspecto físico exterior es lo único que los diferencia. Pero la sangre era la misma. Este proceso conllevó a una mezcla de patrones de vida cultural, social y sobretodo de cosmovisiones en la nueva sociedad que se estaba estructurando. Luego se añade una variante más a este proceso de mestizaje, como lo fue la sangre de los esclavos traídos desde África para el trabajo del cultivo del añil. En estas tres vertientes se constituye el mestizaje salvadoreño. Diverso desde cualquier punto de vista que se vea.

c) Educación después de la Independencia hasta inicios del siglo XX

Luego de alcanzar la independencia las cinco provincias que integraban la capitánía general de Guatemala de España en el 15 de septiembre de 1821, las élites criollas, dan inicio a la construcción de la Nación Centroamericana. Surgen así las primeras escuelas en las principales ciudades de El Salvador, gestionadas por las municipalidades (Aguilar, 1995, p. 12; Chávez, 2000, p. 24-26). Dando origen a la municipalidad educativa en esta época.

En el periodo de formación de la Nación Centroamericana, al igual que el resto de nuevas repúblicas emergentes en América Latina, vieron en la Ilustración el modelo educativo para “[...] asegurar y modernizar las bases de la sociedad americana, por medio de una diversificación educativa selectiva y literaria de las clases dirigentes” (Escamilla, 1981, p. 19). Como metodología educativa se utilizó la Enseñanza Mutua o Método Lancasteriano introducido por Antonio José Coelho en 1825 (Aguilar, 1995, p. 14; Chávez, 2000, p. 25).

En este período se tiene el objetivo “[...] de enriquecer la sociedad con nuevos sectores educados, pero sin llegar a una plena democratización del sistema educativo” (Escamilla, 1981, p. 18). El nuevo sistema de instrucción pública se orienta claramente a la formación de élites nacionales, al igual que el resto de América Latina (Ossenbach, 2001, p. 16). “Las poblaciones más pobres eran las más abandonadas por el gobierno central” (Chávez, 2000, p. 26), que comenzaba a estructurarse entre las luchas por el poder de Liberales y Conservadores.

La lucha interna que libraron los liberales y conservadores en El Salvador tuvo sus implicaciones en el sistema educativo. Por ambos lados se vislumbraba la oportunidad por el mejoramiento del sistema educativo para darles acceso a las amplias mayorías de la población. Pero la realidad fue otra. “El déficit más claro que nos dejó la pedagogía liberal, fue no promover el auge de la educación en las ciudades, como era de esperarse; y el del movimiento conservador no impulsar la educación campesina” (Escamilla, 1981, p. 23).

Los liberales tuvieron mayor preponderancia al interior de los nuevos Estados que se gestaban. Uno de sus mayores logros fue reducir el papel de la iglesia educativa que era reducto del sistema colonial. Las Constituciones nacionales que aparece en ese momento delimitan el accionar de la Iglesia en los ámbitos que los nuevos Estados asumían como responsabilidad propia, incluyendo claro esta la Educación. Así tenemos que en El Salvador, los eclesiásticos se opusieron a la entrada en vigor del Art. 125 de la Constitución de 1871, “el cual declaró que la enseñanza primaria uniforme gratuita y obligatoria, y la secundaria y superior sujeta a la vigilancia del Estado” (Cardenal,

2001, p. 78); lo cual restringía a la Iglesia en este ámbito público e iniciando un proceso de secularización del Estado. En la Constitución de 1883 es donde deja claro la no intervención de la Iglesia al declarar la enseñanza primaria en su Art. 30 “gratuita, laica y obligatoria” (Cardenal, 2001, p. 172).

La iglesia va siendo despojada de su rol hegemónico en la estructura social salvadoreña. Esta transición no fue fácil. En algunos casos, como en Guatemala, los conservadores continuaron en el poder, lo cual influyó entre otras cosas a que se disolviera la Nación Federal Centroamericana. Es así que el liberalismo necesitó un nuevo actor político para la puesta en marcha de todos sus proyectos. Este sector fueron los militares. Tanto el General Gerardo Barrios como el General Francisco Menéndez que accedieron en su momento a la Presidencia de la República de El Salvador, impulsaron acciones a favor de la educación liberal. El General Barrios incidió en la fundación de Escuelas Normales, profesionalización de los docentes, separación de la Iglesia y la educación pública, fortalecimiento a la Universidad Nacional, establecimiento de la libertad de culto, entre otras acciones (Soto, 2005, p. 134). Por su parte el General Menéndez su máximo objetivo era la cobertura educativa. A estos planteamientos Alicia Parkman (2003, p. 33) los cataloga como: liberalismo idealista. Tanto la cobertura educativa como el laicismo de la Nación no fueron efectivos.

La educación liberal sirvió para la formación de nuevas elites políticas y económicas exclusivamente. Resulta contradictorio establecer un proyecto liberal que se fundamente en la generalización de la educación y no contar con una educación básica accesible a todos, debido a que “[...] la educación primaria fue uno de los puntos más débil del proyecto liberal; nunca se destinaron suficientes recursos a ese rubro. Por el contrario se dedicaron más recursos a la educación media y superior” (López Bernal, 2000, p. 273).

Continúa el sistema colonial español de exclusión educativa de las amplias mayorías de la población, por medio de la nueva estructura social de poder económico-político que surge en esta época: la Oligarquía que durante todo el siglo XIX y el XX dominaron los derroteros de El Salvador. “El sistema educativo actúa no como un mecanismo para brindar igualdad de oportunidades, sino como un mecanismo que perpetúa los niveles de desigualdad entre las familias” (Reimers, 1995, p. 72-73), individuos, colectivos y zonas geográficas.

No se aborda el período de la post independencia por que es muy poco lo que se puede decir sobre nociones de Educación para la Paz en esta época. Incluso se podría afirmar que es una continuidad de la época colonial en su etapa final. Por eso el abordaje se

hace desde fines del siglo XIX e inicios del siglo XX.

Entre algunos de los componentes que podemos resaltar se encuentra la puesta en práctica del método de la Escuela Activa de Ferriere al interior del sistema educativo salvadoreño a principios del s. XX, aunque no se han encontrado literatura que estudie el tema más profundamente o de más datos concretos al respecto. Pero si asumimos que la puesta en práctica del método de Ferriere ocurrió en algunos centros, podemos pensar que en ellos se pudo desarrollar ideas de la Escuela Nueva y con ella la idea de centrar la educación los intereses del estudiante. En el tema de Educación para la Paz tenemos a la comprensión internacional, que se difundió en esa época a nivel internacional, con la idea de evitar futuras guerras entre las diferentes nacionalidades. Pero no debemos olvidar que el principal punto focal de este movimiento fue en Europa.

d.Reforma Educativa de 1940: Estructuración del sistema educativo en El Salvador

A nivel general se plantea que la primera reforma educativa en El Salvador fue la que se impulsó por medio del General Maximiliano Martínez en el año 1937. En forma particular considero que no se debería de hablar de reforma educativa pues el sistema educativo estaba completamente desestructurado (Escamilla, 1981, p. 39, 43). Es mejor hablar de estructuración y centralización del sistema educativo salvadoreño o de “modernización de la enseñanza primaria” (Escamilla, 1974, p. 15) para ser más concretos.

El sistema educativo estructurado básicamente alrededor de la Educación Básica de 1º a 6º grado y centralizada por medio de la creación del Ministerio de Instrucción Pública se fundamentó con un enfoque liberal, aunque Escamilla (1981), se lo atribuye al Positivismo. El enfoque liberal educativo quedó plasmado en la Constitución política de la República de El Salvador de 1939 referente a la instrucción pública lo que de alguna manera se asemeja a las propuestas del positivismo.

La estructuración del sistema educativo salvadoreño se limitó a seis grados de educación básica principalmente. La visión del General Martínez era la de procurar a la amplia mayoría conocimientos básicos generales para “[...] ofrecer a la patria un tipo humano mejor, más apto para servir y mejor dispuesto a cooperar al progreso nacional” (Ministerio de Educación, 1968, p. 29). La generalización de la educación a las amplias mayorías de la población, a pesar de las intenciones de Martínez, se concretizaron muy

poco. Los sectores rurales siguieron en sus mismos patrones de exclusión educativa.

Hablar de Educación para la Paz en esta época es una situación difícil. En dos sentidos, el primero es que en esta época se da el etnocidio de 30,000 indígenas y campesinos principalmente del Occidente del país; y segundo, por medio del General Martínez se instaura por 50 años las dictaduras militares en El Salvador.

Es así que el sistema de educación en El Salvador se conforma mediante un imaginario e ideología militar, que se traduce en la concepción educativa en el autoritarismo pedagógico. Desde los niveles más básicos hasta los superiores el autoritarismo pedagógico se manifiesta en la práctica educativa. Manlio Argueta (2002) en su bio-novela circular de Un Siglo de O(g)ro alegorización personificadora del autor, nos presenta un vivo retrato de lo que significó el componente militarista en la educación:

Era una época en que el militarismo gobernante se adhería a posiciones del fascismo mundial, con medidas disciplinarias estrictas: permanecer firmes, ponerse de pie cuando llegaba al aula el maestro; no tocar los libros de una librería pequeña protegida por puertas de vidrio que nunca se abrían, ni para estudiantes ni profesores, se supone era la biblioteca de la escuela; temblarle al director, ni siquiera hablarle; no sonreír en formación, desfiles bajo el sol candente, con desmayos de los mal alimentados; plantones con los brazos en alto (Argueta, 2002, p. 284).

Teniendo en cuenta la concepción de la educación militarista de esta época, el hablar de Educación para la Paz se vuelve contradictorio. Pero tratando de ver lo positivo en esta época, encontramos como un aporte concreto, el establecimiento de la Educación Moral en el sistema educativo.

Posiblemente como un hecho pedagógico que se multiplicó por el mundo, el surgimiento de la Educación Moral fue más una forma de equiparar el sistema educativo naciente, a otros países, sobretudo a los sistemas educativos europeos. No obstante, sus aportes en El Salvador fueron la piedra angular donde radicó la formación de dos generaciones sociales, por medio de la Guía para el estudio de la moral, urbanidad y cívica, escrita por Lisandro Argueta en 1948.

Cuadro Nº 1. Fundamentos de la Moral, Urbanidad y Cívica
(Argueta, 1948, p. 3-7)

	CONCEPCIÓN FUNDAMENTAL	ESENCIA
Moral	Tanto en sentido amplio como restringido, la MORAL ha sido siempre y sigue siendo la mejor inspiradora del buen comportamiento. Enseña el bien, exige la ejecución de los buenos actos y quiere siempre mejorar nuestra conducta.	Impone el cumplimiento de exigencias llamadas deberes.
Urbanidad	Contribuye al mantenimiento del orden social, a la conservación de la armonía, al cultivo de la amistad, a la exactitud en el cumplimiento de los compromisos.	Refina los modales.
Cívica	Se refiere al patriotismo, enseña normas de comportamiento patriótico, desarrolla cualidades para acreditarse como buen ciudadano, exige actitudes de servicio en interés del Estado.	Guía hacia la formación del ciudadano honesto, conciente de sus responsabilidades patrióticas y siempre dispuestos al servicio y al sacrificio en aras de la patria.

El doctrinario de la Moral, Urbanidad y Cívica está muy apegado a un pensamiento religioso restringido. La Iglesia católica era el paradigma donde los valores morales se extraían. Aunque la concepción de la formación en valores morales le corresponde “[...] a los hogares y a la escuela responsabilidad inmediata de formar los buenos hábitos e indirectamente a otras instituciones, como el Estado y la Iglesia” (Argueta, 1948: 8), según plantea la misma guía, el imaginario ideológico es extraído desde los planteamientos moralizantes de la Iglesia conservadora de la época.

Ahora nos adentrarnos en un apartado interesante de la guía que puede representar un verdadero componente de Educación para la Paz según la clasificación de Jares (1991, 2004), me refiero a las Doctrinas de solidaridad establecidas en el apartado de Cívica de la guía. Estas doctrinas de solidaridad se clasifican en cuatro componentes los cuales son: el Centroamericanismo, Latinoamericanismo, Interamericanismo y la Fraternidad Mundial. En el cuadro Nº 2 podemos apreciar de mejor forma en que constituyen cada uno de estos apartados.

Cuadro Nº 2. Doctrinas de Solidaridad (Argueta, 1948, p. 44, 48, 50, 55).

DOCTRINA	DEFINICIÓN
Centroamericanismo	El Salvador, mínimo fragmento en que la insensatez mantiene dividida la Patria de los Próceres, ha conservado en el alma de su pueblo un fervoroso sentimiento de adhesión a la noble idealidad reconstructiva.

DOCTRINA	DEFINICIÓN
Latinoamericanismo	Es la doctrina de solidaridad extendida a los pueblos americanos de raza y tradición latina. Los factores geográficos e históricos, raciales y culturales, actúan como vínculos unitivos entre los pueblos de Hispanoamérica.
Interamericanismo	La Doctrina Monroe (pueblos sajones) y la Doctrina Bolívar (pueblos latinos); proclaman la defensa de los pueblos americanos, a base de ayuda mutua, libremente consentida por ellos.
Fraternidad Mundial	La fraternidad no reconoce frontera, cree que la necesidad de considerar a sus semejantes como a hermanos suyos, las ventajas de la asistencia. En donde la solidaridad internacional realizará el milagro de organizar un mundo mejor que el actual.

Las doctrinas intentan formar una empatía al interior en los estudiantes por otras naciones reconociendo, por ejemplo, en las Naciones Centroamericanas un sólo pueblo dividido que anhela su unificación nuevamente. El Latinoamericanismo se enmarca en el pensamiento de la existencia de la Patria Grande de Martín o Bolívar en donde todas las naciones y los pueblos de América Latina forman una sola patria. El Interamericanismo es el intento de unificar la Doctrina Monroe y la Doctrina Bolívar. Por último, pero no menos importante es la Fraternidad Mundial. Muy a consonancia con el pensamiento de la recién creada Organización de la Naciones Unidas en dichas fechas. La fraternidad mundial intenta ser el medio para el reconocimiento mutuo de los seres humanos como iguales en su diversidad.

Desde un análisis crítico de las doctrinas de solidaridad se puede entrever algunas circunstancias subyacentes en todo este entramado ideológico. A pesar de que no se exprese abiertamente las doctrinas de solidaridad solo se plantean bajo un patrón ideológico de patriarcado, hombre, blanco, heterosexual y cristiano, dejando de lado las múltiples y diversas opciones existentes. Están más orientadas a ser un proyecto político más que educativo o social. Hasta cierto punto son ideas demasiado abstractas que no se pueden llevar claramente a la práctica, si se ejecutan como se plantearon. Además se reconoce que el inicio de todo proceso de solidaridad se debe de iniciar a nivel interno en el país, lo cual en ningún caso se menciona.

e) Reforma Educativa de 1968: Desarrollismo y Educación Popular

En este periodo la educación tuvo dos áreas de influencia. Por un lado, la educación formal representada por el sistema educativo nacional que impulsa una reforma en los niveles básicos y medios de la educación. Al margen de todo este proceso surge la

alternativa de la educación popular dirigida por y para las clases populares, al igual que en toda América Latina (Ossenbach, 2001, p. 48).

En la década de 1960 florece la Alianza para el Progreso entre los países de Centroamérica y Estados Unidos, dirigido desde la administración del Presidente John F. Kennedy. Este programa era una “estrategia de promoción del desarrollo y de contención de los movimientos revolucionarios en América Latina” (Chávez, 2000, p. 30). Este proyecto influyó inicialmente en la construcción de infraestructura educativa en las áreas rurales del país. Luego da aportes concretos para la creación de nuevos programas de estudios, dotación de material didáctico y formación docente.

Bajo este abrigo político se da inicio a la Reforma Educativa de 1968, mejor conocida en la historia educativa de El Salvador como: la reforma Béneke apellidado de su principal impulsador el Sr. Walter Béneke, Ministro de Educación. Además de la influencia de la Alianza para el Progreso, la reforma Béneke recibe también influencia de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL). La CEPAL proporciona lineamientos de desarrollo económicos para la región, caracterizados como desarrollo hacia adentro (Cariola y Guzmán, 1995, p. 279), enmarcado en la teoría del Capital Humano (Ossenbach, 2001, p. 46). En esta misma época se fortalece el Mercado Común Centroamericanos (MCC).

La reforma Béneke se plantea el reto de dar un salto cualitativo en la Educación en El Salvador. La educación es vista como factor de desarrollo social y económico. Se evidencia la relación de sistema educativo y sistema productivo nacional. Si la finalidad en las décadas anteriores del sistema educativo era formar con conocimientos generales a la población, con la reforma Béneke se tiene la finalidad de “[...] promover cambios radicales en el sistema educativo, cambios que tendrán pronto trascendencia social, cultural y económica” (Escamilla, 1974, p. 15-16).

La reforma Béneke fortalece a todo el sistema educativo público nacional. Principalmente la educación media que se diversifica y tecnifica, a la cual se le asignó el rol de formar trabajadores cualificados para el proceso de desarrollo industrial que se desea alcanzar en El Salvador en esa época. Siguiendo fielmente las políticas del desarrollismo que se intento implantar en toda América Latina.

La exclusión sistemática educativa de las amplias mayorías de la población, continua en esta época y en algunos casos se agudiza. Es por ello que amplios bloques sociales ven como medio de transformación de su situación a las ideologías de izquierdas. El pensamiento de izquierda había llegado a El Salvador a inicios del s. XX, pero con la

masacre y genocidio de 30.000 indígenas, campesinos, obreros y dirigentes sindicales por parte del General Martínez en 1932, esta mantuvo un desarrollo de baja intensidad por más de 30 años.

Paralelo a la reforma Béneke, surge un movimiento social amplio que se desarrolló principalmente en las zonas rurales y marginales urbanas. Se da inicio a la acción popular educativa. Tras varias décadas -por no decir siglos- la educación rural tiene un fuerte empuje desde sectores de la iglesia católica, estudiantes universitarios, sindicatos, sociedad civil y personas involucradas en organizaciones políticas y sociales de izquierda.

El movimiento de la Educación Popular, desde un enfoque de justicia social, es la que promueve la Educación en Derechos Humanos en la población; principalmente en el área rural. Con sus métodos contextualizados ha sido la primera vez en décadas que la educación llega a ser basada en las realidades campesinas y marginales. La palabra concientización de Freire (1973), resume este hecho educativo-político de transformación de la sociedad salvadoreña por medio de la educación. Además todo este proceso de educación popular intentó responder a un problema de fondo del sistema educativo, el cual se resume en las palabras de Mélida Anaya Montes (1969), al decir que en el sistema educativo no educa sino que instruye.

En esta época encontramos elementos muy interesantes de la Educación para la Paz incorporado en la reforma educativa de 1968. Estos dos aportes se pueden resumir como Comprensión internacional y Unión de los pueblos centroamericanos. Lo cual queda reflejado en los objetivos de ciclo, programas y contenidos de los planes de de 1º a 9º de la Reforma Educativa de 1968.

Cuadro Nº 3. Objetivos de ciclo, programas y contenidos de los planes de estudios de 1º a 9º grado de la Reforma Educativa de 1968 (Elaboración propia. Ministerio de Educación, 1971a-i).

OBJETIVOS DEL I, III Y III CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA	OBJETIVOS POR PROGRAMA DE ESTUDIO DESDE 1º A 9º GRADO	CONTENIDOS
Comprender la interdependencia de los individuos y los pueblos.	Fomentar las relaciones armónicas con sus semejantes.	- Deberes para consigo mismo. -Respeto, cariño y consideración para con el maestro. -Atención, cariño y consideración para con los padres.
	Continuar con la formación de actitudes de relación social.	- Deberes para con los demás. -Respeto, ayuda mutua y protección entre hermanos y compañeros. -Respeto, consideración y buen trato para con los empleados de la casa.¿
	Intensificar la adquisición de normas de relación social.	- La cooperación y el bienestar general.
Formar sentimientos de nacionalidad, unidad centroamericana, americana y de comprensión internacional	Forma sentimientos de nacionalidad y unidad centroamericana.	- Relación de El Salvador con los demás países.
	Desarrollar actitudes de convivencia social y cooperación entre los individuos y los pueblos Centroamérica.	-Derechos individuales, sociales y políticos.
	Formar los sentimientos de nacionalidad, de unidad centroamericana y de comprensión internacional.	-Derechos individuales, sociales y políticos. -Movimientos de integracionistas de los países centroamericanos. - Relaciones de Centroamérica con América. -Nacionalidad centroamericana.
	Formar los sentimientos de nacionalidad, de unidad centroamericana y de comprensión internacional.	- Panamericanismo. - Los Derechos Humanos. - La solidaridad y comprensión americana. - Relaciones de América con los países del mundo.

OBJETIVOS DEL I, III Y III CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA	OBJETIVOS POR PROGRAMA DE ESTUDIO DESDE 1º A 9º GRADO	CONTENIDOS
<p>Afirmar actitudes favorables para la convivencia y cooperación social.</p> <p>Intensificar la formación de los sentimientos de nacionalidad, de unidad centroamericana y de comprensión internacional.</p> <p>Fomentar el interés por el conocimiento del medio salvadoreño, centroamericano y del resto del mundo.</p>	<p>Intensificar la formación de sentimientos de nacionalidad salvadoreña y de unidad centroamericana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Procesos de integración centroamericana. - Instituciones de integración centroamericana. - Factores que permiten u obstaculizan la integración total de Centroamérica.
	<p>Intensificar la formación de actividades para la convivencia nacional y la cooperación centroamericana.</p>	
	<p>Intensificar la formación de sentimientos de nacionalidad salvadoreña y de unidad centroamericana; y las actitudes de comprensión interamericana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Integración americana.
	<p>Reafirmar los sentimientos de nacionalidad salvadoreña y unidad centroamericana y las actitudes de cooperación en los países del mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Integración del mundo. - Organismos internacionales. - Naciones Unidas y sus organismos especializados

En el desarrollo curricular se denota una concepción de paz negativa, o sea evitar una guerra; aunque las temáticas proponen tratar temas de índole de violencia estructural. Pero, el desarrollo didáctico de los temas de violencia estructural se encuentra totalmente obstaculizado por la autocensura pedagógica; influenciada desde la represión social y política de la época. Cualquier idea que no estuviera acorde a lo impulsado por el gobierno militar en turno, era visto como algo sospechoso y peligroso para la seguridad nacional, a pesar de que los mismos contenidos impulsaran a debatir y discutir temáticas relevantes de Derechos Humanos que se encontraban en el interior de los programas de estudio. La educación era restrictiva para tocar ciertos temas de forma abierta, crítica y propositiva; ya que colocaba en riesgo la vida del docente que se diera a ésta tarea de educar.

Para la Educación para la Paz son tan importantes sus contenidos como la forma de aplicarlos. En este sentido Joaquín Chávez (2000), nos dice que “el Ministro Béneke impulsó la reforma educativa con un sentido autoritario y arbitrario, -propio del estilo de los gobiernos militares de la época-, lo cual le valió la cerrada oposición de la Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños” (Chávez, 2000, p. 31). No se puede cimentar nociones de paz si desde la misma concepción de la reforma educativa posee elementos coercitivos o de violencia estructural implícitos.

Por otro lado, se puede apreciar el intento en la Educación Popular de educar verdaderamente y no solamente instruir como lo hace el sistema educativo formal. A pesar de la discordancia con el sistema educativo formal la educación popular fue el medio donde se hizo de alguna forma posible, en la realidad del país, la ejecución del Art. 197 de la Constitución Política de El Salvador del año 1962.

La Educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad de los educandos para que presten a la sociedad una cooperación constructiva; a inculcar el respeto a los derechos y deberes del hombre; a combatir todo espíritu de intolerancia y de odio, y a fomentar el ideal de unidad de los pueblos centroamericanos. Debe existir articulación y continuidad en todos los grados de la Educación, la cual abarcará los aspectos intelectual, moral, cívico y físico (Art. 197, Constitución Política de El Salvador de 1962).

f) La Educación en El Salvador en el conflicto armado de la década de 1980

Las condiciones políticas y sociales se fragmentan y como tal el sistema educativo inmerso en este proceso, también se divide. El modelo desarrollista educativo se ve cortado en sus planteamientos. Hasta se podría decir que no cumple con los objetivos que se planteó.

El sistema educativo para responder a la guerra declarada toma un enfoque de la desconcentración administrativa, al igual que toda la estructura gubernamental. Se crean sedes regionales del Ministerio de Educación para desempeñar las labores administrativas y de gestión del sistema. Este proceso redundó en aumentar la burocracia y la duplicidad de funciones (Aguilar, 1995, p. 53).

En las zonas rurales controladas por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), se crearon sistemas educativos paralelos. La experiencia educativa de la década del 70, la existencia de profesores y profesoras en las líneas del FMLN y el interés por educar a la población rural y a muchos compas¹; fue el impulso para crear centros educativos populares en los niveles de parvularia y educación básica para niños y adultos.

En los centros educativos populares de adultos, en las zonas controladas por el FMLN,

1. Diminutivo de compañeros. Forma de mencionar a las personas pertenecientes al frente armado, político o social del FMLN en el desarrollo de la guerra.

poseían una concepción filosófica dialéctica, ejecutada mediante metodologías participativas, intersectoriales e interdisciplinarias que permitiera una educación permanente (Nóchez y Pérez, 1994, p. 512). En contraposición de la puesta en marcha de todo un proceso de educación de adultos basado en la filosofía dialéctica y la concientización, la educación de niños y niñas en muchos casos se reprodujo el mismo patrón de enseñanza-aprendizaje conductista y bancario del sistema educativo nacional, en los campamentos guerrilleros o de refugiados en Honduras (Deweese y otros, 1994, p. 259; Cagan y Cagan, 1993, p. 65).

Tratar de establecer algunas nociones de Educación para la Paz en el desarrollo del conflicto armado es difícil. La información que pueda existir sobre este tema no es suficiente como para poder hacerse afirmaciones más profundas que nos permitieran llegar a algunas conclusiones generales. No se tenía el objetivo por sistematizar las experiencias educativas que se ejecutaban en ese momento.

Las únicas referencias sobre Educación para la Paz encontradas en documentación oficial del Ministerio de Educación son referentes a capacitaciones llevadas a cabo en los años 1982 y 1983. Esta capacitación está orientada a discutir los problemas nacionales, entre ellos los derechos humanos, que se deben abordar en el interior del aula por medio de la Educación para la Paz (Ministerio de Educación, 1983, p. 7). Se deja entrever la orientación de ocultar las condiciones de violencias estructurales que dan origen a la guerra, negando el conflicto armado como propuesta de solución a la guerra interna. Por decirlo de una forma estamos ante una educación para la paz negativa.

Para minimizar los impactos de la guerra en el interior del sistema educativo se intenta un “mejoramiento de la relevancia de la Educación para la Paz y la democracia, derechos humanos y comprensión internacional” (Ministerio de Educación, 1988, p. 34), aunque no se establecen las estrategias prácticas para su concreción, o la sistematización de la experiencia.

En cuanto a las escuelas populares alternativas su desarrollo didáctico iba más allá de la idea de erradicar la guerra, que el sector formal difundía por todo el sistema. Muestra de ello fueron las siguientes experiencias de educación popular alternativa;

[...] una de ellas fue la de Suchitoto, la cual buscaba “concientizar y organizar” a los campesinos para que fueran agentes de su propia historia, desarrollando su capacidad creadora y crítica. La segunda experiencia fue en Aguilares y su objetivo era ofrecer mecanismos de reflexión que les permitiera desenmascarar

adecuadamente el mundo de la opresión y la injusticia para conocer mejor su realidad y de esta manera ser agentes de cambio (Pérez, 1994, p. 77-78).

Realizando un análisis de los dos lineamientos anteriores, el formal y el no formal de la Educación para la Paz en la década de 1980, se encuentra un eje interesante para cada sector. Por un lado el sistema formal apela con su práctica a una concepción de paz negativa, ya que sus acciones se orientan a negar la guerra por medio de la invisibilización de las causas que han dado su origen. Por otra parte en el sistema no formal, se orienta por medio de una concepción de paz positiva. En su discurso y prácticas educativas se presentan los análisis de las razones que han llevado a la guerra y los medios para solucionarla; pero en ese mismo sentido existe una justificación del conflicto armado.

g) Época de Postguerra: Programa de Cultura de Paz de la UNESCO en El Salvador

En este apartado de la historia educativa de El Salvador, es posiblemente donde se encuentra de una forma mejor definida todo lo que tiene que ver con el establecimiento de un proceso de construcción de paz y la Educación para la Paz como tal, aunque no se inserta en el sistema educativo formal propiamente. Pero a pesar de ello se puede establecer como el momento que más se plantearon ideas sobre la construcción de paz en El Salvador.

Luego de la firma de los Acuerdo de Paz el 16 de enero de 1992 en Chapultepec, México, por parte de la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en noviembre de 1992 se estableció un programa de acción de cultura de paz que contribuyera al proceso de consolidación de la paz que se estaba dando inicio en El Salvador. Aunque este programa no se contemplaba en los acuerdos de paz de Chapultepec.

En 1993 el ambiente general del país se concebía que la paz fuera una realidad. En un sentido de una paz negativa, la cual hacía referencia a la ausencia del conflicto armado llegado a su fin por medio de una negociación. Superar esta concepción de paz negativa es posiblemente uno de los más grandes retos que tenía el Programa de una Cultura de Paz en El Salvador.

Esta efervescencia de paz en el aire se concretizó en unos símbolos de la paz alcanza. Por un lado con las armas de los combatientes de ambos bandos se construyó el Cristo

de la Paz. Retomando el legado indígena de la Ceiba, este árbol se constituyó en el Árbol de la Paz, como elemento unificador, tal cual desempeñó este papel al inicio de la colonización donde se sembraron ceibas al interior de los nuevos pueblos españoles fundados.

En este escenario de transición por la finalización de la guerra interna en El Salvador, se pone en marcha el programa de cultura de paz de la UNESCO en El Salvador. Este programa tiene su origen en el interior de la escena pública en El Salvador tras la realización del Foro Nacional de Reflexión sobre Educación y Cultura de Paz (Ministerio de Educación, 1994).

La cultura de paz en este programa se puede definir de la siguiente forma: “Cultivar el enraizamiento de valores, actitudes y comportamientos que forman la especificidad de esa cultura, tanto en los individuos como en los grupos humanos y en sus relaciones” (Ministerio de Educación, 1994, p. 93). El programa de cultura de paz en El Salvador se fundamenta en la reconciliación de las partes involucradas en el conflicto armado para poder trabajar en conjunto, las dos partes contendientes, en proyectos de desarrollo humano lo cual conllevará a superar las condiciones que dieron origen al conflicto armado.

La negociación, consenso y dialogo se hicieron presentes en este proceso de ejecución del programa. Para la realización de todo este proceso la UNESCO estableció como uno de los requisitos fundamentales la incorporación de los dos bandos involucrados en el conflicto armado (FMLN y gobierno) para entablar procesos de entendimiento mutuo. Además se incorporó a organizaciones no gubernamentales a nivel local e internacional como tercer actor en la dirección y ejecución del programa. Desde este nivel se debería de entablar diálogos, consensos y negociaciones para la conducción del programa por parte de los tres actores involucrados. Pero el dialogo y negociaciones solo se quedaron a nivel político, ya que a nivel social, lo cotidiano, no manifestó cambios significativos.

Este programa de Cultura de Paz en El Salvador pretendía unos objetivos y metas extraordinarias en su conjunto. Pero tratando de dar un seguimiento sobre los resultados obtenidos por su aplicación, no se pudo concretizar, pues no se encontró información sistematizada al respecto. Las buenas intenciones y expectativas a nivel internacional, con este programa pionero en su tipo, no se concretizaron posiblemente por falta de presupuesto y/o interés político nacional en su ejecución.

h) Reforma Educativa de 1994: Plan decenal de Educación 1995-2005

La incidencia internacional por medio del Programa de Cultura de Paz en El Salvador y sus diferentes actividades, intentaron garantizar que la reforma educativa que se estaba gestando entre los años 1993-1995 diera como resultado: un modelo de educación basado en los valores de una cultura de paz. Pero la realidad fue otra. El discurso político apropia los conceptos que engloban una cultura de paz, pero en la práctica dichos conceptos no se llegaron a concretar.

Con el financiamiento internacional para el proceso de reconstrucción nacional, en el ramo de educación, se desarrolló en los años 1993 y 1994 un proceso de diagnóstico dirigido por la Universidad de Harvard, la Universidad Centroamericana (UCA) y la Fundación Educativa para el Desarrollo (FEPADE). Este diagnóstico abarcó las áreas de educación parvularia, básica, media, superior, técnica, no formal, formación de recursos humanos y financiamiento de la educación. Todos sus aportes se pueden resumir en dos conceptos básicos: Equidad y Calidad en la Educación.

Tanto la equidad y calidad educativa que se proponen como ejes de la reforma educativa en El Salvador, estaban encaminados a que por medio de ellos se pudieran sentar las bases necesarias para la construcción de una cultura de paz por medio de la educación.

En este sentido el Ministerio de Educación retoma, hasta cierto punto, las líneas de acción estratégicas propuestas por el diagnóstico Harvard-UCA-FEPADE en los Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005. Uno de los primeros aspectos que sobresaltan a la vista, es la visión que plasma el Plan Decenal (1995) de Cobertura y Calidad de la educación. Cobertura Educativa sustituye a Equidad Educativa. Como se ha demostrado a la fecha la cobertura educativa no necesariamente es sinónimo de equidad educativa, ya que los sectores de mayores ingresos poseen mejores oportunidades educativas que los sectores rurales o urbanos marginales

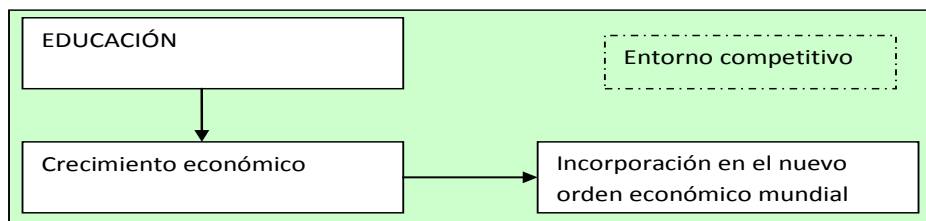
El modelo que se gesta en esta época en el sistema educativo salvadoreño, al igual que en muchos países de América Latina, es la privatización de la enseñanza y descentralización (Ossenbach, 2000, p. 57), como parte de las Reformas Educativas basadas en aspectos financieros (Gallegos, 2005, p. 10). Esta Reforma Educativa redefine el papel del Estado, en esta área, a un simple regulador del proceso educativo. Muy acorde a las políticas que emanaron desde el Consenso de Washington a inicio de la década de los noventa y dirigidas desde el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional enmarcado en las políticas de ajuste estructural neoliberales.

El Plan decenal de Educación 1995-2005, luego de haber un proceso tan enriquecedor en la construcción de una cultura de paz, y siendo el momento histórico donde más apertura se dio a la discusión de Educación para la Paz que haya tenido El Salvador, sus planteamientos son retomados de una forma muy sintética.

Haciendo un análisis de los planteamientos de la Reforma Educativa en Marcha 1995-2005; todo el proceso educativo debía de concluir con la consolidación de la paz y la democracia. Al mismo tiempo se pone de manifiesto que la educación debe de conllevar implícitamente a un desarrollo humano, bienestar social, estabilidad política, crecimiento y desarrollo económico, lo cual conduce a superar las contradicciones que dieron origen al conflicto armado en décadas anteriores.

La formación de valores de paz y democracia entra en una dualidad al interior de la Reforma Educativa en Marcha. En el discurso escrito y político se manifestó que la educación debía de formar en valores de paz y democracia como fin último de su accionar; pero la realidad fue otra. En vez de formar en dichos valores, y en consonancia con las políticas económicas aplicadas a partir de 1995, la educación ha estado al servicio de la incorporación en el nuevo orden mundial económico por parte de la sociedad salvadoreña.

Imagen Nº 1. Finalidad Económica de la Educación en la Reforma en Marcha (Méndez, 2005, p. 37).



Bajo esta directriz implícita de la necesidad de una gobernabilidad para alcanzar el crecimiento económico y la incorporación en el nuevo orden mundial. Retomando las corrientes internacionales de ese momento referente la Educación para la Paz con énfasis en los Derechos Humanos y la Democracia, el planteamiento de Educación para la Paz que se desarrolló a partir del Plan Decenal es el de Educación para la Democracia, que a continuación profundizaremos en su análisis.

En relación a la Educación para la Paz vemos que es un tema que no se aborda específicamente en todo el modelo curricular que plantea la nueva reforma educativa.

La mención que se hace es de la consolidación de la Paz. Entendida de la siguiente forma.

En relación con el fortalecimiento de la democracia está el proceso de consolidación de la paz, entendida como un sano equilibrio de contenidos diversos de orden espiritual, moral, político, económico y social. Se pretende que la educación reúna y transmita valores humanos, principios morales y cualidades cívicas que propicien una convivencia de calidad y un comportamiento ciudadano eficiente. La educación ha de contribuir a la renovación social de El Salvador mediante la difusión y la interiorización individual y colectiva de los valores, actitudes y comportamientos fundamentales de la paz, no como simple divulgación de conocimientos, sino como interiorización de elementos que se traduzcan en la forma habitual de ser de las personas (Ministerio de Educación, 1995, p. 2).

La paz ya se daba por sentada, en sentido negativo, es por ello que su consolidación por medio de la Educación para la Democracia se convirtió en el perfil curricular que se iba a desarrollar en los programas de estudio. La democracia, después de los Acuerdos de Paz, se entiende como la libre participación en la vida política de todas las diversas tendencias ideológicas, en supuesta igualdad de condiciones, para llegar a gobernar el país.

Las propuestas de Cultura de Paz en El Salvador, a pesar de haber tenido en los primeros años después de la firma de los Acuerdos de Paz una discusión en la vida pública salvadoreña, en el Plan Decenal 1995-2005 y en los programas de Estudio básicos “[...] es uno de los grandes vacíos del modelo curricular de la reforma educativa” (Jacinto, 2000, p. 93).

Si bien es cierto que la Educación para la democracia es un elemento necesario, pero limitar la Educación para la Paz a ello es una mutilación. La Educación para la Paz debe de ir más allá de la enseñanza de la vida democrática, debe de explorar modos de crear futuros más justos y firmes, basados en la adopción de una cultura de paz en toda la población salvadoreña, que surja de sus propios valores de solidaridad, empatía y laboriosidad con los cuales nos identificamos mayoritariamente.

i.) Plan de Educación 2021: El País que queremos

La etapa recién pasada las políticas educativas en El Salvador se enmarcaron en una profundización del modelo iniciado en la década del noventa con el Plan Decenal 1995-

2005. Se retomaron los aspectos que se necesitan mejorar para consolidar el modelo educativo. Fue una continuidad de la concepción de que la educación esté al servicio del crecimiento económico excluyente del país.

¿Por qué Plan de Educación 2021? El 2021 presupone una meta y un inicio. Se intenta terminar una etapa histórica de El Salvador para entrar en una nueva. Sin duda este deseo de hacer algo diferente indica que se tienen que cambiar las estructuras de dominación y de dependencia, tal como se han constituido hasta ahora, para iniciar un modelo diferente más justo, humanitario marcado por otros principios y valores, sin duda muy diferentes de los practicados hasta ahora. Pero la práctica de implementación de este plan iba en otro sentido. El Plan de Educación 2021 intentó ser el medio por el cual la mayoría de la población de El Salvador se incorpore a esa dinámica mundial, como parte de toda la maquinaria industrial y consumista global.

La Educación para la Paz fue nuevamente una necesidad ignorada e invisibilizada. Los problemas sociales no se pueden resolver solo por medio de paliativos económicos. Todo el enfoque de paz se reduce en la incorporación del enfoque de seguridad. Una seguridad en su aspecto restringido de libertar frente al temor. Pero esta libertad frente al temor no corresponde con las situaciones propias del país sino que es en respuesta a los temores de otros, en este caso a la anterior administración George W. Bush de Estados Unidos. Haciendo uso del discurso de la libertad frente al miedo del terrorismo extremista internacional, aunque el país y su población no tenga ninguna implicación de relevancia en este asunto.

Aunque en el discurso se maneje la concepción de paz para la población, no se llevaba a la práctica estrategias necesarias que construyan o por lo menos cimienten las bases de la paz que se menciona. El concepto paz, expresado visiblemente, solo se manifiesta una vez en el contenido del texto, en el apartado de Seguridad. El cual dice: “Queremos un país seguro, porque su gente vive con paz y tranquilidad, en un territorio donde se respetan las normas jurídicas así como los derechos de las personas y en el cual prevalecen el diálogo y la tolerancia como mecanismos para la solución de los conflictos” (Ministerio de Educación, 2005, p. 10).

Interpreto que la Paz se entiende nuevamente en un sentido negativo. La expresión su gente vive con paz, hace entender que la paz es una acompañante en todo momento de la población, evidenciando que los conflictos no existen. Además la conjunción con da a entender que la paz es un valor de propiedad. El concepto de tranquilidad denota que la paz conlleva un cierto estatismo de vida, a un estado sin contradicciones de la existencia. Entre líneas deja la impresión de que la paz es el resultado de la no existencia

de conflictos. Luego se hace referencia a que por medio de las normas jurídicas y su ejecución serán el medio para establecer el estado estático de tranquilidad.

j) Programa de Gobierno 2009-2014: Cambio en El Salvador para vivir mejor

El Salvador en el año 2009 vivió un momento histórico de alternación política en la conducción del Gobierno del Estado. Un partido de ideología de izquierda, anteriormente grupo insurgente en los años 80's accede al poder Ejecutivo por primera vez.

La visión de la Educación que se concibe en el programa de Gobierno es por medio de “enfoques integradores” (FMLN, 2008, p. 24). Este hecho es muy interesante de resaltar. Se da un reconocimiento de que la educación ha sido un medio de exclusión de la diversidad existente en el país. Las acciones educativas que se van a realizar en un futuro proponen llevar implícitamente este planteamiento de integración social.

Este enfoque integrador plantea un equilibrio entre el desarrollo técnico por medio de la educación y su componente humanista en el alto sentido de esta concepción, en donde para ambos su fin último es el servicio de la comunidad. Técnica y valores humanos para el bienestar socio-natural de los salvadoreños y salvadoreñas, con esas palabras se podría resumir la visión educativa de la propuesta de gobierno.

El objetivo de la Política Educativa, por paradójico que parezca, tiene un alto sentido liberal en su planteamiento. Posiblemente lo más revolucionario que se pueda hacer en el país, en este momento, es que el Gobierno electo cumpla con lo establecido en la Constitución Política, que como hemos visto desde hace décadas está escrita en ella que la educación es gratuita, universal y de calidad cuando la imparta el Estado, lo cual ha de repercutir en la mejora evidente de la calidad de vida de la población en general.

En forma general las líneas estratégicas ponen de manifiesto que los diferentes niveles educativos desde educación inicial a la superior, la alfabetización, la cobertura universal gratuita, la formación docente, la calidad y pertinencia educativa por medio de una profunda reforma educativa son los elementos que se potenciarán en el sistema educativo (FMLN, 2008, p. 24-27).

Ahora analizando el eje de Educación para la Paz que promueven por medio de la Propuesta de Política Educativa nos encontramos que es nuevamente un tema que no se aborda como un área importante en la propuesta.

Si analizamos el objetivo de la Política Educativa y los valores que desea crear, en el estudiantado y la población en general, los cuales son “[...] democrática, próspera, solidaria, equitativa, justa y ambientalmente sustentable” (FMLN, 2008, p. 24), nos encontramos con el hecho de que la formación de una sociedad pacífica no es parte del objetivo en ésta propuesta. Aunque hay que reconocer que la intención de crear un tipo de sociedad realmente democrática, próspera, solidaria, equitativa, justa y ambientalmente sustentable es parte de una Cultura de Paz, con el único hecho que no se menciona explícitamente. Ante este hecho se debe de incidir para que se reconozca como un eje articulador de los diferentes planes educativos y no como un tema subyacente en un tipo de curriculum oculto como se deja de entrever la propuesta.

A pesar de lo anterior hay que resaltar que el tema de Cultura de Paz se retoma en uno de las líneas estratégicas de la Política Educativa. En contra posición de los planes educativos anteriores (Plan Decenal 1995-2005 y Plan Educativo 2021), nos encontramos con el hecho que la Cultura de Paz se integra a un eje estratégico de la Política Educativa de “Asegurar la calidad y pertinencia de la educación” (FMLN, 2008, p. 26). Esta situación es interesante para ser comentada.

En primer lugar, se plantea que la calidad y pertinencia de la educación son elementos para alcanzar una Cultura de Paz, en éste eje estratégico de la propuesta, nos orienta ha establecer que el tema puede llegar a tomar relevancia en la puesta en práctica en las aulas. Esta es una marcada diferencia con los planes anteriores que no concretizaban la forma de operativizar el concepto de Cultura de Paz, por donde éste solo se quedaba a un nivel discursivo en los textos de los documentos de la reformas.

En segundo lugar, el tema de la Calidad Educativa es un tema que los anteriores planes educativos no han podido alcanzar. Pero con el hecho de establecer que la calidad educativa debe de conllevar al establecimiento de una Cultura de Paz se rompe con la idea de considerar a la Educación como proceso de producción de mano de obra calificada. Vuelve adquirir un elemento humanístico que en las reformas anteriores se había disminuido.

Por último, con la puesta en marcha del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” (Ministerio de Educación, 2010), nos presenta la operatividad de la Política Educativa de la propuesta de gobierno. Aunque no se ha podido revisar el plan general, se puede valorar el tratamiento de la educación para la paz en este nuevo plan educativo. Se establece que una de las finalidades del modelo educativo es una alta cohesión social, de igual forma se impulsará una estrategia orientada a educar para formar ciudadanía, en consonancia con una formación en un marco de valores (Ministerio de Educación,

2010). Todo lo anterior debe de conllevar a una situación de paz; pero hace falta explicitarlo en el modelo y sus finalidades. Este análisis es más que todo prospectivo pues se puede confirmar o refutar con la puesta en marcha de las modificaciones curriculares y con la práctica educativa que se desarrolle dentro de las aulas.

A manera de conclusión

Uno de los ejes de este artículo ha girado en torno a la estructuración del sistema educativo. De acuerdo a lo que se ha analizado, el sistema educativo de El Salvador es muy reciente en su estructuración, si tomamos en cuenta que solo han sido 74 años después de su estructuración por medio de la Reforma Educativa de 1937. En cada uno de los momentos históricos posteriores se abordan de una u otra forma elementos de estructuración del sistema educativo. Denotando que el sistema educativo aun está inacabado y en proceso de construcción.

Uno de los aspectos más sobresalientes es que la educación ha tenido un enfoque histórico por parte de las élites criollas agrícolas, políticas, industriales y económicas de servirse de ella, como medio, para sus propios intereses. Desde la Colonia hasta el momento actual se han escuchado voces que dicen: educación selectiva y literaria de las clases dirigentes; ofrecer a la patria un tipo humano mejor, más apto para servir y mejor dispuesto a cooperar al progreso nacional; formar trabajadores cualificados para el proceso de desarrollo industrial; la mejor formación para el trabajo es una educación básica; la educación es un proceso de crecimiento económico y desarrollo social sostenido. El sistema educativo desde su concepción es un mecanismo que perpetúa la inequidad social.

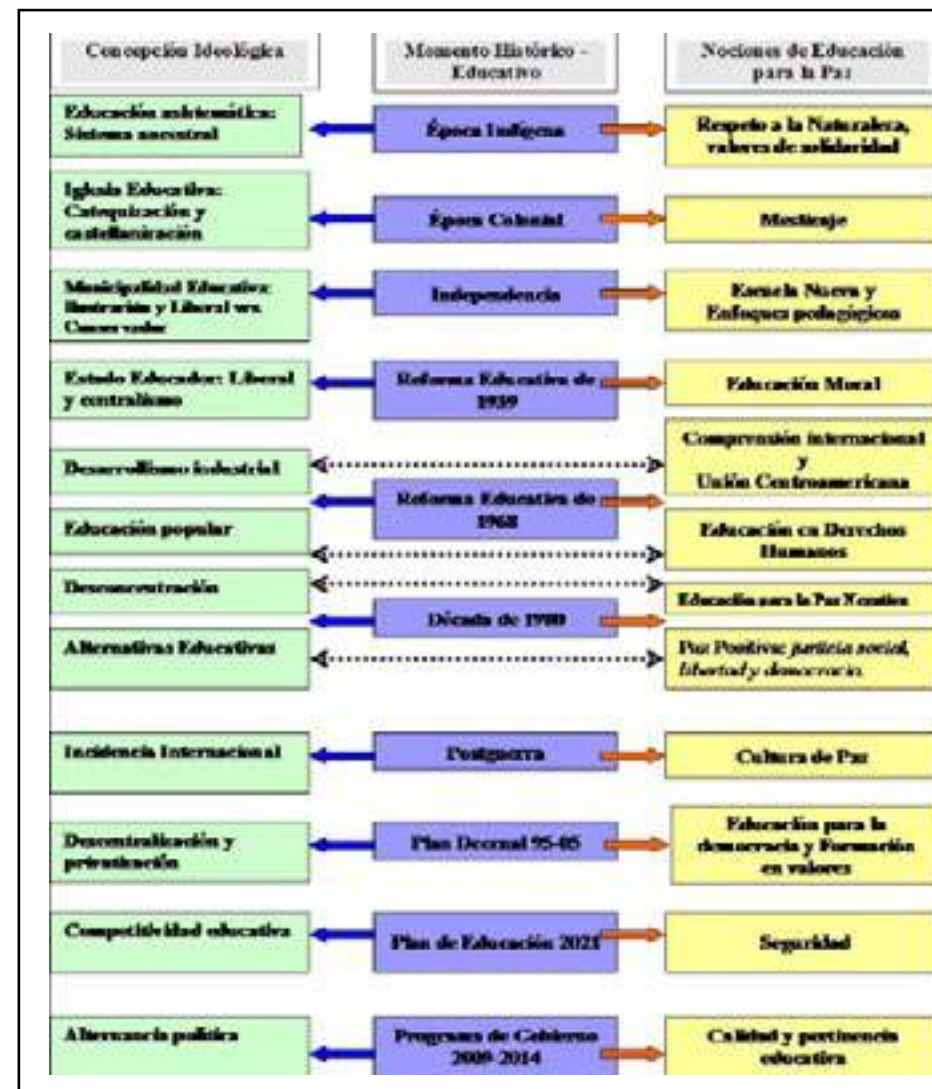
Respecto a la Educación para la Paz en El Salvador, se puede afirmar que, es un tema que se han incorporado algunos elementos en el sistema educativo. Ha sido un tema hasta cierto punto velado y desestructurado. Educar para la paz es también poner en el centro las propias injusticias e inequidades del sistema educativo y la supraestructura en donde se contiene. No obstante, tratando de revelar y dar voz a un tema oculto en el sistema educativo, como lo es la Educación para la Paz, nos encontramos con los siguientes hallazgos:

- a) La identidad indígena aporta en el área de Educación para la Paz, una concepción de respeto con la naturaleza y valores comunitarios muy interesantes que pueden ser la base para el establecimiento de una Cultura de Paz y al mismo tiempo son componentes que deben de retomarse en la puesta en marcha de una Educación para la Paz.

- b) En el proceso de colonización en el área de Educación para la Paz no se encuentran elementos propiamente dichos de esta área; pero si se evidenciaron algunos momentos de paz que se han producido por medio del mestizaje.
- c) En la época después de la independencia las condiciones educativas y sociales permanecieron igual que en la colonia. Los aportes para el área de Educación para la Paz se dan con la incursión de corrientes pedagógicas modernas como la Escuela Nueva en las primeras décadas del s. XX.
- d) En la Reforma Educativa de 1937, en el área de Educación para la Paz, al igual que otros sistemas educativos contemporáneos de esta época, se incursiona en el área de Educación Moral como medio de transmitir valores positivos a los estudiantes.
- e) En la Reforma Béneke 1969, en cuanto a la Educación para la Paz, encontramos en los programas de estudio de Educación Básica el elemento de comprensión internacional y Educación en Derechos Humanos evidenciando la influencia de asesoría técnica de la UNESCO en esta reforma educativa. En esta misma época se da un proceso educativo alternativo y amplio de Educación Popular.
- f) En los años de la década de 1980, en plena guerra interna, aparece como tal la Educación para la Paz, pero en su aspecto restringido de paz negativa para rechazar la guerra desde el ámbito formal. Pero desde el ámbito no formal se presenta una concepción diferente desde una paz positiva que incluya la justicia social, libertad y democracia.
- g) En el período de la postguerra, por medio de la incidencia internacional, se da un proceso de discusión sobre el establecimiento de una Cultura de Paz en El Salvador. Acompañada por ende de una Educación para la Paz. Ambos temas por falta de interés político interno no se desarrollaron.
- h) El Plan Decenal 1995-2005 y el Plan Educativo 2021, retoman en discurso los planteamientos de una Cultura de Paz, pero no se llegan a concretizar en los programas de estudio. A pesar que se incluye el área de Educación para la Paz en 1995. Pero en el 2005 con el Plan 2021 esa concepción es cambiada por la de Seguridad.
- i) La alternancia política es un hecho ahora en El Salvador. La propuesta de Política Educativa vuelve a invisibilizar el tema de Educación para la Paz. Pero se retoma el

área de Cultura de Paz como resultado del Eje estratégico de Calidad y Pertinencia educativa. El Plan Social Educativo contiene muchos elementos para la Educación para la Paz, pero no se hacen visibles en el modelo educativo que propone.

Imagen Nº 2. Esquema resumen de contenido.



BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR AVILÉS, GILBERTO (1995): Un vistazo al pasado de la Educación en El Salvador, San Salvador: Impresos Urgentes.
- ANAYA MONTES, MÉLIDA (1969): «Estado actual de la Educación primaria en El Salvador», en *La Universidad*, 3 – 4, 163-180.
- ARGUETA, LISANDRO (1948): Guía para el estudio de la moral, urbanidad y cívica, San Salvador: Ministerio de Educación.
- ARGUETA, MANLIO (2002): Siglo de O(g)ro, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- ARMAS MOLINA, MIGUEL (1974): La Cultura Pipil de Centro América, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- BASTIDAS HERNÁNDEZ-RAYDAN, JEANETTE (2008): «Género y educación para la paz: tejiendo utopías posibles», en *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 31, 79-98.
- CARDENAL, RODOLFO (2001): El poder eclesiástico en El Salvador, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- CAGAN, BETH y STEVE CAGAN (1993): El Salvador, La Tierra prometida, San Salvador: Algier's Impresores.
- CARIOLA, LEONOR y JOSÉ LUÍS GUZMÁN (1995): «La Educación Media en El Salvador», en REIMERS, FERNANDO (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador: UCA Editores, 279-334.
- CHÁVEZ AGUILAR, JOAQUÍN MAURICIO (2000): «Los municipios en la historia de la Educación en El Salvador», *Alternativa para el desarrollo*, 67, 23-34.
- COMINS MINGOL, IRENE (2009): *Filosofía del Cuidar: una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona: Icaria Editorial.
- COMITÉ TÉCNICO MULTISECTORIAL PARA LO PUEBLOS INDÍGENAS DE EL SALVADOR (2003): *Perfil de los pueblos indígenas de El Salvador*, San Salvador: Talleres Gráficos UCA.
- DEWEES, ANTHONY y otros (1995): «Educación Básica y Parvularia», en REIMERS, Fernando (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador: UCA Editores, 217-277.
- DE ZAVALETA, ESTHER (1986): *Aportes para una pedagogía de la paz*, Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- DUSSEL, INÉS y MARCELO CARUSO (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- ESCAMILLA, MANUEL LUÍS (1974): *La Reforma Educativa Salvadoreña*, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- _____ (1981): *Reformas Educativas: Historia contemporánea de la Educación Formal en El Salvador*; San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- _____ (1994). *Hispanoamérica en la ruta de su identidad: encuentro de dos mundos*. San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- FRENTE FARABUNDO MARTÍ PARA LA LIBERACIÓN NACIONAL (FMLN) (2009): *Cambio en El Salvador para vivir mejor: Programa de Gobierno 2009-2014*, San Salvador: Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN).
- FREIRE, PAULO (1973): *La Pedagogía del Oprimido*, México D.F.: Siglo veintiuno editores.
- GADOTTI, MOARCIR (2003): *Perspectivas actuales de la Educación*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores S. A.
- GALLEGOS, MIGUEL (2005): «La Educación en Latinoamérica y el Caribe: puntos críticos y utopías», en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1-2, 7-34.
- HICKS, DAVID (1993): *Educación para la paz*, Madrid: Ediciones Morata.
- JACINTO MONTOYA, TITO ALFREDO (2000): *La modernización neoliberal del Estado Salvadoreño y su relación con el desarrollo de la Cultura de Paz en el contexto de la implementación de los acuerdos de Paz de 1992 al 2000 [Tesis de Master]*, San Salvador: Universidad de El Salvador.
- JARES, XESÚS R. (1991): *Educación para la paz, su teoría y su práctica*, Madrid: Editorial Popular.
- _____ (2004): *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao: Editorial Popular.
- LARDÉ Y LARÍN, JORGE (2000): *El Salvador: descubrimiento, conquista y colonización*, San Salvador, Dirección de publicaciones e impresos.
- LEDERACH, JOHN PAUL (2000): *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*, Madrid: Catarata.
- LÓPEZ BERNAL, CARLOS GREGORIO (2000): «Tiempo de Liberales y reformas 1871-1894», en MAGAÑA GRANADOS, ÁLVARO (2000): *El Salvador, La República*, San Salvador: Artes gráficas publicitarias, 220-273.
- MARTÍNEZ DE MORENTIN DE GOÑI, JUAN IGNACIO (2004): *¿Qué es la Educación Internacional? Responde la UNESCO*, San Sebastián: Editorial Centro UNESCO de San Sebastián.
- MÉNDEZ, MARIO (2005): «De la Reforma Educativa en Marcha al Plan 2021: La antropología subyacente», en *Teoría y Praxis*, 6, 33-56.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, EL SALVADOR (1968): *Manual del Educador Salvadoreño*, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- _____ (1971a): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Cuarto Grado de Educación Básica*, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- _____ (1971b): *Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del*

- Noveno Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- _____ (1971c): Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Octavo Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1971d): Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Primer Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1971e): Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Quinto Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1971f): Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Segundo Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1971g): Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Séptimo Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1971h): Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Sexto Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1971i): Documentos de la Reforma Educativa: Programas de Estudio del Tercer Grado de Educación Básica, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1983): Memoria de Labores del Ministerio de Educación 1982-1983, San Salvador: Ministerio de Educación.
 - _____ (1988): Memoria de labores del Ministerio de Educación del periodo 1987-1988, Nueva San Salvador: Ministerio de Educación.
 - _____ (1993): Documento Final: Foro Nacional de Reflexión sobre Educación y Cultura de Paz, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1994): Programa cultura de Paz en El Salvador, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
 - _____ (1995): Lineamientos del Plan Decenal 1995-2005, San Salvador: Impresos Urgentes.
 - _____ (2005): Plan Nacional de Educación 2021 Fundamentos, San Salvador. Disponible en <http://www.mined.gob.sv/2021/fundamentos/descargas/fundamentos.pdf> (fecha de acceso 17/julio/2008).
 - _____ (2010): Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, San Salvador: Ministerio de Educación.
 - MONCLÚS, ANTONIO Y CARMEN SABAN (1999): Educación para la Paz, Madrid:

Síntesis.

- NACIONES UNIDAS (1999): Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, New York: ONU.
- NARVÁEZ, ELEAZAR (2006): «Una mirada a la Escuela Nueva», en *Educere*, 35, 629-636.
- NÓCHEZ, MARIO y LUÍS PÉREZ MIGUEL (1995): «Educación no Formal», en REIMERS, FERNANDO (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador: UCA Editores, 465-515.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (1995): *Declaración y plan de acción integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*, Paris: UNESCO.
- _____ (2006): *Plan de Acción Programa Mundial de Educación en Derechos Humanos*, Paris: UNESCO.
- OSSENBACH SAUTER, GABRIELA (2001): «Génesis histórica de los sistemas educativos», en *Génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos iberoamericanos*, Madrid: Alef de Bronce, 13-58.
- PARKMAN, PATRICIA (2003): *Insurrección no violenta en El Salvador*, San Salvador: Dirección de publicaciones e impresos.
- PÉREZ MIGUEL, LUÍS (1994): *Educación y Sociedad rural en El Salvador: Un análisis de la participación popular en los procesos educativos*, San Salvador: UCA-Editores.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2008): *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2007-2008: El empleo en uno de los pueblos más trabajadores del mundo*, San Salvador: Impresos Múltiples.
- REIMERS, FERNANDO (1995): «La formación de los recursos humanos: desafíos y oportunidades» en REIMERS, FERNANDO (Coor. Pro.) (1995): *La Educación en El Salvador de cara al siglo XXI: Desafíos y oportunidades*, San Salvador: UCA Editores, 47-106.
- SACRISTÁN GÓMEZ, DAVID y M^{ra} ÁNGELES MURGA MENOYO (1994): *Educación Democrática cultura participativa: Desarrollo del espíritu democrático a través de la Educación*, Madrid: LERK PRINT, S.A
- SOTO GÓMEZ, ARTURO (2005): *Todos los presidentes 1821-2004*, San Salvador: INSTA prints.
- SWEE-HIN, TOH (1993): «Justicia y desarrollo», en HICKS, DAVID (Comp.) (1993): *Educación para la paz*, Madrid: Ediciones Morata, 147-169.
- TRIGUEROS, JAIME ERNESTO y JOSÉ VIDAL ZAVALA OVIEDO (2004): *El Derecho a la Educación de los pueblos indígenas en Centroamérica [Tesis de Maestría]*, San Salvador: Universidad de El Salvador.

Legislación utilizada.

- Constitución política de la República de El Salvador 1962, San Salvador, Diario Oficial Nº 10, Tomo: 194.

Amaral Palevi Gómez Arévalo

Experiencia laboral en la ejecución de proyectos de desarrollo, en los cargos de técnico en salud y masculinidad; coordinador municipal de Comunidades Solidarias Rurales; técnico en alfabetización de adultos, habilitación laboral y educación inicial comunitaria. Experiencia docente como auxiliar de cátedra en la Universidad de El Salvador. Actualmente estudiante del programa de Doctorado Oficial en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I.

EMPODERAMIENTO y
RESPONSABILIDAD DE LA
CULTURA PARA LA PAZ
A TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN

Mariela Inés Sánchez Cardona
marielainesanchez@hotmail.com

Resumen

El presente artículo pretende dar a conocer las posibilidades de empoderar la cultura para la paz en la sociedad en general, para ello se hace necesario de un trabajo mancomunado de diferentes actores e instituciones sociales. En esta perspectiva cada individuo debe trascender del compromiso con la paz de lo personal a lo social, asimismo el Estado específicamente en el caso de Colombia debe vigilar por el cumplimiento de la normativa en cuanto a la obligatoriedad de la educación para la paz en las instituciones educativas a través de políticas públicas. Del mismo modo, se enfatiza que cuando se logra desarrollar coherentemente los principios y metodologías de la educación para la paz, en las instituciones tanto familiares, escolares y universitarias, ello facilita el fortalecimiento de la cultura para la paz en país determinado.

Palabras-chave: Cultura de paz, Políticas Públicas, Educación para la paz, Instituciones Educativas, Actores de cambio, Reconocimiento, Familia, Responsabilidad.

Abstract

This article seeks to highlight the possibilities of empowering the culture of peace in the society in general, so it is necessary a joint work of different actors and social institutions. In this perspective each individual must transcend commitment to the peace of the personal to the social, also the State specifically

Legislación utilizada.

- Constitución política de la República de El Salvador 1962, San Salvador, Diario Oficial Nº 10, Tomo: 194.

Amaral Palevi Gómez Arévalo

Experiencia laboral en la ejecución de proyectos de desarrollo, en los cargos de técnico en salud y masculinidad; coordinador municipal de Comunidades Solidarias Rurales; técnico en alfabetización de adultos, habilitación laboral y educación inicial comunitaria. Experiencia docente como auxiliar de cátedra en la Universidad de El Salvador. Actualmente estudiante del programa de Doctorado Oficial en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I.

EMPODERAMIENTO y
RESPONSABILIDAD DE LA
CULTURA PARA LA PAZ
A TRAVÉS DE LA
EDUCACIÓN

Mariela Inés Sánchez Cardona
marielainesanchez@hotmail.com

Resumen

El presente artículo pretende dar a conocer las posibilidades de empoderar la cultura para la paz en la sociedad en general, para ello se hace necesario de un trabajo mancomunado de diferentes actores e instituciones sociales. En esta perspectiva cada individuo debe trascender del compromiso con la paz de lo personal a lo social, asimismo el Estado específicamente en el caso de Colombia debe vigilar por el cumplimiento de la normativa en cuanto a la obligatoriedad de la educación para la paz en las instituciones educativas a través de políticas públicas. Del mismo modo, se enfatiza que cuando se logra desarrollar coherentemente los principios y metodologías de la educación para la paz, en las instituciones tanto familiares, escolares y universitarias, ello facilita el fortalecimiento de la cultura para la paz en país determinado.

Palabras-chave: Cultura de paz, Políticas Públicas, Educación para la paz, Instituciones Educativas, Actores de cambio, Reconocimiento, Familia, Responsabilidad.

Abstract

This article seeks to highlight the possibilities of empowering the culture of peace in the society in general, so it is necessary a joint work of different actors and social institutions. In this perspective each individual must transcend commitment to the peace of the personal to the social, also the State specifically

in the case of Colombia must be monitored for compliance with the legislation in story to the compulsory education for educational institutions peace through public policies. Similarly, we emphasize that when they achieve consistently develop the principles and methodologies of education for peace, in institutions both family, school and University, this facilitates the strengthening of the culture for peace in the country.

Keywords: Culture of Peace, Public Policy, Peace Education, Educational Institutions, Actors change, Recognition, Family, Responsibility

INTRODUCCIÓN

El artículo intenta analizar que el tema de la responsabilidad y fortalecimiento de la cultura para la paz en una nación determinada, es un compromiso que debe realizar varias personas e instituciones a diferentes niveles. El tema se desarrolla en cuatro capítulos, en el primero, se hacen delineamientos teóricos de lo es la cultura para la paz, seguido del segundo donde se introduce el tema de la educación para la paz como una forma desarrollar dicha cultura. En el tercero se plantea los objetivos y pretensiones propiamente dicha de la educación para la paz y por último, en el cuarto capítulo, se desarrolla el tema de los niveles de responsabilidad que tienen las personas e instituciones en el quehacer de la paz a saber: el individuo mismo, el Estado, los colegios, la familia y las universidades en general.

1. Aproximaciones teóricas de la cultura de la paz

Se puede afirmar que la paz no sólo es posible, sino que es necesaria y vital para la sociedad, y se puede construir desde diferentes rutas y ritmos (Fisas, 2002: 17). Podría pensarse que se puede concebir en distintos niveles: a nivel personal a través del cambio de actitudes; a nivel social, por un perfil de colectividad; a nivel político-jurídico por medio de la sensibilización de los Estados y a un nivel internacional (Burguet Arfelis, 1999: 14-15). El filósofo italiano Norberto Bobbio plantea como una necesidad urgente, fundamentar la paz en una pedagogía que trabaje el esfuerzo, donde los resultados no se dan a corto plazo y se amerita el compromiso de cada ser humano (Bobbio, 1966: 49). Puesto que la paz es algo que se debe asumir con una voluntad dinámica, todo el mundo puede pensar en ella y aportar en su construcción.

Por lo tanto se debe analizar la cultura de paz como un proceso que exige de la participación universal desde la investigación y la práctica, es un asunto que no debe dejarse sólo en manos de los políticos, líderes sociales o colegios. Ya desde 1995 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha hecho un pronunciamiento frente al tema y enfatiza en la importancia de atacar las raíces de los conflictos sociales, como una medio para facilitar la cultura de paz, entendida no como mera ausencia de guerra, sino un compromiso y una práctica de todos, cuyo objetivo es construir una sociedad justa, equitativa, solidaria y pluralista, a través de la implementación eficaz de reformas sociales (UNESCO, 1995: 8).

Otros autores como Vicent Fisas, plantea que para pasar de una cultura de la violencia a una cultura de paz, se hace necesario entender en primer lugar, que la violencia es un ejercicio de poder que excluye otras formas de afrontar los conflictos, por lo que se requiere de un conjunto de estrategias alternativas que permitan sustituir el poder ciego por un tipo de autoridad que evoque respeto, asociada al amor, la vida y la gratitud. A través de esta vía se llega a una negociación colaborativa y a una mediación razonable, que sirven de pilares fundamentales de la cultura de paz (Fisas, 2002: 63-64).

Investigadores como Jares, hacen sus aportes al respecto enfatizando en el deber que cada ciudadano tiene en la búsqueda de soluciones a los conflictos existentes en cada nación. Estos planteamientos empoderan a los individuos en la consecución de la paz y no dejan el compromiso sólo a los actores políticos, al tiempo que expresan cómo la cultura de paz se asienta en el debate, en la crítica, en el diálogo y en la libertad de expresión. En esta dirección se debe recuperar para muchos ciudadanos, el valor del compromiso y la solidaridad frente a la cultura de la indiferencia y el menosprecio. Estos cimientos tienen el valor de posibilitar a cada uno, la capacidad de aprender a compartir, a cooperar, a ser solidario y feliz (Jares, 2003: 100). Este mismo enfoque es compartido por Tuvilla Rayo, quien afirma que para construir paz, es necesario trabajar en el respeto de los derechos humanos y en el fortalecimiento de la democracia y la sociedad civil (Tuvilla Rayo, 2004a: 33). Así mismo la cultura de la paz está basada en el reconocimiento de cada ser humano con principios de igualdad, justicia y equidad donde haya espacio para la expresión de sentimientos de ternura entre los pueblos (Jares, 2001: 119-123).

La paz se podrá alcanzar en el esfuerzo mancomunado de la sociedad, en el

caso del Estado tendría que actuar por medio de las constituciones políticas en el cual se conciba la paz como un valor universal que sirva para construir la armonía social donde prevalezca el respeto por cada individuo en particular. Vale la pena anotar que las concepciones de cultura de paz que se retoman en este apartado, coinciden con algunos autores en cuanto a que ella se construye en la cotidianidad, y constituye un mandato objetivo para cada ser humano (Martínez Guzmán, 2005; Comins Mingol, 2009; Jalali Rabbani, 2001; Tuvilla Rayo, 2004a - b). Teniendo en cuenta los anteriores postulados, es indiscutible que para que este pensamiento se vuelva realidad, es necesario los fundamentos teóricos/ prácticos de la educación, la cual aportaría con metodologías plausibles para instaurar y legitimar la paz en la humanidad (Montessori, 2003: 49, 62; Manjarrés y Molano, 2001: 30).

A modo de resumen se quiere formular que la Cultura de la paz, pretende en última instancia regir las actuaciones sociales de los sujetos, orientándolos hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista, con el propósito de eliminar las raíces de la violencia a través de estrategias de paz. En particular Colombia necesita el compromiso de todos y cada uno, con el ánimo de implementar metodologías centradas en la Educación para la paz, que logren jalonar una paz duradera y sostenible en la sociedad en general y, que al mismo tiempo, sirvan para contrarrestar los grandes y graves efectos de la violencia estructural que se vive en el país. Por ello en el siguiente acápite se desea profundizar un poco más acerca de los objetivos y pretensiones que sustentan la Educación para la Paz.

2. La cultura de Paz a través de la Educación para la Paz

De una manera clara se quiere plantear que la Educación para Paz, es uno de los tantos caminos que se deben recorrer en Colombia para cimentar la verdadera cultura de la paz. Sin embargo es importante aclarar, que esta necesidad de paz no es sólo de este país, ya que es una prioridad de todo el mundo y no exclusivamente de Latinoamérica. El reconocimiento y confirmación de esta prioridad mundial, es vital para entender que ciertos países primero, no están solos en la búsqueda de la paz y segundo, que a pesar de que las estructuras de violencia se encuentran probablemente menos visibles en algunas naciones, son exactamente ellas las que tienen una mayor responsabilidad y deben brindar más luces a “otras” naciones que en ocasiones han perdido su sendero de paz, o a veces no encuentran salidas a las encrucijadas de violencia que

viven a diario.

La mirada planteada en el anterior párrafo, en cuanto a la necesidad de un compromiso universal para el quehacer de la paz, debe apuntar hacia una ética mundial, que permita construir una visión realista del futuro para cada nación en el contexto global. A pesar de que este artículo enfatiza en la educación como un medio para instaurar la paz en el planeta, sin embargo se debe hacer precisión de la importancia de desarrollar otras metodologías desde la ética, la política, la economía, la ecología, las comunicaciones en busca de mejorar el desarrollo integral del ser humano. Dicho pensamiento, lo ha venido liderando entre otros, el teólogo Hans Küng y algunas de sus ideas se han cristalizado en un documento publicado en 1993, respaldado por la ONU, que lleva por título “Declaración de una Ética Mundial” (Rojas Claros, 2008: 149–151). Cabe anotar que lo escrito en dicho documento, puede en parte hacerse realidad a través de la contribución teórica concebida por Jalali Rabbani (2001) en materia de educación para la ciudadanía mundial, cuyos planeamientos giran en torno al reconocimiento del individuo mediante principios de igualdad e interdependencia, como una precondition para la expresión de la plena libertad del ser humano (Jalali Rabbani, 2001: 53). A continuación de manera más explícita se desea plasmar los objetivos propiamente dichos que persigue la educación para la paz en aras de empoderar una verdadera cultura del la tolerancia y respeto entre los individuos.

3. Objetivos y pretensiones de la educación para la Paz

La principal presunción que respalda la educación para la paz es que si los ciudadanos poseen más información acerca de las alternativas frente al uso de la fuerza, rechazarán siempre los caminos de la violencia. Esta educación, como una estrategia para una paz duradera, se fundamenta en la formación de los individuos con el fin de que sirvan de gran apoyo a las políticas pacíficas de cada nación. Del mismo modo aspira a que la constante preocupación por la paz, tenga enorme acogida a través de toda la sociedad, y se convierta en una norma que guíe la conducta humana. Con estos planteamientos se quiere lograr que en el futuro, las personas promotoras de paz, sean cada vez más y, de esta forma, que pueden promover y empoderar la paz en las sociedades, inclusive con mayor protagonismo que los gobiernos, ya que la gente desea tanto la paz, que un buen día los gobiernos tendrán que abandonar sus formas de hacer la paz para permitirle a la sociedad elegir las suyas (Harris, 1988: 13).

La tarea que asume la educación para la paz, es plantear de forma concreta una sociedad pacífica y justa, que respete los derechos humanos y proteja el medio ambiente, así mismo, que eduque a los individuos para lograr y mantener un orden coherente con esta forma de sociedad (Reardon and Eva Nordland, 1994: 24). Uno de los aportes más valiosos se orientan a la prevención de comportamientos negativos, tanto individuales como grupales, que son capaces de deteriorar la convivencia pacífica a nivel individual, social y ecológico. Esta perspectiva proactiva de prevención, realiza apreciables contribuciones encaminadas a reafirmar y fomentar los procesos de paz en todos los escenarios. Podría hacerse un símil de los planteamientos filosóficos que se abordan desde la educación para la paz, con la medicina en general, campo en el cual se ha impulsado durante los últimos años, un enfoque preventivo de las enfermedades físicas y psicológicas.

La educación para la paz promueve no solamente el deseo de paz que subyace en la mente humana, sino que también enseña habilidades para construir la paz (Crews, 2002) y para que los seres humanos puedan aprender formas no violentas que ayuden a mejorar la interacción con los demás. De igual forma dicha teoría busca confrontar y condenar de manera directa, cualquier clase de violencia que predomine en las sociedades, mediante lineamientos filosóficos que apuntan a desarrollar una conciencia pacífica que garantice la transformación de los conflictos (Danesh, 1979), a través del uso de herramientas de paz entre las personas, y que ofrezca una solución de largo plazo frente a las amenazas inmediatas de la guerra. Por lo tanto la principal estrategia que se plantea, es educar a millones de estudiantes, quienes deben a su vez trabajar para cambiar sus comportamientos violentos (Harris, 1988: 6–14).

Las metodologías de paz contribuyen en todas las áreas del desarrollo infantil a nivel físico, cognitivo, social y emocional. De esta manera, al formarse en la importancia de vivenciar la paz en la experiencia de vida, los niños ganan confianza en el desarrollo de sus destrezas, y de esta manera logran el éxito en sus tareas, obteniendo resultados satisfactorios para sí mismos y en la convivencia con los demás (Noddings, 2005). De otro lado, a través de la utilización de herramientas pacíficas, los adultos pueden ayudar a la juventud a abordar sus problemas y a resolverlos apaciblemente, empleando por ejemplo, técnicas de negociación y dinámicas de comunicación adecuadas, que les permita estimular la expresión de las emociones e interpretar el lenguaje no verbal de sus conductas. Dicho aprendizaje es de gran importancia en la

preparación de los jóvenes para la paz (Mayor, 1996: 109).

En esta investigación se acoge al planteamiento de Harris en el que se argumenta que es necesario romper ciertas estructuras mentales creadas por muchos años frente al tema de la guerra. Teniendo en cuenta las experiencias de docencia en educación para la paz tanto a nivel formal como informal, se puede concluir que el cambio de paradigmas y el trabajo en pos de crear nuevas formas de pensar, son tareas arduas. Los aportes de la psicología cognitiva, han demostrado que es mucho más fácil para el individuo conservar las viejas ideas que cambiarlas. Los seres humanos necesitan cierto grado de seguridad que les brinda los pensamientos antiguos, por consiguiente imaginar nuevos modelos de pensamiento, genera miedo en los individuos, ya que constituyen una amenaza para los sentimientos de control personal y la seguridad emocional. Por consiguiente los procesos pedagógicos que apunten a enseñar metodologías para sentir la paz, romper paradigmas e ir más allá de lo teórico, para influir en el estilo de vida de las personas y los valores culturales de una población, requieren tiempo, paciencia y especialmente tolerancia en países como Colombia.

En particular se ha encontrado, que aunque los estudiantes traten de interiorizar cómo pueden llegar a transformar los conflictos a través de herramientas de no violencia, al llegar a sus casas se encuentran con una realidad muy diferente, pues muchos viven diariamente formas de violencia estructural. Por lo tanto, esos estudiantes pueden concluir que la transformación del conflicto desde la teoría de la paz, no se compagina con su vida diaria y en fin, resulta poco viable.

El papel de los educadores de paz consiste en ayudar a los estudiantes a analizar las contradicciones de cada sociedad, a través de una metodología racional que les permita comprender mejor un futuro de paz. También es muy útil que sientan que no están solos en este proceso, y que alguien está escuchando sus contradicciones. A menudo, tan solo existe un lugar en donde pueden transformar sus conflictos personales, y fortalecer sus esperanza e ideales de paz y éste es la escuela, ya que en sus hogares y en la sociedad en general, perciben mucha violencia y las estructuras sociales inequitativas terminan por oprimir sus ideas de paz.

La ventaja de la educación para la paz y de la investigación sobre la paz, es que nos permite mantener una actitud crítica ante las estructuras sociales y usar los cerebros e imaginación, en la búsqueda de alternativas;

así que, cuando lleguen las oportunidades, y es seguro que llegarán, podremos aprovecharlas (Harris, 1988: 15).

En la sociedad colombiana trabajar con los conflictos personales de los seres humanos es algunas veces más satisfactorio que trabajar con los escenarios de violencia estructural. De acuerdo a experiencias en el campo de la psicología, se observa que en todos los casos el individuo desea tener paz interior. En un comienzo, puede ser un poco difícil motivar esta clase de cambio personal, pero a través de procesos de interiorización y de reflexión, el individuo puede percatarse de las ventajas de sentir paz y de expandirla en todos los escenarios de vida. En cambio, al trabajar en programas educativos direccionados a la reducción de la violencia estructural es un común denominador, la intervención es más problemática, las personas tienden a ser escépticas hacia la teoría de la paz y tienden a interpretar y a utilizar métodos de guerra para conseguir la paz; de igual forma es más evidente el interés por el poder, la reputación y el dinero. Esta situación se reitera especialmente en los grupos de políticos, alcaldes y/o líderes sindicales.

Educar para la paz es un proyecto global y multidisciplinario que concierne a todas las áreas del currículo educativo, y se encuentra cimentado en los conceptos de paz positiva y conflicto; se mueve desde lo didáctico y a través de la construcción de relaciones de paz entre los integrantes de la clase, ampliándose a la comunidad que conforma el centro educativo y, posteriormente, a la sociedad que la rodea. El desafío es fundar el proceso educativo a partir de unas relaciones de paz, lo cual se define como un objetivo educativo en sí mismo, y a la vez, como un requerimiento metodológico y organizativo que beneficia los procesos de enseñanza–aprendizaje (Jares, 2003: 87).

Uno de los autores que mejor ha resumido las principales metas de la educación para la paz, es el investigador Ian Harris (1988, 2002)¹ quien las agrupa en diez metas que a continuación se presentan:

1. Apreciar la riqueza del concepto de paz. La educación para la paz proporciona en las mentes de los estudiantes una visión dinámica de la paz que contrarresta las imágenes violentas que dominan la cultura.
2. Abordar los temores. Los educadores de paz abordan los temores de las gentes ante la aparente imposibilidad vivir en armonía.
3. Proporcionar información acerca de los sistemas de defensa. Los ciudadanos necesitan información acerca de los diferentes sistemas de

¹Traducción realizada por la autora

defensa que posee cada nación. Por ejemplo, ejércitos y armadas navales para suministrar protección contra posibles ataques.

4. Comprender el comportamiento de la guerra. Los estudiantes en las clases de educación para la paz estudian las causas principales de la injusticia, la violencia, y de la guerra.
5. Desarrollar una comprensión intercultural. Los estudios de paz se enfocan en la forma en que las instituciones humanas manejan los conflictos de orden internacional, así como también enseñan cómo se originaron tales conflictos.
6. Proporcionar una orientación para el futuro. Los estudiantes y maestros en las clases de estudios para la paz, visualizan cómo podría ser el futuro y luego discuten lo que puede hacerse para lograr la paz. Para autores como Jares (1994), «Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles» (Jares, 1994:290).
7. Enseñar la paz como un proceso. La educación para la paz también proporciona habilidades para moverse en el mundo lejos de la violencia, y a la vez estimula este cambio de manera precisa y puntual en el individuo.
8. Promover un concepto de paz que vaya acompañado de la justicia social, puesto que la lucha por la paz abarca la justicia; por ello los estudiantes de educación para la paz, deberán aprender sobre los problemas de los derechos humanos, pues como lo plantea Jares (1994):

Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc. (Jares, 1994: 289–290)

Los educadores de la paz enseñan acerca de los problemas que incuban la injusticia, y usan este conocimiento para empoderar a los demás.

9. Estimular el respeto por la vida. El logro de la paz representa un proceso de humanización mediante el cual los individuos superan sus tendencias violentas; por ende la educación para la paz, enseña a tener respeto por la vida. Es necesario entonces que los estudiantes de paz desarrollen imágenes positivas de ellos mismos, con un sentido de responsabilidad hacia sí mismos y los demás, y con una capacidad de confiar en los otros.

10. La última meta de la educación para la paz, es abordar los problemas creados en un mundo consumido por los comportamientos violentos. Para ello los estudiantes de educación para la paz, deberán aprender cómo resolver disputas de manera no violenta y a hacer del mundo un lugar más seguro, ya que la humanidad no podrá alcanzar su pleno potencial sino hasta que la violencia se haya detenido (Harris, 1988: 17–20; 2002: 20).

Este pensamiento también ha sido liderado por la investigadora del tema educación para la paz, Betty Reardon (1988), quien plantea que esta educación pretende integrar al individuo con la sociedad y con su entorno natural. Una educación, sin esta cuidadosa consideración de las interrelaciones en los niveles de la organización social y el entorno natural para el desarrollo de la persona humana, no podrá formar una auténtica integridad y conexión con el mundo (Reardon, 1988: 58). Este argumento apunta directamente a buscar una educación holística donde el ser humano es el centro de la educación, tesis igualmente compartida por otros autores como Desidero de Paz Abril (2007) Francisco Jiménez Bautista (2004).

Sin embargo, lograr las metas y objetivos previamente expuestos, no es una tarea fácil, por el contrario, constituye un gran reto para todo el mundo. Podría pensarse que es un trabajo trascendental y crucial, a pesar de que en muchas ocasiones resulte agotador, aunque finalmente gratificante. Es así como el papel de los educadores es fundamental, ya que aquellos ayudarán a desarrollar visiones plausibles de paz dentro de las aulas de clases, que ofrezcan alternativas frente al comportamiento violento. Por otro lado Alfonso Fernández (2000), profesor de la Universidad de Granada, plantea como un reto de la educación para la paz, la transversalidad de las diferentes dimensiones de la paz (personal, social y ecológica), es decir que el compromiso de estas disciplinas sociales con la paz, debe llevar no solo a contemplarla como un objetivo, sino también a implementarla como una práctica que sea compatible en la Cultura de la Paz, tanto al interior de las aulas, como fuera de ellas (Fernández Herrería, 2000: 114).

Se puede perfectamente deducir, que hacer realidad estos objetivos de la educación para la paz anteriormente plasmados no es fácil y es un cometido de todos los individuos y diversas instituciones en cada país. Para el caso específico de Colombia en el siguiente y último apartado de este artículo se quiere analizar más específicamente las diferentes instituciones y niveles que tienen responsabilidad en el quehacer de la cultura para la paz en este país.

4. Niveles de responsabilidad de la educación para la paz

4.1 De lo personal a lo colectivo

Uno de los problemas actuales para que la paz en el planeta sea duradera, consiste en la falta de compromiso y responsabilidad de muchas personas en hacer realidad este deseo. De una manera muy especial, se observa con frecuencia, que cuando se educa a los adultos en estos temas, aparece en muchas ocasiones automáticamente una resistencia, ya que el cambio de ciertas actitudes y comportamientos en el individuo puede resultar incómodo, y exige un esfuerzo mental que permita su transformación. Esta resistencia podría obedecer al hecho de que por mucho tiempo, las personas han introyectado ciertas concepciones erradas de lo que implica el fenómeno de la responsabilidad en la construcción de una sociedad pacífica. De una manera muy precisa todavía se sigue pensando, que sólo se tiene un compromiso de colaboración con aquellas personas que tienen cierto grado de cercanía familiar o de amistad, mientras que el sufrimiento de los otros se suele ignorar, o se deja en manos del Estado o el Gobierno de turno.

Al respecto la investigadora Irene Mingol de la Universidad Jaume I, en su libro *Filosofía de Cuidar* plantea, entre otras, como una propuesta de educación para la Paz que la ética de cuidar «debe extenderse más allá del ámbito privado para abarcar lo global» continúa exponiendo que esta ética acentúa interés por los grupos más desprotegidos (Comings Mingol, 2009: 91–104). Esta tesis tiene cierta concordancia con los planteamientos de la investigadora Martha Jalali, cuando esboza que para facilitar el proceso de inclusión del otro se debe pensar en el concepto de amigo universal para que incluso las relaciones de reconocimientos más locales y familiares sean significativas. La autora hace un llamado de atención a la aceptación de manera incondicional del otro sin hacer distinciones ni limitar la inclusión a las personas que son miembros de otra comunidad y poseen diferentes valores culturales (Jalali Rabbani, 2009:102).

Esta forma de pensar que incluya la responsabilidad que se tiene con los otros independiente de las relaciones de familiares y amistad selectiva, puede cambiarse más fácilmente en los niños, ya que se encuentran en etapas tempranas de la formación de su personalidad. Una intervención temprana permitirá fortalecer su responsabilidad en el compromiso social con la paz, cuando lleguen a la edad adulta.

En este largo camino, de nuevo aparece la educación como una herramienta

que permitirá jalonar este proceso dentro de la sociedad, pues con ella se busca «{...} proporcionar elementos a niños, niñas y jóvenes para que puedan comprometerse, transformar y mejorar el mundo» (Paz Abril, 2007: 17). Siguiendo los lineamientos de la psicoterapeuta y experta en educación del carácter en las escuelas, Linda Kavelin Popov, la meta es utilizar la autoridad en contextos escolares con el fin de facilitar en el niño, el desarrollo de su propia autoridad interior y un sentido de responsabilidad personal que lo habilite para tomar conscientemente decisiones morales coherentes en diversos contextos sociales (Kavelin Popov, 2000: 58).

Una educación para la paz debe partir de un reconocimiento explícito de la importancia de formar personas conscientes de su rol y responsabilidad con el mundo, lo que implica el desarrollo de una ciudadanía participativa en la construcción de la convivencia social. Lo anterior requiere de un proyecto pedagógico basado en una metodología incluyente que promueva los derechos humanos y el respeto de la diversidad religiosa, ideológica y cultural (Tuvilla Rayo, 2004a: 139–140, 222, 229, 236).

En el sistema educativo, la formación en el principio de la responsabilidad de crear armonía en la humanidad, debería ser un eje transversal en el currículo escolar, ya que una persona responsable entiende que pertenece a múltiples grupos, colectividades o comunidades diversas dentro de la sociedad, la nación, y finalmente, la humanidad misma. Dicha virtud favorece la conciencia personal de una profunda interconexión con los demás, como una precondition para el desarrollo de una vida saludable.

El concepto de responsabilidad social va conectado con los conceptos de libertad y libre albedrío. Un individuo responsable es libre, lo cual significa que no solamente es libre para hacer lo que elija sino también para pensar y actuar de una manera constructiva, incluso auto-restrictiva, cuando sea necesario. En relación con este tema, vemos como en la sociedad colombiana muchas personas tienen una comprensión errada del significado de libertad. Creen que pueden destruir a otros seres humanos, y no establecen una relación entre la libertad y la responsabilidad social; están perdiendo el respeto y la sensibilidad por el sufrimiento ajeno; entienden de manera equivocada el concepto de libertad, creyendo que ésta significa independencia absoluta de la sociedad; han perdido el concepto de unidad, entendido en su visión holística del mundo y finalmente, observamos también cómo se ha deteriorado el principio de interdependencia.

Ya desde 1970, Hans Reiss ha concebido este tema a un nivel de derecho universal de la humanidad el cual plantea que «La gente en la tierra ha entrado en gran codependencia con la comunidad universal, y ésta se ha desarrollado hasta el punto en que una violación de los derechos humanos en una parte del mundo, es sentida en todas partes» (Reiss, 1970: 107)¹. Dicha tesis también es compartida por Carol Gilligan, cuando plantea que el individuo tiene una responsabilidad hacia el mundo cuyo objetivo no es sólo vivir para obtener placer, sino que también se tiene la obligación moral de contribuir a que en el mundo se viva mejor (Gilligan, 1986: 45).

En otras palabras, ser socialmente responsable significa estar listo para transformar la realidad, de acuerdo con valores universales, pero en situaciones concretas; por consiguiente, la responsabilidad no sólo debe existir de manera abstracta y teórica, sino que debe manifestarse en las acciones a nivel personal, local (familiar, comunitario) y global (ciudad, país, mundo); por consiguiente, es importante pensar y actuar en el marco de unas posibilidades de acción responsable, aprovechando todas las oportunidades que existan para tal comportamiento. De otro lado, sería equivocado considerar que el pensamiento responsable, está siempre centrado en los problemas globales. Una persona responsable no puede ignorar los problemas globales, pero no puede tampoco darles una prioridad absoluta. Comenzar a pensar en la paz y la transformación de los conflictos implica un compromiso con el conflicto individual, y un involucramiento gradual con niveles más amplios de la vida social de esta manera, se podrán cambiar realidades inmediatas.

La educación para la paz tiene objetivos claros, que tienden a desarrollar habilidades de compromiso con la paz. Inician en un nivel personal—sin olvidar el social—, pues los individuos son el centro del fenómeno de la “responsabilidad”. Los investigadores Reardon y Nordland lo plantean de la siguiente manera:

Todo individuo responsable tiene que mirar no solamente los problemas globales, sino también los específicamente locales, con lo cual podemos sacar otra conclusión: cada individuo responsable debe tener en mente no solo la humanidad, sino también los individuos, y poner atención, primero que todo, a la persona (Reardon and Nordland, 1994: 153)

Un sujeto comprometido y con sentido de responsabilidad, actúa de acuerdo

1 Traducción realizada por la autora

con sus propias convicciones, pero simultáneamente toma en cuenta las de los demás, pues trata de ajustar su conducta, a valores humanos universales. La estructura de la responsabilidad social, desde el punto de vista del psicólogo ruso Lev Vigotsky (1978), es la unidad de tres componentes: cognitivo, motivacional y comportamental. El componente cognitivo, incluye el sistema de conocimientos de una persona acerca del compromiso social, incluyendo la esencia, los estándares y normas del comportamiento responsable. La base del componente cognitivo es una visión científica del mundo. Por su parte el componente motivacional, es el sistema de motivos e intereses que llevan a tener comportamientos socialmente responsables; dichos motivos, son los que orientan la realización de una actividad socialmente útil. Por último el componente comportamental, se plasma en la elección y suministro de líneas definidas de comportamiento, que correspondan con los estándares de la persona socialmente responsable (Reardon and Nordland, 1994: 172).

En esta misma línea de investigación, se encuentran teorías más recientes como la de Irene Comins Mingol, profesora de la Universidad Jaume I, quien propone una ética del cuidado que trasciende del nivel personal al nivel social. Así lo expresa:

Es fundamental crear espacios para las nuevas prácticas de una ciudadanía cuidadora y responsable: prácticas en donde las personas pueden manifestarse a sí mismas, como cuidadoras y/o receptoras del cuidado, en diálogo unas con otras, preocupadas por el bienestar propio, el de los otros y otras, y el de la naturaleza. De ese modo aparecen nuevas formas de acción democrática que integran el cuidado como eje vectorial, convirtiéndose así el cuidado en una práctica de política democrática participativa (Comins Mingol, 2008a: 26).

En suma, un nuevo nivel de conciencia, incluye la capacidad para crear una visión del mundo y comprender la participación de cada uno en la transformación de la realidad. Lo anterior implica un pensamiento crítico capaz de concebir múltiples enfoques, que permitan alcanzar la solución de problemas concretos, respetando el punto de vista de los otros. Estos planteamientos apuntarían a una verdadera educación, guiada por un sentido humano que orienta la responsabilidad social, no a través de la autoridad coercitiva, sino a través del respeto y la confianza en las capacidades de cada individuo.

4.2. El Estado y su deber con la realización de la paz

Se puede visualizar el interés del tema de la paz en la educación al analizarse uno de los objetivos que se contempla en Plan Decenal de Desarrollo Educativo 1996–2005, el cual «aspira articular todas las ideas y acciones que le den sentido a la gran revolución que implica la participación ciudadana en los asuntos esenciales de su destino y el ejercicio de sus derechos fundamentales» (Lerma Carreño, 2007: 19), uno de los objetivos que se vislumbra es de lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica (Lerma Carreño, 2007:19).

No obstante estos principios sólo están contemplados teóricamente, y se quedan a un nivel normativo con lo cual no se está garantizando la interiorización de dichos valores en los comportamientos de los educandos y sociedad en general, lo cual podría estar revelando una falencia en la implementación de políticas públicas que avalen la realización de tales derechos, ya que no es suficiente para un país la mera formulación de derechos fundamentales, esta tesis ha sido ampliamente investigada por profesor de la Universidad Nacional de Colombia, André Noel Roth, 2006, 2009.

Se considera de vital importancia realizar un análisis del derecho a Educación para la Paz en Colombia, a la luz de unas políticas públicas que puedan contribuir en garantizar su cumplimiento en todos los escenarios de vida del ciudadano y esta forma ayudar con la realización de una paz sostenible y duradera en Colombia ya que dichas políticas, «constituyen las herramientas desarrolladas por el Estado para favorecer y garantizar el cumplimiento y respeto a los derechos humanos considerados como bienes públicos fundamentales constitutivos de una sociedad» (Roth, 2006: 60).

Es evidente que existe frente a este tema, una carencia en el diseño de estrategias que favorezcan la realización de la paz que se encuentra concebida como una obligación en constitución de Colombia, es muy claro que para su cumplimiento es necesario tanto el compromiso individual de cada ciudadano, como el institucional donde se incluye las organizaciones de formación primaria, secundaria, universitaria al igual que la familia. (Sánchez-Cardona, 2009b: 155–177). Esta tesis recobra su importancia, ya que existen grandes vacíos en la pedagogía jurídica que facilite la implementación de estos lineamientos jurídicos en materia de educación y paz y de esta forma garantice

el cumplimiento de la norma.

La sociedad no se cambia mediante la mera expedición de los derechos por decretos ni mediante la simple formulación de políticas. Las políticas públicas son un instrumento que necesita de credibilidad sociopolítica e implica por parte de los agentes públicos mucha dedicación así como el apoyo, vigilancia y participación de los ciudadanos y de organizaciones sociales y políticas fuertes y autónomas (Roth, 2006:192).

Con esta perspectiva se quiere hacer énfasis en la responsabilidad que tiene el Estado en primera instancia para regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la calidad de la educación, de una manera especial le concierne velar por la formación moral de los alumnos (Lerma Carreño, 2007: 15). Sin embargo la constitución de Colombia de 1991, también hace explícito que la familia y la sociedad en general deben igualmente responsabilizarse por educar en el valor de la democracia y la paz. Sin embargo no se ha logrado comprometer a un buen número de personas en la realización de este deber constitucional, puesto que existe una gran debilidad en la promoción y divulgación del derecho a la educación para la paz parte de las estructuras institucionales. Podría pensarse que este mismo fenómeno sucede en general con todos derechos humanos en Colombia (Sánchez-Cardona, 2010: 141–160).

Las ramas del poder público que administran los derechos de la población no han incorporado a sus actividades el sentido de que su gestión la realizan para satisfacer los derechos de las personas o para asegurar su calidad de vida o para mejorar los sistemas de comunicación o para convocar a la población a desarrollar un compromiso conjunto en los derechos humanos (Maldonado Guerrero, 2007: 78)

Así mismo, se quiere expresar un acuerdo con la tesis de Maldonado Guerrero en cuanto a que en la perspectiva del Plan de desarrollo los derechos humanos no se vislumbra los derechos humanos como «una guía para la actuación entre el gobierno nacional y sociedad, lo que refleja una omisión de los derechos humanos como una cultura de vida y de relaciones cotidianas» (Maldonado Guerrero, 2007: 78). Fenómeno que pasa igualmente con el Derecho a la Educación para la Paz, de ahí la importancia de fortalecer y empoderar en toda la sociedad tanto la promoción del derecho a la paz como la realización de la misma.

4.3 Las instituciones escolares y su compromiso con la paz

4.3.1 El sistema educativo: eje central de la formación para la paz.

En las últimas décadas del siglo XX, la revisión y el replanteamiento de las metas de la educación ha sido el principal tema de la reflexión pedagógica, lo cual responde a dos motivaciones: la primera es la intención de que todas las personas logren construir un mundo mejor, más justo y solidario y la segunda, es la de observar y evaluar la realidad en que se vive (González Lucini, 2003: 13). En esta dirección se intenta que la educación sea la mejor arma para la paz, la cual debe ampliar y mejorar su horizonte de acción y sus metodologías, con el fin de restarle protagonismo a la guerra (Montessori, 2003: 55–56). De igual manera se pretende desarrollar contenidos de una formación integral, donde la educación sea vista como un proceso humanizador y democrático “como crecimiento interior del individuo”, fundado en la constitución de ciudadanos para la paz, la convivencia y los derechos humanos (González Lucini, 2003: 16). Como lo diría Gimeno Sacristán, una educación para la vida que consiste en educar para un mundo en el que nada nos es ajeno (Gimeno Sacristán, 2005: 15).

Posiblemente la educación por sí sola, no acabará con las guerras ni con las profundas causas de otro tipo de conflictos violentos en el mundo; sin embargo, se trata de un camino al alcance de todos, que, con una adecuada orientación, nos permitiría conseguir la paz (Burguet Arfelis, 1999: 14–15). Los niños y las niñas son una esperanza clara, en la reorientación de la raza humana, hacia principios de convivencia y respeto por la vida (Montessori, 2003: 33). Desiderio de Paz Abril, pedagogo e investigador del tema de la paz en la escuela, plantea reconstruir la cultura organizativa de la educación, con el fin de que «permita a los jóvenes ciudadanos comprender e interpretar la realidad, y realizar una lectura crítica del mundo, que haga posible una educación hacia el compromiso y la acción y a favor de la justicia social y la equidad» (Paz Abril, 2007: 16–17).

Sin embargo, estos nuevos lineamientos educativos traen consigo una tensión entre metodologías viejas de enseñanza (las cuales no aceptaban un pensamiento crítico por parte de los estudiantes) con las propuestas nuevas en la educación, que ahora se incrementa debido a que nuevas dimensiones tales como la enseñanza para la paz, además de promover el pensamiento crítico, tratan también los aspectos alusivos a la enseñanza y el desarrollo de actitudes, esperanzas, temores, creencias, frustraciones y sueños. Este sistema educativo

para la paz, se basa en la exploración de condiciones y valores entre los jóvenes, como un medio que posibilita la expresión de sus ideas, sin miedo ante la crítica negativa de la generación precedente (Hicks, 1988: 29). En este sentido, estas nuevas metodologías basadas en la educación para la paz, cambian la forma de ver a los educandos, ya que ahora se les percibe como sujetos activos que tienen los mismos derechos de expresión que los educadores, y se encuentran a un mismo nivel de comunicación. En esta misma línea de investigación, aparecen los aportes de investigadores en paz y educación tales como David Hicks, (1988: 232), Xesus Jares (2003, 90) y Paulo Fraire (2005: 80), quienes plantean que los educadores actuales, deben poseer adecuadas relaciones interpersonales con los educandos, basadas en el afecto y el respeto, ya que la dirección de autoridad no debe ser vertical sino horizontal.

Del mismo modo, un enfoque positivo de la Educación para la Paz, es dar a conocer que los seres humanos no son por naturaleza violentos, y que las raíces de la violencia están relacionadas más bien con variables psicológicas y sociales que con nexos genéticos. Como sustento de este enfoque, aparece el desarrollo de teorías humanistas en la educación, las cuales tienen la confianza de que el individuo puede cambiar las generaciones futuras y no está condenado a perpetuar la violencia por razones biológicas; esta tesis deja una gran ventana abierta en la formación de sujetos en pro de la cultura de la paz, espacio que se aprovecha en el área de las ciencias socio-pedagógicas.

Afortunadamente, existen muchos docentes que quieren hacer reflexiones acerca de su quehacer humano en las aulas, con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje con sus estudiantes. Cuando dichas personas logran realizar proyectos de autoformación en temas socio-afectivos en sus instituciones, aumenta en ellos el interés por propiciar espacios para que los educadores expresen sus emociones de afecto a los estudiantes. Esta tesis se demostró en una investigación realizada en el colegio Hunza localidad de Suba en Bogotá (2008-2010) y se ve reflejada en las siguientes gráficas.



Gráfica 1. Utiliza un lenguaje afectuoso con los estudiantes

En la Gráfica anterior, se puede observar que un 85,71% de los docentes que participaron en el proyecto de formación en temas de paz, muy a menudo utilizan un lenguaje afectuoso con los estudiantes. Mientras que el 71,43% de quienes no han tenido esta formación (grupo control), contestaron que muy a menudo expresaban un lenguaje afectuoso. Sin embargo es posible imaginar que el porcentaje alto obtenido en el grupo control, puede ser menor ya que la imagen de deber ser del docente influye en la honestidad de las respuestas. Adicionalmente esta variable es más evidente cuando las personas no han realizado procesos de sensibilización en dichos temas, ya que ha no habido un desarrollado igual de niveles de conciencia frente a como se dan los procesos de comunicación afectiva en sus aulas.

Actualmente, se sigue investigando el tema de la paz unido al de la educación, como una de las mejores opciones para crear una verdadera cultura de la paz, basada en el reconocimiento del otro. La metodología de ese sistema de reconocimiento se desarrolla, enfatizando más en los comportamientos que se han dado adecuadamente a través de retroalimentaciones positivas que ayuden en un futuro a las personas a encontrar sus virtudes interiores a pesar de los errores cometidos, José Tuvilla ha planteado que el reconocimiento de los otros incide de manera positiva en una cultura de paz reflejada en las relaciones diarias entre los compañeros de la escuela (Tuvilla Rayo, 2004a: 271). Esta idea concuerda con la perspectiva de Jares (2001) cuando plantea que dicha cultura está basada en el respeto y el reconocimiento del otro, en

el entendimiento y en la búsqueda de acuerdos con principios de igualdad, dignidad, justicia y equidad; así mismo se fundamenta en el diálogo; en el compromiso y la solidaridad; en la cooperación y en la ternura de los pueblos (Jares, 2001: 119–123).

Es importante recalcar que la enseñanza basada en la emocionalidad y el afecto es uno de los ejes primordiales de esta investigación y concuerda con los planteamientos de Alejandro Romero Hernández (2009), en cuanto a que la educación debe llegar a un equilibrio en el cual la formación intelectual vaya de la mano con la formación espiritual, emocional y humanista. Un intelecto sin corazón, puede generar desequilibrios sociales y económicos que afectan a toda la sociedad (Romero Hernández, 2009: 61–120). Vale la pena enfatizar que para ello, se requiere de una transformación en la función o identidad de los maestros que intervienen en la acción educativa, al igual que se hace necesario potenciar en los centros escolares, el trabajo en equipo con el fin de desplegar una cultura participativa basada en el diálogo y los compromisos colectivos. Lo anterior juega un papel importante ya que en muchos centros educativos, los docentes tienen la dificultad de encontrar los espacios, medios didácticos y apoyo en general por parte de la institución, para llevar a cabo los proyectos pedagógicos, tendientes al logro de una educación para la paz, basada en derechos y democracia (González Lucini, 2003: 20).

En suma la consecución de una paz sostenible en el planeta, requiere de nuevos paradigmas y formas de pensarla; de una manera muy especial, exige cambios en la forma de ver la educación, donde se incluya el entendimiento de un ser humano en formación, que está dotado de un gran potencial para cambiar todos los días su comportamiento en el mundo. Este proyecto de formación del individuo en cada momento de su vida, podría aprovecharse desde la educación para reorientar y fortalecer el camino de la paz.

4.3.2 Edificación de la paz basada en la formación de virtudes

Existe un consenso general en que la educación, es la que debe dirigir el tránsito hacia la cultura de paz; esto implica una ruptura con metodologías en la pedagogía de la enseñanza, basadas en principios eminentemente teóricos e instrumentales del proceso de aprendizaje, ya que aquellos afectan la posibilidad de una educación orientada hacia la convivencia pacífica.

La construcción de la paz es una obra permanente, multidimensional y dinámica, que requiere el enraizamiento de valores pacíficos en la población. Debido a que la paz se construye, se aprende, nadie nace con los valores y actitudes que la avivan. Aquí radica la importancia de una educación para una auténtica

cultura de paz, ella es a la vez una estrategia y un componente privilegiado para lograrlo (Manjarres y Molano, 2001: 34, 35).

Teniendo en cuenta dichos planteamientos, se ha propuesto avanzar en una práctica educativa que tenga en cuenta los talentos del desarrollo humano, por ejemplo enseñar a pensar, construir una educación socio-emocional y una basada en valores que promuevan una ética fundamentada en la justicia, la creatividad y la imaginación (Paz Abril, 2007: 30). Es así que una formación cimentada en virtudes como lo plantea Linda Kavelin Popov (2000) en su libro *El Proyecto de Virtudes*, busca hacer énfasis en las mejores cualidades latentes en los niños, estimulándolos a dar lo mejor de sí, es su libro la autora hace una diferenciación del concepto de valor y virtud «mientras que los valores son específicos a una cultura, las virtudes son apreciadas universalmente para todas las culturas» (Popov, 2000: xix), por consiguiente propone educar más con base en las virtudes, ya que lo que en una cultura se aprecia como positivo, en otra cultura puede ser visto de otra forma. La misma autora plantea crear una cultura que fortalece el carácter de cada individuo, en una atmósfera de amistad, confianza, afecto, amabilidad en las cuales estas virtudes son igualmente apreciadas tanto como el éxito académico (Kavelin Popov, 2000: 58)¹.

Sin embargo, en la extensa bibliografía sobre el tema, se ha utilizado con mayor frecuencia el término de valor en la educación, por ejemplo el investigador John Burton lo ha definido como una idea, hábito, costumbre o creencia que caracteriza a los individuos o ciertas comunidades en particular (Burton, 1990: 37). Para algunos autores, la diferencia entre virtud y valor no resulta importante en las discusiones teóricas, aunque la presente investigación, reconoce que la formación en virtudes, realmente puede ofrecer una perspectiva más proactiva sobre las bondades del ser humano que la perspectiva de los valores.

Una de las discusiones más visibles en relación con la educación en valores o virtudes, tiene que ver con la falencia de modelos que integren las dos concepciones, ya que la educación centrada en valores pareciera no ser suficiente para garantizar el cambio de actitudes en los individuos, y fortalecer el compromiso con la paz. Autores como Berkowitz, profesor de la Universidad de Marquette en Estados Unidos (1998) y Puig Rovira (1998), profesor de la Universidad de Barcelona, han planteado una educación moral, con la idea de buscar la integración de los modelos «no obstante, nos faltan

¹ También se puede revisar el libro de guía de virtudes para la familia, de Kavelin Popov y otros (2002) donde se enseña a los padres de una manera didáctica como aplicar las virtudes en la convivencia familiar.

argumentos de plena integración, de síntesis o de unidad. En cambio, tenemos una situación en la que cada perspectiva proclama ser la correcta e intenta encarecidamente desacreditar a las demás» (Berkowitz, 1998: 141).

En conclusión, plantear una educación basada en virtudes o el carácter, implica la inclusión de valores y por lo tanto podría considerarse como un modelo positivo, integrador y holístico, puesto que, «necesitamos volver a creer en el ser humano como tal y en sus capacidades de actuar de una manera altruista, generosa, solidaria» (Oller, 2002:6). Se considera importante dar una mirada general a este enfoque, con el ánimo de buscar dicha integridad y unidad en una serie de argumentos que tiende en última instancia a ver la paz como aquella motivación que debe impulsar las interacciones cotidianas de las personas, Samay la denominaría emoción moral (Samay, 1986: 71–72). Para el filósofo Juan Antonio Marina, toda educación ética debe empezar por una educación afectiva, que tienda hacia la vivencia de los valores y no sólo a su transmisión nominativa, pues sólo los que logran integrarse en las experiencias de vida son los que poseen la verdadera fuerza motivacional en los comportamientos (Marina, 2003: 27, 28).

La educación para la paz en aras de apuntar a la convivencia armónica, requiere del fortalecimiento de valores, actitudes y comportamientos que vayan de la mano con el desarrollo de la autoestima, y el respeto de sí mismos, componentes indispensables en el ejercicio de la cooperación, la solidaridad y la tolerancia (Jiménez Bautista, 2008: 179–183; Tuvilla Rayo, 2004a: 138, 220–221, 225–226). Hasta aquí queda claro que parece que existe un consenso entre muchos investigadores, en que el aprendizaje de valores o más propiamente de virtudes es trascendental para desarrollar una verdadera cultura de la Paz, ahora bien se necesita pensar cuando es mejor empezar con este proceso de formación y que instituciones educativas deberían liderar esta enseñanza en la sociedad actual.

Cabe destacar que las actitudes pacíficas requieren de un ambiente de aprendizaje que sea eficaz para garantizar la práctica cotidiana de dichos valores y virtudes. Según las teorías del aprendizaje, entre más temprano en el desarrollo humano se inicie dicha formación, se conseguirán mejores procesos de paz en la sociedad por consiguiente, el papel de los padres, la escuela y las demás instituciones sociales, es muy importante en este proceso de formación, adicionalmente Cava y Musitu (2002) anota que los valores no deben ser impuestos, sino buscar los medios para que sean introyectados en cada persona como forma de garantizar que estos se conviertan en parte de cada experiencia de vida (Cava y Musitu, 2002: 22–23).

En el siguiente apartado de este capítulo, se explicará la responsabilidad con la paz de instituciones educativas como la familia y la universidad. Es de suma importancia enfatizar que los primeros procesos de formación en paz, se inician desde el hogar, donde los padres cumplen un papel importante, al servir de modelos de vida inicial para los niños, hecho que debería extenderse a los colegios a través de la formación en virtudes—tema que se ha venido desarrollando a lo largo del capítulo. Sin embargo este aprendizaje debe prolongarse también hacia las instituciones universitarias, ya que estas juegan un importante papel al conectar el aprendizaje, con los roles que desempeñará cada individuo en los sistemas sociales, económicos y políticos de cada comunidad humana. Dichas instituciones, deberían contribuir en última instancia con la formación de ciudadanos con un alto compromiso social.

4.4 La familia como institución de paz

Uno de los principales retos de los padres de familia y los centros educativos, es promocionar o desarrollar estrategias formativas que contribuyan a la construcción de relaciones pacíficas en la sociedad en general. La responsabilidad de la convivencia armónica, entendida como el vivir juntos en determinadas relaciones sociales y códigos valorativos en un determinado contexto social (Jares, 2006: 17), no puede dejarse sólo en manos de las entidades estatales y/o instituciones escolares, pues el futuro de los hijos es en gran parte competencia de los padres de familia.

Los planteamientos con respecto a quien tiene la mayor responsabilidad en la adecuada educación de los niños, es uno de los problemas que se vive a diario en Colombia, tanto en los escenarios educativos como familiares. Se escucha con gran frecuencia en los colegios, que los orígenes de la violencia en los estudiantes están asociados a las interacciones negativas en las familias y, cuando se analiza el mismo problema en los hogares, los culpables resultan siendo los colegios. Este proceso de lanzarse la pelota unos a otros, causa la mayor tensión a la hora de solucionar problemas de convivencia con los estudiantes, lo cual no contribuye positivamente en la transformación de los conflictos.

En cuanto a dicho fenómeno, el catedrático de la Universidad de Coruña, Xesus Jares ha planteado similares dificultades en las relaciones de familia–escuela, en países como España, donde a veces se tornan distantes y difíciles, lo que dificulta el trabajo en equipo en la formación de los niños en temas de paz y convivencia. El autor ha encontrado, en un estudio realizado en Galicia sobre el tema de conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria entre los años 1998 y 2002, que no se percibe una responsabilidad equitativamente compartida entre la familia y los educadores en relación con la formación de los niños en estas temáticas. Se percibe una tendencia a

recargar mayor trabajo en una u otra parte. Se ha observado un claro inconformismo de un sector de docentes en relación con el poco compromiso de los padres y las madres de familia, en la educación de sus hijos. Sin embargo, vale la pena aclarar que en algunos casos, el inconformismo también procede de los padres y las madres, quienes no se sienten convocados por la comunidad educativa para enfrentar estas temáticas, y presencian en ciertas ocasiones, la resistencia del cuerpo docente ante tales iniciativas. De una manera muy concreta, el estudio plantea que existe un gran vacío en la convivencia democrática dentro de los colegios, lo cual exige la creación de espacios de diálogo y la construcción de estrategias para mejorar esta carencia de formación en la familia y las escuelas (Jares, 2006:143–148).

En esta misma dirección, es importante anotar que el anterior fenómeno, se ha comprobado en el proyecto realizado en la ciudad de Bogotá con un grupo de profesoras y profesores que se formaron en modelos de paz durante los años 2008–2010. Se encontró una queja reiterativa de parte de los educadores: se sienten abandonados en este trabajo y piensan que en muchas ocasiones, los padres dejan los hijos en la escuelas esperando que las carencias de afecto y los problemas de comportamiento sean resueltos por los profesores, lo cual genera en ellos un sentimiento de aislamiento en el desempeño de sus roles. Del mismo modo, hacen falta en las instituciones, espacios adecuados para desarrollar programas de formación en temas de paz. Pareciera –como dice Xesus Jares (2006)– que no existe reciprocidad entre las responsabilidades adjudicadas por el cuerpo docente a los padres y madres, ni tampoco existen suficientes espacios ni actividades, que la institución cree para tal fin (Jares, 2006: 145). El mencionado autor señala que los maestros y las maestras encuentran en las familias, el epicentro de la violencia y la conflictividad que se da en los centros educativos (Jares, 2006: 145). Dicha tesis es sostenida igualmente por otros autores como María José Díaz (2002) y Alejandro Romero Hernández (2009), quienes sostienen que la gran parte de la violencia que existe actualmente, tiene su origen en la violencia familiar (Díaz, 2002: 62).

La anterior reflexión es relevante para aclarar algunas intervenciones en el área de familia, que han ocurrido en Colombia, donde es explícito que la creación de formas pacíficas de vida, debe comenzar en el seno familiar. En muchas ocasiones el manejo de los conflictos al interior de las familias, degenera en nuevas situaciones de agresividad, debido a la no aceptación de las diferencias de sus integrantes.

Cuando los miembros de la familia aceptan ir a las asesorías psicosociales, logran aprender habilidades de comunicación basadas en el afecto, que mejoran significativamente la convivencia en los hogares. En esta misma dirección, se aprende

a focalizar más en los logros y aspectos positivos de la relación, que en castigar los fracasos o conductas negativas. Dichas metodologías psicológicas, buscan promover la ejecución de mejores comportamientos pro-sociales en la familia. De otro modo, se ha comprobado que una vez que los involucrados en este proceso practiquen estos principios, podrán romper el círculo vicioso de la violencia en la familia y contribuir con una sociedad más pacífica, a partir del reforzamiento de los gestos de amistad o símbolos de paz que previamente se habían ignorado. Estos resultados están basados en la tesis de que las personas que nunca aprendieron a felicitar y a reforzar en los demás sus facetas positivas, sino que siempre reprocharon, castigaron lo malo y tuvieron relaciones basadas en la crítica, suelen ser una fuente de malestar, de dolores, tensiones y conflictos constantes (Lopera, 2006: 91).

En Colombia se estuvo trabajando con grupos de madres aplicando esta misma metodología, con algunas dificultades iniciales para desarrollarla, debido a que desean que sus niños cambien comportamientos violentos en poco tiempo. Del mismo modo, algunas madres acusaban a los niños, como los únicos responsables de su mal comportamiento, por ejemplo: “él es muy tremendo y él es el que tiene que cambiar, porque nosotros no hacemos nada malo”. Se percibió un escaso reconocimiento de la responsabilidad que les asiste en el origen del problema, por consiguiente, se pudo comprobar la existencia de una pobre consciencia acerca de la necesidad de iniciar un cambio significativo en la forma de ver el problema e intervenir en él, con el fin de mejorar las relaciones en la familia. En estos programas de formación, se logra constatar que si los padres comienzan a cambiar de actitud frente a los hijos, éstos a su turno cambiarán su comportamiento más fácilmente manteniéndolo por más largo tiempo en sus vidas, debido a que sus padres se convierten en modelos de paz en el hogar y promotores de procesos de paz.

A pesar de los obstáculos que se presentan a los padres, con el fin de llevar a cabo una adecuada educación de sus hijos, también se debe admitir que algunas veces los padres de familia suelen culparse injustamente por la violencia que sus niños ejercen en casa y llevan al aula de clases, porque en ocasiones los mismos padres, son también víctimas de la violencia así como sus hijos. Muchos de ellos, a pesar de hacer sus mejores esfuerzos para cambiar, son incapaces de proteger plenamente a sus niños contra la violencia que permea la sociedad. Por lo tanto se hace necesario la intervención profesional en diversas familias para ayudar a los cambios en la interacción con los hijos. Según Diane Levin (2003) entre más lazos podamos crear entre el hogar y la escuela, mayor será nuestro impacto en la promoción de la convivencia pacífica entre los niños y sus familias (Levin, 2003: 7). Esta tesis es igualmente apoyada por Cava y Musitu (2002) quienes afirman que la familia influye en la escuela y viceversa y, en

consecuencia, es fundamental que tengan una comunicación abierta y una actitud de colaboración mutua. Si ambos contextos plantean su relación desde estos parámetros y concentran su atención en aprovechar sus posibilidades y potencialidades, mejoraría el desarrollo integral de los alumnos (Cava y Musitu, 2002: 45). Cabe destacar que en esta investigación, se coincide con Jares (2006), cuando plantea que es necesario unir a las familias y el cuerpo docente, con el fin de conformar lazos de hermandad y trabajo (Jares, 2006: 150–151).

Ahora bien, fomentar la cultura de la paz como se ha venido exponiendo a lo largo de esta investigación, es un cometido de varias instituciones como la familia y la escuela, pero también amerita la intervención de las universidades tanto públicas como privadas, de manera tal que se pueda dar continuidad al compromiso social con la paz. Por consiguiente en el último apartado de este capítulo, se analizará el papel que juegan estas instituciones en la consecución de una paz duradera.

4.5 La institución universitaria como constructora de paz.

En países como Colombia, existe una gran falencia en cuanto a la articulación de los temas de paz en el pensum académico de las universidades. Se quiere introducir tangencialmente en este apartado que la formación en la paz, no culmina cuando los jóvenes dejan los colegios. Las instituciones universitarias, tienen la misión de preparar a los futuros profesionales de una forma integral, puesto que ellos serán quienes liderarán los grandes cambios a favor de la paz, al interior de cada organización donde laboren. Edgar Morín (2007) plantea que la universidad debe a la vez adaptarse a las necesidades de la sociedad contemporánea y efectuar su misión transecular, orientada al apoyo de los ciudadanos en la vivencia plena de sus destinos; del mismo modo, debe fortalecer la conciencia autónoma de sus estudiantes haciendo primar la verdad sobre la utilidad y permitiendo de ese modo, el enriquecimiento del patrimonio cultural sin el cual no seríamos más que máquinas de producción y consumo (Morín, 2007: 110).

Como bien lo esboza Xesus Jares (2003), la educación para la convivencia no pretende enseñar únicamente determinadas estrategias, pretende construir una nueva cultura y relaciones sociales donde la violencia no tenga cabida y se propicie una cultura de paz que proclame el respeto a la diferencia, la diversidad del florecimiento individual y colectivo como patrimonio de la humanidad (Jares, 2003: 99). A partir de los escenarios universitarios se necesita promover grandes proyectos sociales que tengan eco y viabilidad en la promoción de la cultura de la paz, en diferentes contextos, por ejemplo: las escuelas, las familias, las organizaciones no gubernamentales entre otros y, donde se contemple la definición de la paz de manera integrada. Lamentablemente la educación en derechos humanos que velaría por la libertad, la justicia y la digna convivencia de

los seres humanos, no se ve presente en los currículos de las universidades, como una parte de la formación de los estudiantes (Jares, 2006: 20,104).

La educación para la paz en las universidades, requiere de espacios donde se reconozcan los problemas tanto a nivel local como nacional y global con el ánimo de involucrar a los estudiantes en la búsqueda de estrategias que permitan transformar dichas realidades. En este aspecto, es necesario dirigir discusiones alrededor de estos temas, teniendo en cuenta que el aprendizaje en este nivel educativo, es de personas adultas y, por consiguiente, el compromiso debería ser mayor. Este planteamiento se profundiza con la tesis de Jiménez Bautista (2004), quien sugiere que la paz, entendida como una realidad social, (económica, política y cultural) debe ser investigada por todas las personas, ya que los seres humanos somos actores de paz y portadores de su «virus». Por lo tanto, poseemos un gran potencial para la consecución de un mundo más justo y perdurable (Jiménez Bautista, 2004: 22). Ahora bien, si se parte de este supuesto, el reto de la universidad sería la creación de metodologías pedagógicas que ayuden a hacer realidad esta tesis en cada uno de los proyectos de los que forman parte los estudiantes universitarios.

Los rasgos de ese aprendizaje social por parte del alumnado en las universidades con frecuencia son los siguientes: se aprende la fragmentación mental en un currículum centrado en disciplinas aisladas; la competitividad; se aprende una doble moral pues importan más los títulos o el examen aprobado, que el saber en sí mismo, lo que supone una desnaturalización del aprendizaje, se aprende la sumisión, la obediencia, la pasividad intelectual, el miedo a implicarse en conflictos en la comunidad educativa, ante posibles pérdidas en lo personal o ante el convencimiento de que las cosas seguirán igual; la reproducción de la cultura en letra impresa y la dependencia de la información del profesor (Fernández Herrería, 2000: 119).

Frente a la dificultad planteada por Fernández, en cuanto al aislamiento de las disciplinas en los currículos, Morín (2007), propone que las universidades por ser centros de investigación de los problemas de la complejidad y la transdisciplinariedad deberían liderar talleres dedicados a analizar dichos problemas al interior de las aulas (Morín, 2007: 114). Igualmente en la teoría de Freire se aprecia algunas salidas, a los problemas expuestos por Fernández, el cual propone que en una educación para la libertad, el educador no es aquel que sabe y trasmite, es quien problematiza e investiga, y el educando no es un recipiente para ser llenado, sino un sujeto crítico que cuestiona y construye conocimientos a través del diálogo y la reflexión (Freire, 2005: 93).

Existen algunas experiencias en universidades en Bogotá, tanto a nivel público como

privado, donde se han propiciado espacios para investigar la paz, arrojando muy buenos resultados. Por ejemplo en la Universidad Distrital, de carácter público, en el último semestre de la carrera en la materia de Gestión Educativa y dentro del área de pedagogía infantil, se propician prácticas donde los estudiantes se involucran en diferentes proyectos con colegios y ONG's, con el ánimo de vivenciar aquellos escenarios y a partir de esta experiencia investigar y aportar en la creación de metodologías sociales de cambio de realidades inmediatas, a las que luego se integrarán –en el corto o mediano plazo– a nivel profesional. En dichas prácticas se ha tenido la oportunidad de gestionar proyectos en temas de afrocolombianidad, derechos humanos, convivencia y paz, medio ambiente y sexualidad. De estas prácticas universitarias se puede concluir primero, que los estudiantes tienen un gran interés de involucrarse en temas de paz; segundo, que quieren cambiar realidades sociales porque las consideran como un gran reto profesional y, tercero, que existe una alta motivación para liderar estos proyectos y aportar con sus conocimientos en las diferentes instituciones.

De la misma manera, en el Departamento de Psicología con énfasis social de la Universidad Luís Amigo, de carácter privado, se propuso un semillero de Política y Paz, cuyo objetivo era investigar este tema a partir de la motivación de prácticas afines y la discusión y análisis de diversos temas desde la psicología y, finalmente, encauzar el desarrollo de las posibles tesis de grado alrededor del tema de Paz y Política.

Queda claro a partir de dicha tesis, que el papel de la universidad como institución de formación en procesos humanos es trascendental, especialmente en un país con intención democrática como Colombia. Entonces la labor de la educación según Maturana (2002) es crear, realizar y validar la convivencia, a través de una red de conversaciones que entrelacen el hacer y el emocionar, formando así ciudadanos autónomos, sociales y ecológicamente responsables (Maturana, 2002: 147). Es importante aquí recordar el pensamiento de Freire (2005), cuando plantea que la verdadera educación es un proceso humanizador, dinámico y permanente, que no acepta un presente bien comportado ni tampoco un futuro preestablecido, lo que la hace revolucionaria y esperanzadora (Freire, 2005: 97–98).

En suma, se ha querido reflexionar aquí que muchas veces las instituciones educativas, no brindan a sus estudiantes las opciones necesarias para pensar en los temas concernientes a la educación para la paz y, lamentablemente, se pierden grandes oportunidades de avanzar en la cultura de la paz, o se suele castigar las buenas iniciativas que pudieran desarrollarse en pro de la cultura de paz desde las universidades. Se requiere entonces cada vez más, abrir espacios en torno a la paz desde la academia, con el ánimo de escuchar y hacer visible un sin número de voces de estudiantes

universitarios, que quieren contribuir en la construcción de un mundo mejor.

Conclusiones

El fenómeno de la cultura es un constructo mental y afectivo que se desarrolla y se aprende a lo largo de la vida del ser humano, a través de las experiencias y vivencias cotidianas que se tienen con el mundo; por consiguiente dicho fenómenos es dinámico, flexible y siempre susceptible al cambio. Las elaboraciones teóricas que los individuos haga acerca de la Paz, son de vital importancia, ya que servirán como guías de comportamiento y de ellas dependerá hasta donde se quiere llegar con el compromiso de la paz.

Los objetivos plasmados en la educación para la paz, indudablemente apuntan a empoderar la cultura de paz en el planeta, sin embargo ello se podrá alcanzar con el esfuerzo mancomunado de la sociedad, donde el aporte personal e institucional será trascendental en este cometido. En esta dirección en el caso específico de Colombia el El estado deberá vigilar por el cumplimiento de la normatividad en cuanto al tema de la obligatoriedad de la educación para la paz en las instituciones educativas, al igual al interior de los colegios se debe desarrollar de manera transversal una formación en el tema de la paz, la cual debe ser coherente con la educación impartida en las familias. Por último se considera que las universidades a su vez tienen un compromiso en formar a los nuevos ciudadanos en actores sociales, capaces de gestar procesos de cambios, que garanticen una paz viable y duradera en la sociedad.

Bibliografía

- BERKOWITZ MARVIN (1998): «Educar la personalidad moral en su totalidad» en Educación Valores y Democracia. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), 139–177
- BOBBIO, NORBERTO (1966): El problema de la guerra y las vías de la paz, Barcelona, Gedisa.
- BURGUET, ARFELIS, MARTA (1999): El educador como gestor de conflictos, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- BURTON, JOHN (1990): Conflict, Resolution and Prevention, London, The Macmillan Press Ltda
- CAVA, MARÍA JESÚS Y GONZALO MUSITU (2002): La convivencia en la escuela, Barcelona, Paidós SAICF, 189–190.
- COMINS-MINGOL IRENE (2009): Filosofía del Cuidar una propuesta coeducativa para la Paz, Barcelona, Icaria Editorial, S.A.

- _____ (2008a): La ética del cuidado y la Construcción de la Paz, Barcelona, Editorial Icaria.
- CREWS, ROBIN (2002): «A Modest Proposal, Towards a Peace Studies that studies Peace, not its Absence», In: Peace Review, Vol. 14, Issue 1 March, 73–80.
- DANESH, HOSSAIN (1979): The violence frees Society. A Gift for our Children. Ottawa, Bahai Studies Publications
- DÍAZ-AGUADO, MARÍA JOSÉ (2002): «Violencia y Convivencia Escolar: Por una cultura de la convivencia democrática», Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, No. 44, 55–78.
- FERNÁNDEZ-HERRERÍA, ALFONSO (2000): «La educación para la paz en la universidad», en RODRÍGUEZ ALCAZAR, JAVIER (ed.): Cultivar la paz: perspectivas desde la Universidad de Granada. Granada, Editorial Universidad de Granada, 113–124.
- FISAS, VICENC (2002): La paz es posible, Una agenda para la paz del siglo XIX, Barcelona, Plaza & Janés Editores.
- FREIRE, PAULO (2005): Pedagogía del oprimido, México D.F, Siglo Veintiuno Editores.
- GILLIGAN, CAROL (1986): La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, México, Fondo de Cultura Económica.
- GIMENO SACRISTÁN, JOSÈ (2005): La Educación que aun es posible. Madrid, Morato
- GONZÁLEZ LUCINI, FERNANDO (2003): «La educación como tarea humanizadora de la teoría a la práctica», en Aprender a convivir en la escuela, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal SA, 13–25
- HARRIS, IAN M. (1988): Peace Education, Jefferson, N.C, McFarland.
- JALALI-RABBANI, MARTHA (2001): La educación para la Ciudadanía Mundial, Toluca, Ed. Universidad Autónoma del Estado de México.
- _____ (2009): «Ciudadanía, justicia social y la lucha por el reconocimiento», en Pensamiento Jurídico, No. 26, 92–112
- JARES, XESUS (1994): «Educación para la Paz y Organización Escolar» en ALFONSO FERNÁNDEZ (Ed.): Educando para la Paz: Nuevas propuestas, Granada, Universidad de Granada, 285–316.
- _____ (2001): Educación y conflicto, Guía de educación para la convivencia, Madrid, Editorial Popular.
- _____ (2003): «Educación para la paz y el aprendizaje de la convivencia» en Aprender a convivir en la escuela, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía, ediciones Akal SA, 87–105
- _____ (2006): Pedagogía de la Convivencia, Barcelona, Editorial Grao.
- JIMÉNEZ-,BAUTISTA, FRANCISCO (2008): «Cultura de paz, educación y valores» en

- Universidad Autónoma del Estado de México: Comunicación, educación y cultura de paz, México D F, Ed, Porrúa, 165–185.
- _____ (2004): «Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz», en Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, No. 34, 21–54.
- KAVELIN-POPOV, LINDA (2000): El proyecto de virtudes, Guía para los educadores, Torrance, Jalmar Press.
- MAYOR, FEDERICO (1996): UNESCO publishing Tolerance, Cultures of Peace, Paris. McGraw-Hill.
- MALDONADO GUERRERO, LUIS FERNANDO (2007): Los Derechos Humanos como política pública, Bogotá, Universidad Nacional.
- MANJARRÉS-PEÑA MARIA HELENA Y MILTON MOLANO-CAMARGO (2001): La escuela que los niños perciben: aportes para construir una cultura desde una gestión institucional. Bogotá, Ed. Universidad Pontificia Bolivariana.
- MARINA, JOSÉ ANTONIO (2003): «De los sentimientos a la ética», en Aprender a Convivir en la Escuela, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía, Ediciones Akal SA, 27–39.
- MATURANA-ROMESIN, HUMBERTO (2002): Transformación en la convivencia, Santiago de Chile, Dolmen Ediciones S.A.
- MARTÍNEZ-GUZMÁN, VINCENT (2005): Podemos hacer las paces, Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M, Bilbao, Ed. Desclée de Brouwer.
- MONTESSORI, MARIA (2003): Educación para la paz, Buenos Aires, Ed. Longseller.
- MORÍN, EDGAR (2007): La mente bien ordenada, Barcelona, Ed. Seix Barral.
- NODDINGS, NEL (2005): The change to Care in Schools, The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education. Advances in Contemporary Educational Thought, Second edition, New York and London, Teachers College Press.
- LERMA CARREÑO, CARLOS ALBERTO (2007): El derecho a la educación en Colombia, Buenos Aires, Flape.
- LEVIN, DIANE E. (2003): Teaching young Children in violent Times, Building a Peaceable Classroom, Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- LOPERA, JAIME (2006): El lado humano del conflicto, Bogotá, Intermedio. 73–91
- OLLER SALA, MARIA DOLORES (2002): Un futur per a la democracia. Barcelona, Cristianisme I Justicia.
- PAZ-ABRIL, DESIDERIO (2007): Escuelas y Educación para la Ciudadanía, Global, Barcelona,
- Intermòn Oxfam Ediciones.
- PUIG ROVIRA, JOSEPH (1998): «Construcción Dialógica de la Personalidad Moral» en Educación Valores y Democracia, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), 179–202

- REISS, HANS ED (1970): Kant's Political Writings, Cambridge, Cambridge University Press.
- REARDON, BETTY AND EVA NORDLAND (1994): Learning Peace: The promise of ecological and cooperative education, Albany, State University of New York Press.
- ROJAS-CLAROS, ARMANDO (2008): «Reseña de Ética Mundial en Latino América de Hans Küng», en Ideas y Valores Revista Colombiana de Filosofía Universidad Nacional Colombia, No. 137, 149-151.
- ROMERO-HERNÁNDEZ, ALEJANDRO (2009): Hacia una pedagogía para la paz, Bogotá, Fotolito Herbol Ltda.
- ROTH, ANDRÉ NOEL (2006): Discurso sin Compromiso, Bogotá, Ediciones Aurora.
- _____ (2009): Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación, Bogotá, Ediciones Aurora
- SAMAY, SEBASTIAN. A. (1986): «Affectivity: The power base of moral behaviour», en G.F. MCLEAN, F.E. ELLROD, D. L. SCHINDLER Y J. A. MANN (ed), Act and agent: Philosophical foundations for moral education and character development, Nueva York, University Press of America, 71-114
- SÁNCHEZ CARDONA, MARIELA INÉS (2010) «La educación para la paz en Colombia: Una responsabilidad del Estado social de derecho», en Revista Vía Juris, No.9, Universidad Libertadores. 141-160.
- _____ (2009) «El compromiso constitucional a la Educación para la Paz: ¿una promesa no cumplida?», en MARQUARDT, BERND (Ed.), Constitucionalismo Comparado, Acercamientos metodológicos, históricos y teóricos, Bogotá, Ed. Universidad Nacional de Colombia, Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina, 513–544
- TUVILLA-RAYO, JOSÉ (2004): Cultura de paz, Fundamentos y claves educativas, Bilbao, Ed. Desclée de Brouwer.
- UNESCO (ed) (1995): «Hacia una cultura global de paz», Presentado en el segundo foro internacional sobre la cultura de Paz, Manila. Filipinas.

Mariela Sánchez Cardona

Psicóloga, Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universidad Jaume I- España y a su vez está realizando el programa de Doctorado en la misma Universidad. Su línea de investigación es la Educación para la paz. Hace parte del grupo de Investigación Constitucionalismo Comparado de la Universidad Nacional de Colombia y dirige la línea de investigación de constitucionalismo y paz. Actualmente es profesora de la facultad de Psicología de la Universidad Luis Amigo en Bogotá Colombia.



Imágen: Universidad Autónoma Indígena de México. Los Mochis 2000.

Interculturalidades

LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL:
SITUACIONES DE
VALORACIÓN y AFIRMACIÓN
ÉTNICA EN LA ESCUELA
INDÍGENA PANKARARU

Warna Vieira Rodrigues
warnav@gmail.com

Alice Ferreira do Nascimento Maciel
alicefnmaciel@gmail.com

RESUMO

A Educação Escolar Indígena é distinguida a partir de quatro dimensões: comunitária, específica, diferenciada e intercultural. Esse trabalho tem como proposta investigar a questão da interculturalidade a partir de situações do cotidiano da escola Pankararus Ezequiel, com o intuito de contribuir para discussões sobre o diálogo intercultural nos espaços de confronto culturais. Na escola Pankararus Ezequiel pudemos identificar, através de pesquisa etnográfica duas situações envolvendo a temática interculturalidade: na sala de aula, no confronto direto dos saberes específicos e dos ditos conhecimentos universais, e nas relações entre os professores indígenas e interlocutores não índios. Portanto, percebemos que a educação diferenciada, pautada numa proposta de interculturalidade é, sobretudo, perceber o Outro numa perspectiva de reconhecimento e respeito da diversidade cultural existente em nosso país.

Palabras clave: Interculturalidade, Educação Escolar Indígena, Pankararu, identidade étnica

INTRODUÇÃO

Ao longo dessas últimas quatro décadas leis e documentos oficiais foram produzidos no intuito de criar condições para a execução efetiva de uma Educação Escolar Indígena- EEI- em oposição ao modelo de uma educação escolar direcionada aos povos indígenas pautado nos ideais integracionistas. Portanto, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 ficou assegurado aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. É a concepção de uma de uma “cidadania diferenciada” por meio do reconhecimento de seus direitos territoriais, educacionais e culturais, cuja especificidade da condição indígena passa a ser gradativamente reconhecida e normatizada (Ladeira, 2004).

Outras iniciativas importantes provenientes dos desdobramentos legais somam-se a essa conquista, com a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em 1996, garantindo às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de ensino e aprendizagem na escola. Desde então, diretrizes e ações são elaboradas e realizadas para corroborar na execução de uma educação diferenciada pautada na valorização e no fortalecimento das identidades étnicas.

Nesse processo de regulamentação da educação diferenciada, a partir de 1991, está sobre a responsabilidade do Ministério de Educação e Cultura (MEC) garantir um conjunto de programas, projetos e atividades que compõem a política de EEI. Dentre os inúmeros materiais de apoio pedagógico publicados para contribuir na execução de uma proposta de educação diferenciada destacamos o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998, pois, além de abordar o aspecto legal e histórico da educação escolar indígena, propõe orientações curriculares para o trabalho nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O RCNEI caracteriza a escolarização indígena, sobretudo, pela efetiva participação da comunidade ou povo indígena na construção do seu próprio modelo de educação escolar, por uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue.

Portanto, atualmente, as leis vigentes no País asseguram uma educação escolar

indígena pautada nas diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, como também nos conteúdos curriculares especificamente indígenas e nos modos próprios de constituição do saber e da cultura, com a garantia da efetiva participação da comunidade ou povo indígena na construção do seu próprio modelo de escolarização. Todavia, apesar dos inúmeros decretos e diretrizes proclamados para organizar e assegurar a educação escolar indígena, a normatização não deve servir como elemento estruturador de um modelo e sim facilitador no processo de discussão e organização de uma escolarização que em muitas áreas indígenas tiveram contato com um modelo que não leva em conta as especificidades étnicas culturais. (Athias; Lanterman, 2008)

Percebemos que as diretrizes provenientes de uma política pública voltada para uma educação escolar indígena não são suficientes para a sua implantação. É necessário para a realização efetiva da EEI de qualidade ações específicas e que estas se realizem enquanto políticas públicas. Para tanto são essenciais investimentos para formação dos professores, oficinas para a construção de um material didático próprio e acompanhamento técnico qualificado. Assim, de fato, os professores indígenas poderão ter acesso a proposta de educação diferenciada atribuindo-lhe identidade e função próprias. Porém, esperamos que esse texto contribua para os debates sobre esse tema, na direção da implantação de uma escola diferenciada, de qualidade, que esteja voltada para as demandas e necessidades de cada etnia.

Durante a pesquisa de campo percebemos que a questão da interculturalidade além de ser um termo presente nos documentos oficiais, é facilmente identificável em diversas situações postas aos professores da escola indígena Pankararus Ezequiel. Essas situações são percebidas como momentos de enfrentamento que acontecem não apenas na sala de aula, mas também nas circunstâncias que envolvem o diálogo entre professores indígenas e a comunidade nacional, ou seja, os não indígenas. Nesses confrontos, as reações por parte dos professores são identificadas como estratégias de afirmação e valorização da identidade Pankararu. As observações e entrevistas realizadas no cotidiano da escola, no decorrer do primeiro semestre 2011, proporcionaram a identificação de duas situações distintas dessas relações interculturais, portanto, proposta de discussão desse trabalho. A primeira situação foi identificada na sala de aula, a interculturalidade percebida na relação entre os conhecimentos tradicionais e os científicos/ocidentais. A segunda foi distinguida nas falas de alguns professores da escola Pankararus Ezequiel por ocasião de situações

envolvendo não-indígenas.

Os Pankararu constituem uma das, aproximadamente, oitenta etnias que vivem no Nordeste brasileiro, porém, apenas os Fulni-ô são falantes da sua língua nativa, as outras etnias comunicam-se apenas em português, mesmo entre eles. Portanto, nas etnias que não são falantes da língua nativa, o elemento estruturante da educação escolar é a interculturalidade. É na re (construção) de uma identidade diferenciada, pautada em outros sinais diacríticos que não o idioma, que será determinado os diálogos entre a etnia Pankararu e a sociedade nacional.

Interculturalidade: o trajeto de um conceito

Alguns textos indicam que o termo interculturalidade surge a partir de discussões, ora, para constatar a existência e a extensão do 'contatos de culturas' (UNESCO, 1980), ora, com o intuito de encontrar soluções para os conflitos eminentes dos fluxos migratórios desencadeados pela Segunda Guerra Mundial. Se o termo surgiu na condição de identificar 'nós' e os 'outros' e definir ações possíveis para promover a coabitação mais tolerante e mais harmoniosa (UNESCO, 1980) num contexto multicultural, hoje, o seu uso pode ser percebido em diversas áreas do conhecimento.

Se a noção de cultura é inerente aos parâmetros teóricos da antropologia, o conceito interculturalidade, segundo registros encontrados, já trás em sua essência uma dimensão política do seu uso. Segundo o filósofo e sociólogo Jacques Demorgon (2003), a discussão sobre interculturalidade remonta ao período da Segunda Guerra Mundial, a partir das pesquisas encomendadas à antropóloga Ruth Benedict sobre os japoneses, com o objetivo militar dos Estados Unidos em conhecerem melhor o adversário.

Em "Les présupposés de la notion d'interculturel- Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans", a socióloga Gabrielle Varro afirma que, já na década de 70, o termo interculturalidade está relacionado a programas fomentados pela Comunidade Econômica Europeia direcionados aos imigrantes e suas famílias. Em 1978, a autora também identifica, por parte do Ministério da Educação Nacional da França, recomendações às escolas primárias para realizarem "atividades culturais" na perspectiva de estabelecer diálogo no contexto multicultural nos espaços de escolarização, Além disso, percebemos que, na década seguinte, em determinadas propostas da United Nation

Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO, em documentos versavam sobre 'Educação para a compreensão mútua das culturas', contendo orientações sobre a interculturalidade. Na realidade, a UNESCO vinha promovendo, desde 1976, colóquios, cujo objetivo genérico era a "apreciação e respeito da identidade cultural", esses encontros fomentados pela instituição faziam parte do 'Programa de estudos interculturais'.

Para o antropólogo Gasché o termo interculturalidade chegou à América Latina a partir das recomendações sugeridas pela Convenção no169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra, em 27 de junho de 1989. Para o autor, a parte do texto que cabe a "Educação e meios de comunicação" aponta para uma proposta de educação diferenciada: "Veamos en qué términos están formulados estos derechos y de ahí derivaremos la dimensión que debe alcanzar la noción de interculturalidad en la educación" (Gasché, 2004:2).

No Brasil, podemos identificar como marco principal no uso do termo interculturalidade na educação indígena a LDB, que no artigo 78 versa sobre educação escolar indígena:

"... com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias."

Para Eunice Dias de Paula (1999) "o binômio intercultural e bilíngüe é considerado como constitutivo da categoria 'escola indígena'. Contudo, a coabitação entre culturas já existia de fato. "Ou seja, antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estão se relacionando com a sociedade não-indígena." (PAULA, 1999). Mas, como podemos identificar a dinâmica do contexto intercultural nas relações no cotidiano da escola? Qual é a compreensão do professor do conceito de interculturalidade? Como acontece esse confronto

intercultural nos espaços pedagógicos?

A educação diferenciada, pautada numa proposta de interculturalidade é, sobretudo, perceber o 'Outro' numa perspectiva de reconhecimento e respeito da diversidade cultural existente em nosso país, contudo, nem sempre foi assim, pois, a instituição escolar é originária de um processo colonizador, assimilacionista, de ideário civilizatório. Portanto, ao longo da história da educação escolar indígena percebemos que a sua função preponderante foi tornar os ditos índios em cidadãos brasileiros.

Escolas indígenas em Pernambuco, processo de implantação de educação diferenciada

Em Pernambuco, a estadualização das escolas indígenas se estabeleceu através do decreto N.º 24.628, no ano de 2002, regulamentando o funcionamento do ensino indígena no sistema de ensino do estado, no âmbito da educação básica, exigência da resolução de N.º. 03, promulgada pela Câmara de Educação Básica em novembro de 1999. Escolas que eram municipais e atendiam aos indígenas, comumente conhecidas como Escolas de Sítios, por estarem situadas em áreas rurais, funcionavam nas aldeias e passaram a ser administradas pela Secretaria de Educação do Governo do Estado. Com relação a alguns estados brasileiros, Pernambuco, ainda, não consolidou uma política pública de educação indígena. Apenas em 2006 foi criado o Conselho Escolar de Educação Indígena de Pernambuco – CEEIN, dois anos depois, em 2008, foi aprovado o Regulamento do CEEIN. Ocorrendo a sua implantação.

O processo de estadualização das escolas é gradativo e, mesmo após alguns anos da publicação da lei n.º. 10.172, ainda acarreta certo mal estar por parte de algumas prefeituras. Neste processo de transferência,

um grupo de índios Xucuru liderados por Biá, morador da aldeia Cimbres, tenta impedir a estadualização das escolas indígenas em troca de compromisso de que manteria as escolas jurisdicionadas ao governo municipal de Pesqueira. Nesse processo de passar para o Estado a responsabilidade pelas escolas indígenas, a Prefeitura local perderia cerca de 2.500 alunos/as dessas escolas e isso significaria uma redução da verba do Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e Magistério FUNDEF. (Cavalcante; 2007).

No início do ano de 2008, duas escolas que atendiam os povos Pankará foram fechadas pela Prefeitura de Carnaubeira da Penha, sertão do estado, numa

atitude de represália ao processo de estadualização das escolas. Foi necessária a atuação da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação como mediadora da situação de litígio entre os indígenas, a prefeitura e o governo do estado.

Apesar dos avanços provenientes da publicação da Constituição de 1988, as escolas indígenas ainda encontram dificuldades para se instituírem enquanto proposta de educação diferenciada. As adversidades para execução desta proposta não se reduzem, apenas, às questões voltadas à estadualização das escolas. Em julho de 2010, professores, gestores e lideranças dos povos indígenas Kambiwá, Kapinawá, Truká, Pipipã, Xucuru, Pankará, Pankararu, Entre Serra Pankararu, Pankaiuká e Atikum elaboraram uma carta, enviada ao governador de Pernambuco, cujo teor está pautado na avaliação sobre a atual situação da educação indígena nas aldeias. Dois dos 14 problemas listados estão relacionados diretamente à execução da proposta da educação intercultural: o currículo específico ainda não foi concluído e os Projetos Políticos Pedagógicos elaborados pelos povos não são respeitados.

Em entrevista realizada durante a pesquisa de campo, Marta Maria, atual professora responsável pela administração da Escola Pankararus Ezequiel, destacou que a estadualização introduziu uma proposta diferenciada de educação, "antes se trabalhava a questão do índio, mas não da mesma forma que hoje. Hoje, envolvemos a cultura, as tradições, o dia a dia no planejamento, sem esquecer o ensino regular."

É nesse contexto que propomos uma reflexão sobre a educação intercultural na Aldeia Brejo dos Padres. Interculturalidade, vista aqui, como categoria constitutiva de uma escola indígena que fomenta outras possibilidades, numa perspectiva de condução de seus próprios projetos educacionais. (PAULA, 1999)

Nas terras indígenas Pankararu

Em Pernambuco, das 11 etnias (Pankaiuka, Tuxá, Atikum, Fulni-ô, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pipipã, Truká, Xucuru, Kambiwá), apenas os Fulni-ô têm um idioma próprio, as demais etnias se utilizam de diversos sinais diacríticos para a construção e afirmação da sua identidade, não seria diferente entre os Pankararu do Brejo dos Padres.

A terra indígena dos Pankararu situa-se entre a Serra Grande e a Serra da

Borborema, nas margens do Rio São Francisco, nos limites dos municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, sertão de Pernambuco, aproximadamente a 480 km da capital do estado. Os Pankararu pertencem a uma etnia que teve seu idioma reduzido há poucas palavras. Em depoimento registrado na página da internet “Índios on Line”, cujo tema era “O esquecimento da língua Pankararu”, Maria Pankararu¹, mestre e doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas, afirma:

“Infelizmente, as informações sobre a língua Pankararu (pelo menos aquelas que tive acesso) não são suficientes para afirmar qual tronco lingüístico (a língua mãe, ou língua primeira lá dos tempos idos. Em termos comparativos pensem no Português que se originou do Latim, que se originou do Proto Europeu – este último é o Tronco Linguístico do Português!) pertenceu. Digo pertenceu, porque há muitas gerações nosso povo não fala mais a língua indígena. Nos dados que tive acesso encontrei palavras de origem Tupi, mas também muitas palavras em Ya:thê, a língua dos Fulni-ô de Águas Belas (uma língua do tronco lingüístico Macro-jê, sem parentesco com outras línguas indígenas)”. (, 2007)²

Para Arruti (2005), “a história Pankararu remete a políticas públicas e ação missionária implementadas desde o início da colonização portuguesa”. Porém, é apenas em 1938 que o Estado brasileiro reconhece oficialmente o povo Pankararu, num processo desgastante, “passaram por momentos históricos de dificuldades e conflitos fundiários não diferentes das demais populações indígenas de Pernambuco” (Athias, 2002). A história de resistência dos Pankararu é marcada por diversos conflitos relacionados à posse da terra, de relevante significado para a manutenção e preservação da noção de pertencimento e identidade étnica, cujas escolas Pankararu são espaços fecundos para observar a dinâmica de valorização de elementos culturais incorporados, transmitidos, apropriados e (re)significados, tornando-se símbolos e representações de uma identidade étnica.

O processo de escolarização entre os Pankararu já vinha sido vivenciado ao longo de sua história de luta e conquista. Os mais velhos, em suas falas referem-se ao ‘pé de tamarindo encostado à casa perto do riacho’ (D. Dindinha;

1 Maria das Dores de Oliveira, conhecida como Maria Pankararu, é a primeira indígena brasileira a conquistar o título de doutorado.

2 http://www.indiosonline.org.br/novo/o_esquecimento_da_lingua_pankararu/

2011) como espaço de educação escolar antes da visita do pesquisador Carlos Estevão de Oliveira, no final da década de 1930. Com a chegada do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi construída a primeira escola na Aldeia Brejo dos Padres, a escola Dr. Carlos Estevão. Posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) deu continuidade a uma educação integracionista, oferecendo o ensino primário. Cabia àqueles que queriam e podiam dar prosseguimento aos estudos, se dirigirem à escola da cidade de Tacaratu, numa distância da aldeia de pouco mais de 6 km de muito barro e ladeiras. Nos anos 1990, sobre a responsabilidade do município de Tacaratu, a Escola Pankararus Ezequiel foi inaugurada, porém, oferecendo também a escolaridade da primeira à quarta série primárias.

Na aldeia Brejo dos Padres a Escola Pankararus Ezequiel

A aldeia Brejos dos Padres possui duas escolas, a Carlos Estevão, assim comumente denominada, e a Pankararus Ezequiel. Distanciam-se uma da outra apenas por uma dezena de passos. A administração organizacional difere um pouco do que já estamos habituados na rede estadual de ensino, cada escola tem um professor responsável e um único diretor para todas as escolas da etnia. Esse diretor não atua isolado, ele possui uma comissão gestora. Cada escola tem autonomia para gerir certas situações com seus respectivos professores. A função do professor responsável pela escola, às vezes também chamado de diretor, não é gratificada com algum incentivo salarial.

O planejamento e o calendário também são pensados pelos grupos de professores representantes das escolas das aldeias. Após discussões entre esses professores, o planejamento é trazido para a escola de origem, onde será apresentado e submetido às apreciações. Segundo informações fornecidas pelos professores, todas as 12 aldeias do Território Indígena Pankararu possuem seu próprio calendário escolar. As divergências estão centradas, principalmente, nas atividades religiosas relacionadas ao padroeiro de cada aldeia, a emancipação do município e alguns rituais próprios do grupo.

As disciplinas oferecidas são as mesmas de uma escola não-indígena, contudo, percebemos que duas áreas de ensino se destacam na elaboração e proposta de projetos com foco exclusivo na valorização e afirmação étnica: Artes e Educação física. Esses professores atuam em regime itinerante, ou seja, mesmo sendo lotados em uma determinada escola, eles transitam nas outras unidades

de ensino das diversas aldeias Pankararu, para apresentar e realizar os projetos. No decorrer na nossa pesquisa, os professores de arte estavam elaborando um projeto que tinha como tema inicial o resgate das ramas Pankararu. Os autores estavam fazendo um levantamento para identificar as comunidades existentes em todo território nacional, que surgiram a partir dos Pankararu do Brejo dos Padres.

Identificando a relação intercultural na sala de aula

Escolhemos relatar alguns elementos que consideramos identificadores de um contexto sociocultural diferenciado para perceber a questão da interculturalidade nesse espaço de educação diferenciada.

Ao acompanhar o cotidiano dessa escola pudemos distinguir que os professores que conversamos tinham uma leitura própria da execução de uma educação intercultural. Segundo Dias de Paula, “se por um lado há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia a dia de uma escola indígena”. (Paula, 2000: 2)

Em diversas situações os professores se referiam à educação intercultural como uma condição importante para a valorização e afirmação da cultura Pankararu, e lembravam que o desafio está em ensinar os conhecimentos ditos universais numa perspectiva intercultural, ou seja, não esquecendo os saberes Pankararu. O professor de Matemática do ensino médio expressou a sua dificuldade em trabalhar a interculturalidade em sua disciplina, ao ser indagado sobre a diferença de uma escola na aldeia e fora dela, ele foi incisivo: “as escolas fora da aldeia são voltadas para o mercado. Aqui é para isso também e mais um pouco. Aqui tem conhecimentos da cultura Pankararu e de outras culturas”. Convém lembrar que não existe um referencial curricular para o Ensino Médio, as orientações dadas pelos coordenadores, durante a reunião de planejamento, sobre o fazer pedagógico intercultural é restrita à metodologia utilizada na sala de aula.

Das atividades acompanhadas no decorrer do trabalho de campo, escolhemos relatar uma atividade no 4º ano do Ensino Fundamental, como uma área de confronto, ou provavelmente, um momento de congruência no contexto intercultural. As observações aqui relatadas ocorreram na semana que

antecedeu o ritual Pankararu “Corrida do Imbu”. A “Corrida do Imbu” representa uma das etapas de um ciclo de rituais que se inicia no mês de novembro ou dezembro, quando um índio encontra o primeiro imbu da safra. Segundo Priscila Matta,

“a Corrida do Imbu está ligada aos encantados, entidades ‘vivas’ que possuem uma ordenação e hierarquia cuja gênese remonta a um tempo mítico e que se manifestam através dos praiás – encantados que se apresentam através de vestimentas e máscaras rituais. As atribuições principais desses encantados são a proteção da aldeia e a cura dos homens. Os praiás participam de rituais em terreiros – espaços sagrados – e são entidades fundamentais da Corrida do Imbu, que ocorre durante quatro finais de semana, em terreiros situados nas aldeias Brejo dos Padres e Serrinha.” (Matta, 2005:)

A professora com os seus alunos se dirigiram para a sala aproximadamente às 7h30. Os alunos presentes sentavam em seus lugares enquanto a professora organizava o seu material para iniciarem a oração “Pai Nosso”. Após a oração, os alunos já abriam os seus cadernos, pois a professora já tinha anunciado a atividade a ser realizada naquela manhã. Dando continuidade a uma atividade anterior, cujo objetivo era organizar um texto sobre a Corrida do Imbu, os alunos responderam questões relacionadas à realização desse ritual entre os Pankararu

Na sala de aula, todos deveriam copiar o que a professora escrevia no quadro negro, para depois, juntos, fazerem a leitura do texto. Após todos copiarem o texto, e a docente se dirigir a cada aluno confirmando a execução da atividade, indagou, primeiramente, o que estava faltando naquele texto e muitos responderam: o autor. A questão relacionada aos autores foi a que todos detiveram mais tempo para responder, pois por mais que a professora explicasse que todos participaram da construção daquele texto, os alunos exigiam que o nome da professora viesse em primeiro, porque ela foi quem escreveu no quadro. Assim sendo, o texto intitulado “A corrida do imbu” teve como autores: Professora Rejane e os alunos do 4º ano.

Apesar de identificarmos uma dinâmica bem próxima da realidade de uma sala de aula numa escola não-indígena, a professora Rejane depõe que se deve trabalhar com os conteúdos exigidos, mas, ao invés de usar “textos de outros

assuntos é importante trabalhar com textos envolvendo a cultura Pankararu”.

Numa segunda atividade relacionada ao texto foi solicitado que cada aluno deveria fazer algum desenho colorido referente ao conteúdo do texto. Nesse momento de descontração, onde a professora circula pela sala, os alunos começam a fazer os seus desenhos compartilhando os lápis de cor e folhas de papel, mas executam a atividade individualmente. A professora sugere que aqueles que quisessem poderiam oferecer os desenhos a pesquisadora presente: dos vinte e seis alunos que executaram a tarefa vinte entregaram, os outros seis não terminaram a tempo ou tiveram vergonha de entregar. Dos vinte desenhos entregues, quinze tinham como desenho principal os praiás com seus respectivos nomes, dois tinham o Cruzeiro. Outros dois desenhos tinham com tema a natureza nas terras Pankararu, e o último referia-se a chegada, recente, da luz elétrica em sua residência.

No decorrer da execução dos desenhos, o que chamou bastante atenção era a forma como alguns meninos movimentavam o lápis. Após uma observação mais atenta, percebeu-se que essa sequência no movimento do lápis era uma forma de imitar o movimento do instrumento de percussão utilizado nos rituais, maracá, concomitantemente os mesmos, num tom baixo, cantarolavam toantes. Os toantes são músicas Pankararu acompanhadas pelo som dos maracás e executados durante a “Corrida do Imbu”. Ao aproximar o término da aula, os alunos, em um grupo de cinco, arriscaram uns passos reproduzindo os movimentos peculiares dos praiás nos rituais.

Numa das entrevistas concedidas, Pedrina e Maria das Dores, professoras e coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, foram convidadas a relatarem suas experiências enquanto alunas da escola que funcionava sobre a responsabilidade da FUNAI, na década de 70. Ao responderem sobre a diferença da escola de antes e a de hoje elas se remeteram as suas lembranças das comemorações relacionadas ao ‘dia do índio’:

‘para se falar de índio, dançar, cantar, só se falava naquele dia, no dia 19 de abril. Os torés não eram cantados, hoje nos apresentamos para nossos alunos. Nos cantávamos hinos, elas criavam, eu acho que era criação delas (referindo-se as professoras não índias), elas tinham um caderno só de hino. Nos eram ensinado a cantar aquela música ê, ê, ê, ê, ê, Índio quer apito, se não der pau vai comer! Lá no bananal mulher de branco..., eu nem me lembro mais, outra

era camairá e acho que era delas..., muitas músicas que falavam de índio mais na visão delas. . . e a gente vivenciava isso só no dia 19 de abril’ (Maria das Dores; 2011)

Alguns autores identificam nesse contexto intercultural uma relação verticalizada estabelecida entre as duas culturas. Ao referir-se a esse momento, podemos identificar a interculturalidade pautada numa relação de dominação/submissão, como nos explica Gasché:

‘la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos.

Contudo, percebemos que essas relações verticalizadas estão sendo alteradas ao longo do processo de implantação da educação escolar indígena no estado. Na mesma entrevista, Maria das Dores comenta sobre o dia do folclore, sobre o resgate de algumas danças que já foram executadas pelos mais antigos ou fora da aldeia e que são apresentadas aos alunos, como algumas danças de roda:

“No dia do folclore a gente expõe as danças que são vivenciadas em vários lugares, aí perguntamos e aqui qual dança era dançadas pelos mais velhos? Aí podemos incluir como folclore, adança do pastoril, a dança do coco, já trouxemos um grupo de adultos para mostrar para os nossos alunos. Agora teve um tempo que queriam apresentar lá fora o Toré como folclore, o Toré não é folclore, o Toré faz parte da nossa cultura.”

Sobre a questão da interculturalidade Gasché nos chama atenção das limitações que esse conceito traz como proposta de educação diferenciada, pois o mesmo se encontra atrelado a uma “vontade política com a qual se decide sua execução, dentro de um contexto histórico específico” (MARIN apud GASCHÉ 2003).

Contudo, apesar dessas reflexões serem pertinentes, através de uma educação dita intercultural, podemos identificar o esforço para a realização de um trabalho diferenciado, que busca responder as expectativas daqueles que estão no cotidiano do espaço escolar, numa perspectiva de valorização e afirmação

da identidade étnica.

A questão da interculturalidade não é um consenso entre os professores da Escola Pankararu Ezequiel. Se alguns que entrevistamos acreditam que a tradição deveria estar mais presente na sala de aula, outros já acham que a educação tem que ser de qualidade. Esses professores defendem uma educação voltada para o ensino regular, “como uma escola de não-indio”, pois o diálogo intercultural existirá quando os Pankararu terminarem um curso universitário e poder exercer suas atividades na aldeia, dialogando como iguais. Segundo Cícero, professor de língua portuguesa do Ensino Médio “precisamos formar bons profissionais, em diversas áreas do ensino superior, para que eles assim possam retornar à aldeia e fortalecer os Pankararu.”

Portanto, consideramos que o espaço escolar, que se encontra inserido num contexto sociocultural peculiar, traz consigo uma versão específica do que seja a escola: área de confronto, ou, talvez, de interseção, de uma lógica própria em relação à organização social da aldeia e as diretrizes pautadas nos documentos oficiais.

Considerações gerais

Atualmente, as leis vigentes no País asseguram uma educação escolar indígena embasada nas diretrizes curriculares nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, como também nos conteúdos curriculares especificamente indígenas e nos modos próprios de constituição do saber e da cultura, com a garantia da efetiva participação da comunidade ou povo indígena na construção do seu próprio modelo de escolarização. Todavia, apesar dos inúmeros decretos e diretrizes proclamados para organizar e assegurar a educação escolar indígena.

Se para alguns a escola indígena se apresenta como um instrumento conceitual de luta (Ferreira, 1999), para outros um fator de ascensão social (Ladeira, 2004), indiscutivelmente, a escola é uma instituição que hoje se faz presente no cotidiano dos povos indígenas. E a questão da interculturalidade surge com fator determinante e diferenciador desse processo de escolarização das comunidades étnicas.

Posto, os principais elementos que, objetivamente, destacamos como responsáveis pelo processo de (res)significação, valorização e manutenção

da cultura são os atores e suas relações (a comunidade: alunos, famílias, professores, gestores), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (o sistema educativo - inclui organização escola e organização social) e por fim, mas não menos importante, as práticas pedagógicas.

Não obstante, apesar de todo aparato legal e institucional (Conselhos federais, estaduais, associações etc.) existente na tentativa de garantir uma Educação Escolar Indígena diferenciada e específica, intercultural e bilíngue, são os atores no contexto sociocultural que devem se apropriar efetivamente da educação escolar, atribuindo-lhe identidade e função. A educação diferenciada, pautada numa proposta de interculturalidade é, sobretudo, perceber o Outro numa perspectiva de reconhecimento e respeito à diversidade cultural existente em nosso país, contudo, nem sempre foi assim.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Maurício P. A. Morte e Vida do Nordeste Indígena: a emergência Étnica como Fenômeno Histórico Regional. *Estudos Históricos*, 15:57-94, 1995.
- ATHIAS, R. M.; LATERMAN, Ilana. Temas e problemas na construção de currículo Intercultural na educação escolar indígena no Rio Negro/AM. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Florianópolis. 2008.
- BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>> [Consult. 25 de Junho 2003].
- DEMORGON, Jacques. L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts, em <http://www.ques2com.fr/pdf/qds4-demorgon.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2011.
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. & FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, História e Educação. A Questão Indígena e a Escola*. S.P.: Global, 2001, p. 71-111.
- GASCHÉ, J. “La Motivación Política da la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”. em: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/13049.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2011
- LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília*, v.1, n.2, p. 141-155, dez.,

- 2004.
- MARIN, José. Dimensión histórica de la perspectiva intercultural: educación, Estado y sociedad. In: Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 69-88
 - PAULA, Eunice Dias de. "A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena". In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.
 - UNESCO. 1980. Colloque sur lês "Phénomènes d'acculturation et de déculturation dans le monde contemporain" em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000939/093953fb.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2011.
 - VARRO, Gabrielle. 'Les présupposés de la notion d'interculturel Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans'. em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf>. Acesso em: 9 de jul. de 2011.

Warna Vieira Rodrigues

Antropóloga. Estudiante de maestría en antropología en la Universidad Federal de Pernambuco, Diploma de Postgrado en Antropología Social y en la historia de Europa en la EHESS, Toulouse. Tiene experiencia en investigación en las áreas de la población indígena en Pernambuco. Professora da rede de ensino no Recife y de la Facultad de Recife Frassinetti - FAFIRE

Alice Ferreira do Nascimento Maciel

Estudiante de maestría en antropología en la Universidad Federal de Pernambuco. Tiene experiencia en investigación en las áreas de la población rural en Brasil. Ha desarrollado investigaciones en las poblaciones acerca de la Extensión Rural para las comunidades tradicionales, llamadas comunidades quilombolas. Es miembro de la Red de Estudios Rurales y del Laboratorio de Estudios Rurales de la UFPE.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA PARA MANUTENÇÃO DA CULTURA NA ESCOLA INDÍGENA FULNI-Ô MARECHAL RONDON DO PERNAMBUCO - BRASIL

Simone Cristina Cavalcante
sicrisca@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a Educação Escolar Indígena na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon e suas ações pedagógicas direcionadas pela pedagogia da Educação Popular como uma das estratégias para manutenção da cultura do povo Fulni-ô localizado município de Águas Belas - Pernambuco – Brasil, partindo de tal análise e de acordo com a metodologia qualitativa, apresentamos a identificação do seu processo de luta para manutenção e fortalecimento de sua cultura através da educação escolar.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Popular. Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon.

SUMMARY

This article analyzes the Indigenous Education Indigenous School Fulni-ô Marshal Rondon and his actions directed by the teaching pedagogy of popular education as a strategy to maintain the culture of the people Fulni-ô in the city of Águas Belas - Pernambuco - Brazil starting from this analysis and according to the proposed methodology qualitative aspect, we present the identification the struggle for its maintenance and strengthening of their culture, through school education.

Keywords: Indigenous School Education. Popular Education. Indigenous Fulni-ô

- 2004.
- MARIN, José. Dimensión histórica de la perspectiva intercultural: educación, Estado y sociedad. In: Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural. Chapecó, SC: Argos, 2004, p. 69-88
 - PAULA, Eunice Dias de. "A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena". In: Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro, 1999.
 - UNESCO. 1980. Colloque sur lês "Phénomènes d'acculturation et de déculturation dans le monde contemporain" em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000939/093953fb.pdf>. Acesso em: 10 de jul. de 2011.
 - VARRO, Gabrielle. 'Les présupposés de la notion d'interculturel Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans'. em: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf>. Acesso em: 9 de jul. de 2011.

Warna Vieira Rodrigues

Antropóloga. Estudiante de maestría en antropología en la Universidad Federal de Pernambuco, Diploma de Postgrado en Antropología Social y en la historia de Europa en la EHESS, Toulouse. Tiene experiencia en investigación en las áreas de la población indígena en Pernambuco. Professora da rede de ensino no Recife y de la Facultad de Recife Frassinetti - FAFIRE

Alice Ferreira do Nascimento Maciel

Estudiante de maestría en antropología en la Universidad Federal de Pernambuco. Tiene experiencia en investigación en las áreas de la población rural en Brasil. Ha desarrollado investigaciones en las poblaciones acerca de la Extensión Rural para las comunidades tradicionales, llamadas comunidades quilombolas. Es miembro de la Red de Estudios Rurales y del Laboratorio de Estudios Rurales de la UFPE.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA PARA MANUTENÇÃO DA CULTURA NA ESCOLA INDÍGENA FULNI-Ô MARECHAL RONDON DO PERNAMBUCO - BRASIL

Simone Cristina Cavalcante
sicrisca@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a Educação Escolar Indígena na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon e suas ações pedagógicas direcionadas pela pedagogia da Educação Popular como uma das estratégias para manutenção da cultura do povo Fulni-ô localizado município de Águas Belas - Pernambuco – Brasil, partindo de tal análise e de acordo com a metodologia qualitativa, apresentamos a identificação do seu processo de luta para manutenção e fortalecimento de sua cultura através da educação escolar.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Educação Popular. Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon.

SUMMARY

This article analyzes the Indigenous Education Indigenous School Fulni-ô Marshal Rondon and his actions directed by the teaching pedagogy of popular education as a strategy to maintain the culture of the people Fulni-ô in the city of Águas Belas - Pernambuco - Brazil starting from this analysis and according to the proposed methodology qualitative aspect, we present the identification the struggle for its maintenance and strengthening of their culture, through school education.

Keywords: Indigenous School Education. Popular Education. Indigenous Fulni-ô

Marshal Rondon School.

INTRODUÇÃO

Para se falar em Educação Escolar Indígena no Brasil faz-se necessário voltar no tempo para que se percebam as mudanças ocorridas com a instituição escolar entre os povos indígenas desde a escola catequizadora até os direitos garantidos na Constituição de 1988 e as lutas e reivindicações atuais. Lutas e reivindicações estas travadas no cotidiano de fazer valer aquilo que se tem enquanto legislação, cabendo aos povos indígenas fazer valer seus direitos e aos professores indígenas em seu trabalho pedagógico contribuir neste processo. Neste sentido a construção de conhecimentos proposta pela Educação Escolar Indígena baseada nas ações pedagógicas da pedagogia da Educação Popular objetiva tornar o indivíduo conhecedor de seus direitos e deveres por meio do resgate de sua cidadania, através do estudo de sua história, de sua cultura, neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar como a comunidade escolar da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon localizada no município de Águas Belas - PE. – BR. utiliza a Educação Escolar Indígena para manutenção de sua cultura e de que forma a Educação Popular tem contribuído neste processo e até que ponto pode-se considerar a Educação Popular como uma das estratégias para manutenção da cultura da etnia, dada a especificidade do grupo e o contexto étnico, social e cultural, e sua luta para manterem-se enquanto índios e por uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe.

Educação Escolar Indígena e Educação Popular no Brasil

A Educação Escolar Indígena no Brasil atravessou historicamente quatro fases distintas, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes políticas e ideológicas.

A primeira fase ocorreu com o processo colonizador, estando basicamente sob a responsabilidade de missionários jesuítas portugueses. A escolarização era apenas um instrumento de catequese, de cristianização do índio, que era “pacificado” e sua mão de obra escravizada para ajudar a construir o projeto

colonial, no qual se tinha uma escola “civilizadora” de índios, desvalorizando as diferentes culturas indígenas que foram consideradas importantes pelos colonizadores, apenas para a condução desse processo de submissão.

A segunda fase foi marcada pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910, com o Estado brasileiro implementando uma política indigenista de “integração” à sociedade nacional, pois o índio era visto numa condição étnica inferior. Todo esse pensamento de “civilizar” e de “integrar” os povos indígenas à sociedade nacional, herança deixada pelos colonizadores, influenciou a visão do Estado, através da legislação e da política indigenista, criando uma tutela assistencialista de caráter dependente o que perdurou por anos.

A terceira fase da Educação Escolar Indígena no Brasil inaugura-se com a extinção do SPI em fins da década de 1960 e criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, além da criação de diversas Organizações Não Governamentais (ONGs) de apoio às causas indígenas. Em 19 de dezembro de 1973 foi promulgada a Lei 6001, denominada de Estatuto do Índio, estatuto marcado pela intenção integracionista dos índios à comunhão nacional, pois com relação a educação para os povos indígenas o Artigo 50 do Estatuto do Índio de 1973 diz expressamente que: “A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais”.

A quarta fase tem início na década de 1980 com o chamado movimento indígena fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas dando início a um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de assessoria. Nessa fase a escola passou a ser pensada dentro dos direitos humanos e sociais, pois com a Constituição Federal do Brasil de 1988 “São reconhecidas aos índios sua organização social, costumes, línguas e tradição e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, conforme a Constituição Federal Brasileira (1988, Art. 231). Contudo os direitos educativos e lingüísticos também passam a estar garantidos pelo poder público, no capítulo sobre o Ensino Fundamental, pelo qual “é facultado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos

próprios de aprendizagem” (idem, Art. 210).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 representa o primeiro texto que explicita a relação do Estado com os povos indígenas, reconhecendo a diversidade étnica e o respeito à diferença, afastando-se, desse modo, do caráter integracionista preconizado durante vários séculos, em todo o país, abrindo a possibilidade de construção de uma escola verdadeiramente indígena, como instrumento de valorização das culturas indígenas, deixando de ser mais um meio de imposição dos valores e das normas de outras culturas.

Sabemos que a década de 1990 foi marcada pela aceleração das discussões e propostas legais de regulamentação de educação escolar nas comunidades indígenas no Brasil. A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 surge a Lei n. 9.394, de 20/12/96 Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) que instituiu como dever do Estado a oferta de uma educação escolar bilingüe e intercultural e uma legislação regulamentar. Em seguida a Resolução Nº 3, do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 1999 a qual veio estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e fixar normas para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas, acrescenta-se a estas a criação e publicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998, além das inúmeras publicações de livros apoiados e financiados pelo MEC e de decretos e leis que foram criadas, além da realização de projetos e formações de professores indígenas com financiamento público e com a participação de universidades e Organizações Não Governamentais (ONGs).{

Segundo Meliá (1981, p. 10): “Logo a pedagogia do oprimido vai sendo aplicada com bons resultados na situação específica do índio. Usam-se recursos expressivos e didáticos mais apropriados ao sistema indígena”, visto que a Educação Popular exprime um conteúdo que se origina na realidade, adquirindo diferenciadas modalidades de trabalho pedagógico, pois ele está dirigido e dirigindo e se dirigindo para os moradores de periferias de cidades, aos camponeses e aos indígenas, neste sentido a educação diferenciada voltada para as populações indígenas pressupõe uma constante reflexão de sua prática pedagógica, constituindo-se em um processo que tem como ponto de partida e de chegada a perspectiva das comunidades indígenas, nela busca-se a afirmação étnica de cada povo, valorizando as línguas, os costumes e as tradições.

Atualmente a Educação Escolar Indígena caminha para uma nova fase que se caracteriza pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orienta a política educacional para esses povos. O processo de luta por uma Educação Escolar Indígena verdadeiramente cidadã é revestido por seu caráter de luta, luta esta por uma melhoria e pela garantia de direitos na lei e hoje, mais do que nunca, por se fazer valer na prática o que já está garantido no papel.

Metodologia da Pesquisa

O presente artigo apresenta uma análise da Educação Escolar Indígena na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon localizada no aldeamento Fulni-ô no município de Águas Belas - PE - Brasil, destacando seu caráter de manutenção cultural na sua luta pela resistência, onde a Educação Popular se faz presente. Para tanto a metodologia adotada teve por base o caráter qualitativo. A pesquisa foi desenvolvida no período de dezembro de 2009 a maio de 2011, onde foram realizadas 70 visitas a escola pesquisada. A população utilizada foi a Comunidade Escolar da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon localizada no aldeamento indígena Fulni-ô no município de Águas Belas - PE - BR com um total de 1497 estudantes, 72 professores e 7 coordenadores pedagógicos, sendo que a etnia tem uma população total de 4.383 indivíduos. Para a amostra foram entrevistados 21 professores e 1 coordenador pedagógico, 45 estudantes, 1 representante da liderança Fulni-ô, neste caso o pajé e por 10 pessoas da comunidade escolar (escolhidas de forma aleatória durante a pesquisa de campo). Os dados foram coletados através de pesquisa documental, observação do cotidiano escolar e realização de entrevistas gravadas em MP3. De posse dos dados fizemos uma análise e os resultados foram discutidos em correlação com a fundamentação teórica efetivada para este estudo.

A Educação Popular como Estratégia para Manutenção da Cultura na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon

A Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon teve sua origem a partir de 1928, por iniciativa do chefe do Posto Indígena General Dantas Barreto do Aldeamento Fulni-ô, o Sr. Alberto Jacobina, trazido pelo Monsenhor Alfredo Damaso, sendo assim foi construída em 1929 a Escola General Rondon que era mantida pelo SPI. A construção dessa escola para a comunidade surgiu da necessidade de

atender a demanda da população indígena que a cada dia crescia e necessitava estudar. A escola passou a ser denominada de Escola Marechal Rondon, em homenagem ao Marechal Rondon, sobretudo pelo trabalho que realizou junto aos índios do Brasil. Através do Decreto nº 24.628 de 12 de agosto de 2002, a Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon passou a fazer parte da rede Estadual de Pernambuco.

Podemos identificar a importância da chegada da escola na aldeia diante das necessidades da etnia Fulni-ô, porém a função dessa escola, a princípio, era o de incluir o índio a sociedade nacional e não tinha nada de específico e diferenciado, conforme corrobora a professora da escola pesquisada Santos (2010):

A Escola General Rondon nasceu com a chegada do SPI a nossa aldeia em 1922, essa era uma escola extremamente rigorosa, e não admitia jamais aspectos culturais na sua organização, pois ela surge para incluir o índio na sociedade nacional, então tinha nada de específico nem de diferenciado.

Nos últimos anos ocorreram significativas mudanças no tratamento da temática educacional indígena, pois os próprios índios entraram em cena para debater a política de escolarização e para exigir uma educação escolar voltada ao atendimento dos seus interesses, com isso a educação escolar indígena passou a ser vista como uma política pública e como um direito de cidadania. Segundo a professora Souza (2010):

A conquista de uma escola na nossa aldeia foi um marco para o povo, pois era grande a necessidade dos índios se integrarem as outras culturas e afirmar a sua. Uma das maiores conquistas da nossa história foi o próprio índio se tornar condutor da sua educação.

A Educação Escolar Indígena tem que ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe com isso podemos afirmar que o etnoconhecimento é peça fundamental na proposta de construção de uma escola indígena, a qual seja mais que uma escola de brancos pensada para índios, ou seja, que incorpore o saber dos anciãos, as características da educação

indígena ancestral integrada à prática da educação libertadora. É essa mesma escola na luta por uma prática educativa libertadora que encontramos a Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon e isso podemos comprovar nas afirmativas da professora Rocha (2010):

A luta do povo Fulni-ô por uma escola indígena específica diferenciada intercultural e bilíngüe deu-se diante da necessidade do povo de uma educação que respeitasse sua cultura no caso de nós, os índios Fulni-ô, essa cultura precisa ser valorizada, precisa está diariamente sendo trabalhada dentro das nossas escolas pra que com o passar do tempo não venhamos perdê-la, pois diante do contato direto com o não índio [...]. Trabalhando mais a nossa cultura dentro das escolas é uma forma de chamar a atenção dos alunos mais novos das novas gerações pra que nossa cultura não venha a se perder ou não se modifique totalmente.

A proposta da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe é a de incorporar nas atividades da escola a própria comunidade, os idosos com seus saberes e ensinamentos, ou seja, derrubar os muros da escola, pois segundo Freire (1987, p. 39) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*: “ninguém educa ninguém. Ninguém educa a si mesmo. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”, logo a educação escolar indígena compreende os processos pelos quais esses povos asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas. Sendo assim, a educação é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios em cada cultura. Os povos indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a pessoa, a família, a comunidade e todo o povo, deste modo a educação escolar da escola pesquisada é assumida como responsabilidade coletiva, conforme corrobora o texto da Proposta Pedagógica da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon (2009/2010, p. 8):

A Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, através de uma ação coletiva envolvendo lideranças, pais, professores, alunos e a comunidade à luz de relatos de experiências pelos mais velhos, bem como orientados pela Resolução do CNE Nº 03 de 07/04/98,

que ressalta a importância da organização dos trabalhos administrativos e pedagógicos das instituições Escolares como forma de qualificar o processo ensino-aprendizagem, elabora a sua Proposta Pedagógica priorizando uma ação educativa centrada no compromisso docente, no planejamento participativo e, sobretudo, em atender as necessidades dos alunos e de sua comunidade escolar, visando seu crescimento e melhoria.

Percebemos que a educação escolar indígena diferenciada é um instrumento de resistência e luta, porém para torná-la possível não basta rever apenas as práticas pedagógicas, os calendários, os currículos, mas, sobretudo, as posturas etnocêntricas em que se baseiam. Para que isso seja possível à educação escolar deve ser praticada no interesse de cada grupo indígena e com a valorização de seus etnoconhecimentos já na elaboração e na execução dos projetos de escola.

A organização curricular da proposta pedagógica da escola pesquisada referencia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, assim como na Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, considerando o RCNEI, neste sentido, a Proposta Pedagógica da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon é um documento que se constitui num instrumento valioso para a organização dos programas curriculares na escola, sendo de responsabilidade de todos os seus atores e seu objetivo geral é:

Articular as dimensões sócias históricas e culturais da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon ao processo de ensino aprendizagem a partir da sistematização de objetivos, conteúdos, metodologias, critérios de avaliação e competências necessárias, para elevar o nível de conhecimento do aluno, a competência profissional dos docentes e funcionários e especialmente, a qualidade da educação oferecida pela referida escola (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA INDÍGENA FULNI-Ô MARECHAL RONDON, 2009/2010, p. 21).

Por isso a organização curricular da escola pesquisada é composta pelas disciplinas da base nacional comum que é complementada por uma parte

diversificada conforme determina a LDB. Assim observamos que a formalização da proposta pedagógica da escola pesquisada apresenta a formalização da proposta educacional que tem por base o caráter do real diálogo intercultural e todas as suas implicações, considerando que o estado deve reconhecer e respeitar as diferentes formas de viver e ter direito a cidadania e a educação escolar digna e de qualidade. Por isso a proposta educacional não pode ser um projeto como esses que vêm de fora ela surge desde dentro, baseada nas próprias formas de organizar o mundo e a vida do povo Fulni-ô.

Neste sentido, os saberes trabalhados na escola pesquisada, apresentam-se como conhecimento historicamente elaborado e sistematizado, considerando a relação ensino aprendizagem, a experiência do educando e o seu contato com o conhecimento empírico presente no seu cotidiano, priorizando assim, a realidade do educando, do educador, da comunidade e da escola, apresentamos no anexo A o Detalhamento Curricular da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon que se estrutura a partir dos eixos temáticos da Educação Escolar Indígena (Terra, História, Organização, Identidade, Interculturalidade e Bilinguismo), possibilitando ao educando desenvolver habilidades conceituais, atribuindo significados as situações do cotidiano escolar tornando-se competente para construir seu projeto de vida cidadã e agir com competência nas relações sociais e no mundo do trabalho.

Nessa ótica, a escola tem sido entendida como um lugar onde a relação entre os conhecimentos próprios de cada cultura e os novos conhecimentos, advindos do contato intercultural, poderão se articular. O espaço escolar indígena também é uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, favorecendo o diálogo interétnico, o confronto de diferentes lógicas, projetos e perspectivas e a construção de relações igualitárias fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais entre os povos indígenas a sociedade civil e o Estado.

Na escola pesquisada há um trabalho pedagógico que assegura a comunidade indígena Fulni-ô a preservação da identidade do povo e unindo os conhecimentos científicos ao etnoconhecimento dos estudantes, dos docentes e da comunidade, fortalecendo assim a cultura da etnia. Para que isso aconteça o professor tem papel desafiante e articulador para tornar a Educação Escolar Indígena indispensável ao progresso de seu povo, em direção aos mais nobres

ideais, transformando a escola em um espaço privilegiado para análise, discussão e reflexão da realidade contribuindo para sua formação cidadã, conforme afirma a professora indígena da escola pesquisada Rocha (2010):

A escola tem trabalhado a formação da consciência cidadã, pois trabalhamos nossos alunos, seus direitos, onde é seu lugar dentro da sociedade não indígena e dentro da sociedade indígena. Trabalhamos eles de uma forma que eles aprendam quais são seus direitos tanto como cidadão índio, como cidadão da sociedade não-índia para que eles cresçam e saibam que como se portar dentro das duas culturas e não se perca nem como indígena, nem como cidadão da sociedade dominante, isso é importante porque vem a fortalecer nossa cultura sempre.

Sendo assim, observarmos que a missão da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon é a de formar estudantes indígenas atuantes na sociedade índia e não-índia, a partir da valorização de sua identidade e das ações pedagógicas de uma escola indígena específica diferenciada, intercultural e bilíngüe, pois o povo Fulni-ô é o único povo indígena do nordeste que mantém sua língua materna, o Yaathê e em sua educação escolar valoriza seu ensino como estratégia de resistência cultural. Por isso sabemos da importância de se colocar no currículo indígena conteúdos sobre a cultura dos povos indígenas e isso deve ser feito para que as tradições sejam sempre lembradas, por tudo isso a etnia Fulni-ô sempre afirma que falar a língua Yaathê é muito importante, visto que junto com o ritual do Ouricuri ela representa a identidade do índio Fulni-ô, pois diante do intenso contato com o não-índio a língua indígena pode ser ameaçada.

A escola tem um Calendário Escolar Diferenciado (ver anexo B), o qual é elaborado de acordo com o ritual sagrado do povo Fulni-ô, o ritual do Ouricuri, conforme corrobora Rocha (2010): “O nosso calendário escolar ele é diferenciado nos começamos as aulas no início de dezembro, pois é quando saímos do nosso ritual sagrado e terminamos no fim do mês de agosto que é em setembro que começa o nosso ritual”.

A Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon atua como escola de referência na oferta de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, por seu ensino comprometido com a cidadania e com os hábitos

culturais do povo Fulni-ô, buscando assim a formação para cidadania. Logo a orientação da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire combina com as especificidades da cultura Fulni-ô que valoriza o aprendizado sobre o papel da ancestralidade na educação, pois a ancestralidade faz parte do processo identitário na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, com isso observamos que ela possibilita a ligação do indivíduo com sua comunidade e assim sua leitura de mundo, dos outros e de si mesmo.

Logo a ancestralidade pode ser vista como a procura, no passado, daquilo que dar sentido à vida hoje, pois para o povo Fulni-ô o futuro não é um caminho unilinear, ele é um constante e eterno retorno ao passado e aos ancestrais. Por isso verificamos o grandioso respeito aos anciãos da etnia e o eterno amor pelo ritual do Ouricuri, neste sentido a educação da escola pesquisada é fundamentada na tradição e na memória histórica coletiva que é atualizada na palavra dos mais velhos, sendo que estes nunca reprimem seus aprendizes, mas com seu exemplo mostram a forma correta, neste sentido o ato pedagógico primordial é a ação de quem ensina, porque pressupõe o exemplo, logo ensinar é fazer junto.

O pajé da etnia Fulni-ô e professore de língua materna da escola pesquisada o Sr. Gildiere Ribeiro Pereira (2011) diz que:

É de grande importância levar a cultura dos nossos antepassados pra escola, porque hoje em dia o jovem mantém contato direto com o não-índio e assim se influencia com uma cultura que não é nossa. E a escola é um local onde nós encontramos uma grande quantidade de jovens índios e o local ideal para dar continuidade a uma cultura milenar que é fruto da continuidade da essência Fulni-ô não dispensando a família como principal repasse da cultura é de suma importância incluir no trabalho educativo das nossas crianças que são o futuro da nossa aldeia conteúdos como as tradições culturais. A contribuição das lideranças é a de conscientizar para manter viva a responsabilidade de dar continuidade a nossa cultura.

Com isso, observamos que na escola pesquisada os costumes e as tradições estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois no dinamismo da

cultura Fulni-ô, a referida escola vai sendo apropriada e ressignificada pela intervenção da coletividade, ela apresenta a prática da educação popular em seu cotidiano, refletindo assim o que o que dizia Paulo Freire ao estabelecer como base para a ação pedagógica a leitura de mundo, o conceito e prática propostos a partir da noção de temas geradores em consonância com a importância da valorização do conhecimento prévio dos educandos e educadores, configuram-se como referência ideal para uma práxis educativa com métodos e técnicas adequados para trabalhar com a diversidade da população brasileira e neste caso específico, da etnia Fulni-ô.

Ao observarmos a realidade da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon notamos a relação ao trabalho do professor indígena Fulni-ô, que em seu contato com sua comunidade e sendo conhecedor de sua realidade, busca introduzir a cultura e a participação da comunidade na realização de seu trabalho pedagógico, conforme afirma o professor Torres (2010):

Nós, professores, junto com a coordenação geral e a coordenação pedagógica escolhemos conteúdos [...] com a questão histórica, com a questão da identidade, questão de organização, com a questão da língua. Ao colocarmos na prática esses conteúdos utilizamos recursos tecnológicos e conhecimentos populares da comunidade, pois os conteúdos que nós selecionamos vão de encontro a nossa cultura, pois eles favorecem a cada dia o fortalecimento e o conhecimento dessa cultura milenar existente no povo Funi-ô [...] realizamos pesquisas dentro da comunidade [...] isso é possível: aprender dentro da comunidade com as lideranças, com os mais velhos, isso é muito importante trabalhar a cultura na sala de aula porque constrói a formação cidadã.

Por tudo isso, a Escola Indígena Fulni-ô apresenta como compromisso a afirmação da identidade do povo Fulni-ô e por isso busca em sua pedagogia baseada na Educação Popular, ser um instrumento de interculturalidade na formação do cidadão indígena Fulni-ô ligado as tradições de seu povo e nas lutas pelo reconhecimento e valorização de sua identidade étnica diante das demandas da sociedade não-índia, sendo assim a escola é a porta de entrada para o mundo fora da aldeia. Neste sentido, a escola ganha o interesse dos índios, pois segundo Grupioni (apud JANUÁRIO, 2002, p. 19): “a grande demanda

é conhecer o mundo do branco: os códigos, os valores. É preciso dar condições para que se estabeleça esse contato de forma positiva e enriquecedora”.

A educação escolar indígena deve representar o caminho para o reconhecimento da cidadania plena e para o respeito à diferença. A partir desta pesquisa constatamos que a Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon apresenta como forte característica a prática da Pedagogia Libertadora da Educação Popular como estratégia pra manutenção e fortalecimento cultural do povo Fulni-ô, pois a tradição é a fonte da educação na busca da construção do cidadão indígena Fulni-ô, através das socializações, pois como afirma Durkheim (1976, p. 39): “Para que haja educação, faz-se mister que haja, em face uma geração de adultos, uma geração de indivíduos jovens, crianças e adolescentes; e que uma ação seja exercida pela primeira sobre a segunda”. Conforme corrobora Torres (2010):

A Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon trabalha principalmente a formação da consciência cidadã dos nossos alunos, conhecendo seus direitos nas legislações como indígena e não-indígena. A garantia desses direitos aos indígenas Fulni-ô são vivenciadas dentro do cotidiano ao trabalhar respeito e cidadania. Isso é vivenciado no cotidiano escolar dos nossos alunos de uma forma dinâmica, fazendo com que eles conheçam o seu papel na sociedade indígena e não indígena. A comunidade de um modo geral ver esse trabalho de uma forma significativa. É importante trabalhar isso o lema da nossa escola é: nós professores temos o papel de formar indígenas com a flecha em uma mão e o diploma na outra.

Tudo isso podemos observar não apenas na fala dos professores, como também nas afirmações dos estudantes, sendo assim vale destacar o que diz a estudante da Escola Indígena Fulni-ô Pontes (2010):

A Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon representa muito para minha vida, pois ela traz o ensino diferenciado para meu povo. Aqui na Escola os conteúdos estão relacionados a minha cultura, o calendário das aulas respeita meu ritual religioso, o Ouricuri e isso é muito importante para nós índios Fulni-ô, o respeito e

a valorização de nossa cultura na escola [...] aqui aprendemos a nossa cultura para nos impor enquanto índio Fulni-ô diante da sociedade não-índia.

Observamos que a escola pesquisada em suas ações pedagógicas considera a formação cidadã Fulni-ô consciente da importância de sua cultura e do respeito e valorização da cultura não-índia, ou seja, o diálogo intercultural que é uma das exigências para que se faça uma educação escolar indígena de qualidade, visto que a escola é o instrumento fundamental para a socialização deste diálogo. Diante da análise de tudo que aqui foi analisado, podemos afirmar que continua, nos dias atuais, a luta por novas conquistas na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, objetivando manter-se como escola verdadeiramente indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, buscando sempre ser mantenedora, defensora e fortalecedora da cultura do seu povo, valorizando a participação de toda a etnia nas ações pedagógicas, primando pelo diálogo interétnico e a formação do cidadão Fulni-ô.

Considerações Finais

Com a realização do presente estudo constatamos que a Educação Popular tem contribuído no processo de manutenção da cultura do povo Fulni-ô, pois a realidade da escola pesquisada destaca seu caráter de manutenção cultural na sua luta pela resistência, onde a Educação Popular se faz presente nas ações pedagógicas o que foi constatado neste estudo a partir das observações feitas na escola pesquisada e a partir das afirmativas dos professores, educandos, coordenadores pedagógicos, da liderança e da comunidade coletadas nas entrevistas.

Com isso verificamos que todo o povo Fulni-ô é importante na execução das ações pedagógicas e dessa forma contribui com o projeto societário e de continuidade cultural, definidos com autonomia a partir de seus saberes, valores e práticas sociais e culturais, característica própria da pedagogia da Educação Popular. Neste sentido, a proposta pedagógica construída com autonomia pela comunidade escolar da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon a partir da participação comunitária se articula com o fortalecimento da cidadania indígena, pois a educação escolar indígena compreende os processos pelos quais os indígenas asseguram seus projetos de futuro, reproduzindo e

reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, na dinâmica própria de suas culturas.

A educação escolar na escola pesquisada é um processo que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias e mecanismos próprios da cultura da etnia, pois o povo indígena Fulni-ô possui seus espaços e tempos educativos, nos quais participam a família, as lideranças, a comunidade e toda a etnia. Deste modo, a educação é assumida como responsabilidade coletiva, sendo assim a escola é um projeto comunitário e o reconhecimento dessa autonomia passa por uma negação do modelo assimilacionista de educação implementado desde a época colonial, porém a Educação Escolar oferecida aos povos indígenas no Brasil ao longo desses 511 anos obteve avanços significativos, pois a princípio ela foi uma escola catequizadora, passando posteriormente a escola integradora, e homogeneizante, mas após muita luta e reivindicação os povos indígenas obtiveram conquistas nas Bases Legais, porque a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988 foram criadas leis, decretos e resoluções que garantem, hoje, aos povos indígenas uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. {

A partir do presente estudo verificamos que a Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon (fundada em 1928) busca garantir o fortalecimento da identidade étnica do povo Fulni-ô, através de suas ações pedagógicas voltadas para a história da etnia, valorizando sua cultura e desenvolvendo um trabalho direcionado a interculturalidade. Constatamos que tudo isso é possível graças ao fortalecimento e a autonomia pedagógica da escola que se apresenta em sua proposta pedagógica, em seu calendário diferenciado e em seu currículo intercultural, neste sentido a participação efetiva da comunidade e das lideranças no apoio as ações pedagógicas mostra que a Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon tem cumprido seu papel de escola indígena pensada, elaborada e gerenciada pelo povo Fulni-ô de acordo com seus anseios e modos de organização política e social, voltada para seu futuro sem perder de vista sua história e sua cultura.

Referências Bibliográficas

- BRASIL, Constituição da República Federativa do. Artigos 210 e 231. Senado Federal. Brasília, 1988.

- DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador. Função Homo-geneizadora e função diferenciada. Educação e sociedade. 7ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- ESTATUTO DO ÍNDIO, Lei ordinária Nº 6001, de 19 de dezembro de 1973. Artigo 50. Brasília, 1973.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- JANUÁRIO, Elias. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena. 1ª ed. Barra do Bugres: Unemat, 2002.
- MELIA, B. Traçados da Educação indígena. In: Silva Aracy Lopes da (org.). A questão da Educação Indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PEREIRA, Gildiere Ribeiro. Entrevista concedida pelo pajé da etnia Fulni-ô e professor de Yaathê da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon. Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2011.
- PONTES, Priscila. Entrevista concedida pela estudante da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon. Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2010.
- PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA INDÍGENA FULNI-Ô MARECHAL RONDON. Ano Base 2009/2010.
- ROCHA, Rosinete da Cunha. Entrevista concedida pela professora. Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2010.
- SANTOS, Milene Sarapó dos. Entrevista concedida pela professora. Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2010.
- SOUZA, Paula Francisca de. Entrevista concedida pela professora. Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2010.
- TORRES, Expedito Lino. Entrevista concedida pelo professor. Águas Belas – PE. Fonte Oral, 2010.

Simone Cristina

Mestra em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental do Paraguai – UTIC em julho de 2011.

ANEXOS

Anexo A: Detalhamento Curricular da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon.

**POVO FULNI-Ô
DETALHAMENTO CURRICULAR**

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVO GERAL	DISCIPLINAS	OBJETIVOS GERAIS
FORMA	Respeitar e valorizar a diversidade de povos, culturas, idiomas, modos de organização social e econômica, bem como a diversidade de saberes, conhecimentos, habilidades e competências, visando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.	Língua Portuguesa	Expressar ideias e opiniões, através de textos e escrita, desenvolvendo competências textuais e comunicativas, utilizando-se de recursos linguísticos e estilísticos adequados.
		Matemática	Realizar tarefas matemáticas de aplicação que impliquem a resolução de problemas contextualizados.
		História	Identificar, interpretar e analisar as diferenças sociais, culturais, econômicas e políticas das diversas sociedades e compreendê-las como fruto de uma complexa interação e interculturalidade.
		Geografia	Identificar métodos para construção, interpretação e utilização de mapas geográficos, compreendendo e situando diferentes formas de representação do espaço geográfico, a importância das fronteiras políticas e administrativas, bem como as diferentes paisagens naturais e construídas.
		Artes	Utilizar-se a história como um texto histórico e crítico, buscando compreender o processo de transformação do mundo, compreendendo e analisando o processo de produção de conhecimentos e de sua difusão humana, buscando preservar e resgatar de valores éticos, estéticos, políticos e culturais.

**POVO FULNI-Ô
DETALHAMENTO CURRICULAR**

ÁREAS TEMÁTICAS	OBJETIVO GERAL	DISCIPLINAS	OBJETIVOS GERAIS
ORGANIZAÇÃO	Vivenciar as formas de organização social e política do povo Fulni-ô como um elemento importante na sustentação da educação escolar, visando por meio dessa organização lutar pela conquista e garantia de direitos sociais.	Língua Portuguesa	Compreender as modalidades de organização, existência e importância, através de diferentes textos, no contexto da organização social e política, fundamentando as bases do nosso povo.
		Matemática	Desenvolver autonomia de estratégias para resolver problemas, utilizando-se de conhecimentos matemáticos e levantamentos estatísticos sobre a população do povo Fulni-ô.
		História	Compreender a realidade humana como histórica situada em períodos de tempo delimitados, procurando construir uma referência no processo de ruptura e permanência que permeiam as diferentes formas de organização social e utilizando métodos de pesquisa para coletar sistematicamente e produzir textos de síntese teórica, compreendendo também os princípios do nosso povo.
		Geografia	Identificar, no seu cotidiano, fatores como: grupo de referência com o meio ambiente e desenvolver atitude de crítica e responsabilidade no cuidado com o meio, a partir de práticas locais e coletivas, contribuindo para sua preservação.
		Ciências	Compreender a importância do mundo físico e natural, tendo como a utilização das tecnologias presentes na sociedade contemporânea, desenvolvendo responsabilidade e valorização da diversidade de vida do nosso povo.
		Artes	Desenvolver as relações entre Arte e Sociedade, refletindo, investigando, integrando e apreciando arte de modo coletivo. Resgatar a Terra como o espaço de organização social e dos símbolos que identificam a cultura de um povo, relacionando a diversidade entre as artes de Terra e

**POVO FULNI-Ô
DETALHAMENTO CURRICULAR**

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVO GERAL	DISCIPLINAS	OBJETIVOS GERAIS
Identidade	Pesquisar, analisar e compreender a história do Povo Fulni-ô, mantendo a identidade para não perder, conservando as suas particularidades culturais.	Língua Portuguesa	Conter textos e desenvolver os saberes dos mais velhos nas formas ensinadas por estes povo.
		Matemática	Conter dados sobre a área territorial do povo Fulni-ô, apresentando gráficos geométricos.
		Ciências	Resgatar e divulgar as áreas tradicionais existentes em nossa povo, tornando-as úteis para garantir sua sustentabilidade.
		Geografia	Buscar formas de trabalhar a Terra, analisando as diferenças entre os campos, rios e lagoas, fazendo uma comparação de como é a vida em seu povoamento no Rio de São e como se dá atualmente.
		Artes	Manter e desenvolver na comunidade o desenvolvimento pelo povo no contexto de etnia. Como também divulgar os conhecimentos indígenas Fulni-ô para não perder.
Educação Física	Resgatar o valor dos movimentos físicos como forma de aproximamento para uma vida saudável.		

			dos demais na sociedade.
--	--	--	--------------------------

**POVO FULNI-Ô
DETALHAMENTO CURRICULAR**

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVO GERAL	DISCIPLINAS	OBJETIVOS GERAIS
IDENTIDADE	Fortalecer os valores culturais de nossa identidade, resgatando etnicidade do patrimônio herdado pelos mais velhos.	Língua Portuguesa	Identificar etnicidade dos mais velhos a identidade do nosso povo, utilizando a leitura e escrita como meios de expandir seus conhecimentos, buscando caminhos para novos objetivos, buscando a formação de um cidadão integral.
		Matemática	Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender, transformar o mundo que vivemos e a nossa cultura e pensar o jogo intelectual da matemática, como aspecto que estimula o interesse, a curiosidade, espírito de investigação e o desenvolvimento de capacidade para resolver problemas.
		História	Fortalecer o patrimônio socio-cultural da nossa identidade e respeitar diversidade, reconhecendo-a como um direito do povo e indivíduo na sociedade em que vivemos.
		Geografia	Conhecer a organização geográfica da nossa comunidade e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações para maior conscientização da necessidade de preservá-la e dela como meio de sobrevivência.
		Ciências	Reconhecer a formação dos seres vivos da identidade do povo, como a de diferentes e semelhantes das espécies.

			sendo a ser utilizado para integrá-lo ao mundo de hoje e em sua evolução histórica.
		Inglês	Utilizar e valorizar a leitura e escrita da língua inglesa como acesso aos saberes avançados e ao mundo do trabalho vivenciando situações do seu cotidiano na comunidade indígena.
		Etnia Religiosa	Fortalecer o Quilombol como ritual sagrado para fortalecimento da identidade cultural dos Fulni-ô.
		Artes	Preservar as diversas culturas do povo Fulni-ô utilizando nos nossos rituais por meio de danças, músicas e pinturas corporais.
		Educação Física	Desenvolver através dos movimentos corporais as manifestações da nossa identidade cultural.

**POVO FULNI-Ô
DETALHAMENTO CURRICULAR**

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVO GERAL	DISCIPLINAS	OBJETIVOS GERAIS
INTERCÂMBIO CULTURAL	Conhecer e respeitar a cultura de cada povo compreendendo as diferenças existentes entre cada povo, valorizando suas tradições de ser e viver em nossa sociedade.	Língua Portuguesa	Identificar as diferenças culturais existentes que diferenciam uma das outras etnias, através da pesquisa com os mais velhos na linguagem oral, escrita e produção de textos.
		Matemática	Reconhecer as diversas formas de escrita numérica existentes nas diferentes culturas de cada povo, na linguagem simbólica e suas construções.
		História	Resgatar as diversas culturas existentes de nosso povo, resgatando as formas e resgatando relações sociais de ser e viver em sociedade de um mundo multicultural.
		Geografia	Descrever as diversas culturas dos povos indígenas e não indígenas estabelecendo as diferenças de ser e viver que cada um possui em seu contexto cultural.
		Ciências	Utilizar, aplicar e manter a importância da preservação das diversas culturas existentes em nosso mundo.
		Inglês	Compreender a importância das diferenças culturais e suas tradições de ser e viver em sociedade, utilizando expressões orais e escritas da língua inglesa.
		Etnia Religiosa	Valorizar, conhecer e respeitar os conhecimentos religiosos do nosso povo, assim como, a cultura religiosa.

Anexo B: Calendário Escolar Diferenciado da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon 2009/2010.



Anexo C: Lista de fotografias feitas durante a pesquisa na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon.



Fotografia 1 : Foto da Entrada principal da Aldeia Sede Fulni-ô.



Fotografia 2: Primeiro prédio da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon construído em 20 de abril de 1929.



Fotografia 3: Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon



Fotografia 4: Coordenadora Geral das Escolas de Fulni-ô Maristela Albuquerque em apresentação na escola em maio de 2010.



Fotografia 6: Grupo de dança com estudantes da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em maio de 2010.



Fotografia 5: Comunidade Escolar da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon durante a exposição na escola em maio de 2010.



Fotografia 7: Professor e estudante da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon realizando pintura corporal.



Fotografia 8: Fotografia dos educandos da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em atividades de dança e cânticos em maio de 2010.



Fotografia 10: Estudante da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon produzindo artesanato em maio de 2010.



Fotografia 9: Estudantes da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em apresentação teatral em maio de 2010.



Fotografia 11: Estudantes da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em apresentação de canto e dança em maio de 2010.



Fotografia 12: Estudantes da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon apresentando a história do seu povo em maio de 2010.



Fotografia 13: Estudante da Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon expondo seu trabalho sobre as lideranças da etnia em maio de 2010.



Fotografia 14: Sala de aula e educandos da professora Paula Francisca de Souza na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em agosto de 2010



Fotografia 15: Professora Paula Francisca de Souza e seus educandos na Escola Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em agosto de 2010.



Fotografia 16: Gildiere Ribeiro Pereira – Pajé da etnia Fulni-ô e professor de Língua Materna - y aathê

APRENDIZAJE y COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Alessio Surian
alessio.surian@unipd.it

Resumen

El concepto de competencia intercultural es asociado en la literatura tanto a listas de habilidades que permiten tener “éxito” como individuo y como organización en las relaciones transculturales, como visiones más críticas e interesadas a los diferentes contextos y papeles sociales que juegan un rol en la definición y percepción de estas relaciones.

Al concepto de competencia intercultural autores como Earley y Ang (2003, p. 59) prefieren el concepto de inteligencia cultural, en relación a como las personas saben adaptarse a nuevos contextos culturales, y en continuidad con el trabajo sobre inteligencias de psicólogos de la educación (H. Gardner, R.J. Sternberg), y en relación a la interacción entre estilos cognitivos y gestión de las actividades cotidianas (Zhang, Sternberg, 2001, pp. 198-200).

A partir de enfoques diferentes, se ha producido en los últimos años un número significativo de herramientas de evaluación de las competencias interculturales (Earley y Ang 2003, pp. 193-199; Fowler y Blohm 2004, pp. 37-84; Paige 2004, pp. 85-128).

En esta contribución se investigan los aspectos relevantes y las implicaciones de los discursos sobre competencias interculturales para los procesos de aprendizaje y para las políticas de educación que integran un enfoque intercultural.

Palabras claves: relaciones transculturales; políticas de educación

Key words: crosscultural relations; educational policies



Fotografia 16: Gildiere Ribeiro Pereira – Pajé da etnia Fulni-ô e professor de Língua Materna - y aathê

APRENDIZAJE y COMPETENCIAS INTERCULTURALES

Alessio Surian
alessio.surian@unipd.it

Resumen

El concepto de competencia intercultural es asociado en la literatura tanto a listas de habilidades que permiten tener “éxito” como individuo y como organización en las relaciones transculturales, como visiones más críticas e interesadas a los diferentes contextos y papeles sociales que juegan un rol en la definición y percepción de estas relaciones.

Al concepto de competencia intercultural autores como Earley y Ang (2003, p. 59) prefieren el concepto de inteligencia cultural, en relación a como las personas saben adaptarse a nuevos contextos culturales, y en continuidad con el trabajo sobre inteligencias de psicólogos de la educación (H. Gardner, R.J. Sternberg), y en relación a la interacción entre estilos cognitivos y gestión de las actividades cotidianas (Zhang, Sternberg, 2001, pp. 198-200).

A partir de enfoques diferentes, se ha producido en los últimos años un número significativo de herramientas de evaluación de las competencias interculturales (Earley y Ang 2003, pp. 193-199; Fowler y Blohm 2004, pp. 37-84; Paige 2004, pp. 85-128).

En esta contribución se investigan los aspectos relevantes y las implicaciones de los discursos sobre competencias interculturales para los procesos de aprendizaje y para las políticas de educación que integran un enfoque intercultural.

Palabras claves: relaciones transculturales; políticas de educación

Key words: crosscultural relations; educational policies

Amaras otra vez el extranjero que ha sido tu Yo
Derek Walkott (“Amor después Amor”)

INTRODUCCIÓN

Este ensayo intenta mapear las dimensiones relevantes en términos de aprendizaje en relación a la “interculturalidad” sin intentar darle a la expresión “interculturalidad” un sentido unívoco. Escrito a partir de la experiencia del autor con los estudios académicos y los programas de formación interculturales, este mapeamiento pone en evidencia algunos de los conceptos claves en Europa para facilitar un intercambio con otros contextos de aprendizaje reconociendo con Mato (2008) y Sandoval (2011: 3) las luchas y los logros en las Américas de “los indígenas (...) por un modelo educativo acorde a su realidad, a sus condiciones y saberes heredados. Una educación intercultural ejercida desde y para los indígenas, aquella que mediante la decolonización y la enseñanza fundada en la cultura de cada grupo contribuya a la formación de sujetos interculturales para la paz, lo cual obliga a romper con el modelo occidental en la enseñanza para dar cabida a otras formas de generar conocimiento y modos de emplearlo en la solución de problemas cotidianos”.

En el ámbito de la “educación intercultural bilingüe” la denominación “interculturalidad” asume un sentido positivo. “No obstante, debe decirse que en principio se trata de una categoría meramente descriptiva que refiere de manera genérica al campo de las ‘relaciones entre culturalmente diferentes’. Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Las sociedades contemporáneas son ‘interculturales de hecho’. Esa ‘interculturalidad de hecho’ frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, que desafortunadamente incluyen formas de racismo y desvalorización de diferencias culturales significativas” (Mato 2008: 15).

En general, entre las primeras sugerencias para quienes enfrentan contextos culturales que puedan proporcionar dificultades encontramos la idea de que es útil salir de formas de pensamiento demasiado lineal; también nos ayuda aprender a analizar el contexto que acoge comunicación y conductas, tal como

preguntarse sobre el posible sentido en relación a la comunicación de aspectos que inicialmente aparezcan como marginales.

¿Cuáles son las huellas significativas y como se conectan entre sí? A la idea de huella y de trayectoria le han dedicado análisis significativos antropólogos que dan atención a las condiciones ecológicas de nuestras acciones culturales. Entre ellos, Tim Ingold (2006) sugiere que hay varias maneras de mirar a lo que consideramos “línea”: posiciones, gestos y trayectorias que parecen lineales siempre merecen ser analizados como si no lo fueran. Ingold nos habla de las transformaciones de la manera de viajar, mapear, contar, que marcan la modernidad como el tiempo en que la tendencia dominante es percibir las personas como entidades que “ocupan” un espacio, pero siempre queda útil caminar y parar a través de los espacios para recuperar la percepción de quienes nos rodean como moradores de su propio ambiente, encontrar líneas-conexiones y no simplemente líneas-segmentos que identifican posiciones. ¿De qué manera el concepto de línea afecta también las siguientes páginas? Para responder, intentamos pensar primero la idea de objetivo: muchas veces esto es lo más importante para medir competencias y su eficacia.

Fijarse en un objetivo. Es una acción generalmente considerada útil y necesaria. Al mismo tiempo, ya su formulación, tomar conciencia para un organismo de la necesidad de concentrar atención y esfuerzos hacia un preciso punto focal, nos señala una dificultad para perseguir esta tarea. Sobre todo cuando un objetivo final tiene que ser dividido en objetivos intermedios, la acción de fijarse en un objetivo implica un riesgo potencial. Eso lo explica de manera clara el escritor Deon Meyer (2004: 122) analizando los comportamientos de quienes viajan en moto: “El mayor enemigo de quien viaja en motocicleta es fijarse en un objetivo. Es algo instintivo. Desafortunadamente el enlace entre ojos y cerebro funciona de esta manera: si miras un hueco o una piedra terminarás en encontrarla. No tienes que mirar nunca el obstáculo directamente. (...) Cuando hayas identificado un obstáculo en la carretera, tienes conciencia que existe y que hay que buscar una manera de pasarlo alrededor; entonces hay que fijar los ojos en una línea de seguridad y automáticamente tu y tu moto la van a perseguir”.

En relación a la necesidad de preguntarnos sobre los significados que le damos a las competencias interculturales, esta orientación a una ampliación perceptiva

pide un análisis de la comunicación y de los comportamientos que incluya perspectiva ex quo tal como la perspectiva ad quem explicadas por filósofos como Severino (2007: 107): esto para resistir a concepciones del significado mas limitadas o dicotómicas, por ejemplo a la contraposición sugeridas por los académicos de la comunicación como Frege (1978: 9-32), entre sentido y significado.

Las siguientes paginas intentan adoptar esta orientación a una línea de seguridad, el intento de mirar mas allá como metáfora de la competencia intercultural y de la capacidad de saber reconocer “indicios de contextualización” (Chick, 1990) y para saberse mover entre los marcos que identifican tratos culturales.

Territorios de frontera, piedras y pequeñas piedras

¿Que metodologías son hoy las más populares entre los profesionales de las consultorías y de la formación intercultural? En un estudio realizado para SIETAR Europa por Berardo e Simons (2004: 14-15) se encuentran sobre todo modelos descriptivos, estudio de casos, ejercicios, juegos de simulación. Entonces, se trata sobre todo de abordar la materia a partir de la experiencia, en particular de los participantes, dándole atención a los incidentes críticos y a las reflexiones de las ciencias sociales sobre los territorios de frontera.

En las ciencias sociales la reflexión sobre los dispositivos que permiten y facilitan moverse a través de las cornisas culturales esta viviendo una fase de aceleración en relación a los procesos de territorialización que afectan los flujos culturales, informacionales, simbólicos y, al mismo tiempo, económicos (Appadurai, 1996). Los territorios de frontera ofrecen oportunidades para detectar lo que es inadecuado en las concepciones culturales que entran en contacto y en un proceso de comparación.

En general observamos rapidez y claridad en la manera que tiene una persona de identificar los limites de los mundos que le resultan menos familiares pero la misma persona suele necesitar de mucho mas tiempo para enfrentarse y enterarse con sus propios conceptos del mundo (Mantovani, 1998: 144). Es la distancia entre la capacidad de adscripción y de inscripción (Pierik, 2004 : 532). En la sistematización de algunas investigaciones sobre comunicación intercultural y aspectos ideológicos en los servicios sanitarios y sociales, Van

Asperen (2003: 118-119) nos habla del juicio expresado por una trabajadora social holandesa que es un ejemplo de estas dos acciones, empezando por la segunda: “En una familia holandesa se ve como natural que los niños ayuden en los trabajos de la casa (...). En las familias de Marruecos esto no es así cuando se trata de un niño porqué los niños de sexo masculino no ayudan en los trabajos de la casa”. La diferente capacidad de interpretación de las categorías culturales próximas o lejanas nos hace pensar de que hablamos cuando hablamos de “competencia”, un concepto “multiprospectivo” (Viteritti, 2005): un saber en acción que nos hace conscientes de como la acción transforma los contextos sociales. Cada persona no se relaciona con los contextos sociales con libertad absoluta: cada persona ve en los contextos sociales “reglas” que responden a sus propias ideas culturales de base (Mantovani, 1995: 91; Sahlins, 1985: ix).

En esta perspectiva, la capacidad de actuar en relación a (Newell, Simon, 1972) y de comprender un determinado marco cultural es en relación con reglas “locales” de tipo general, y con reglas “especificas” del contexto comunicativo. El escritor Kader Abdolah (2007: 35) nos cuenta hablando de si mismo y de la forma de expresarse de su gente: “Los persas hablan de forma vaga, velada. Nuestra cultura nos no permite expresar completamente nuestro pensamiento”. Valsiner (2000: 46) afirma que los procesos de “tribalización” afectan también los estudios culturales y que hoy se han formados grupos de vygotskyianos, de bachtinianos, de meadianos y de simmelianos y pone en relación esto a lo que para los antropólogos es el “cargo cult”, la idea que bienes importados desde lugares prestigiosos puedan desvelar cualidades mágicas para solucionar los problemas de los afiliados a un culto específico. En perspectiva dinámica, la reflexión filosófica de Ricoeur (1965) nos sugiere un análisis de los discursos identitarios como secuencias de “rectificaciones y correcciones de una serie de cuentos”, y no como algo hecho “cosa”: cada cuento es “síntesis del heterogéneo”.

El conocimiento y la consciencia socio-cultural de los marcos de los discursos (Bateson, 1955) nos hablan de la capacidad de des-aprendizaje, a los diferentes niveles en que se traduce la inserción en un contexto (Cole, 1989) y a la metáfora del juego, en la medida que “cada juego nos pide aceptar por un tiempo (...) un universo cerrado, convencional (...) la persona juega a creer, a ser creído o a hacer creer a los demás de ser otra persona. La persona niega, muda, abandona por un tiempo su propia personalidad para hacer muestra

de ser otra. (...) He elegido citar estas manifestaciones con la palabra *mimicry*, palabra inglesa que indica el mimetismo, en particular de los insectos, para subrayar la naturaleza fundamental y elemental, cuasi orgánica, del impulso que genera” (Callois, 1967).

Sobre el concepto de competencia

Como práctica social y saber en acción, las ciencias sociales ven las competencias como espacio de interpretación donde, a nivel individual y colectivo, se expresan experiencia, cognición y voluntad (Viteritti, 2005). La literatura nos ofrece una progresiva ampliación del concepto de “competencia intercultural” (Deardorff, 2004, 2009). Este espacio de investigación se ha desarrollado sobre todo en Norte América a partir de los años cincuenta del siglo pasado, dándole atención a las dinámicas del shock cultural (Oberg, 1960) y a dimensiones consideradas menos explícitas en la comunicación interpersonal tal como la comunicación nonverbal y la proxémica (E.T. Hall, 1959, 1966).

En las últimas décadas, la reflexión sobre comunicación y competencia intercultural no se ha limitado al repertorio de acciones a disposición de las personas que se encuentran en contextos culturales disueltos, sino ha analizado también sus específicas representaciones de la realidad y de las relaciones sociales. Por ejemplo, el sociólogo estadounidense Milton Bennett nos habla de *mindset*, las maneras de mirar el mundo (las actitudes), y de *skillset*, las prácticas y las competencias que se necesitan para la acción. Esta perspectiva puede ser desarrollada tomando en consideración la “recíproca implicación” entre los conceptos chinos de “*hun*” y “*po*”: “*hun* nos habla de lo que es alto por inteligencia, conocimiento, sensibilidad, espiritualidad, reflexión, creatividad, y contemplación; *po* nos habla de todo lo que es ‘zavora’ para estas actividades, que las enracima entre límites específicos y ámbitos determinados, sin que se difuminen, se apaguen o resulten ineficaces” (Pasqualotto, 2007: 124).

En un estudio sobre las actividades de educación, la investigadora estadounidense Deardorff (2004: 122) identifica más de diez conceptos sinónimos de “competencia intercultural” (*cross-cultural adaptation*, *intercultural sensitivity*, *multicultural competence*, *transcultural competence*, *cross-cultural effectiveness*, *international competence*, *global literacy*, *global citizenship*, *cultural competence*, y *crosscultural adjustment*). Los más frecuentemente

utilizados son *cross-cultural* o *global competence*, pero el concepto de “competencia intercultural” sigue siendo el más apropiado en este ámbito (Kim, 2001).

Los investigadores y consultores Earley e Ang (2003: 264) agrupan las principales competencias interculturales en diez categorías: habilidades comunicativas; tolerancia de la ambigüedad; empatía; apertura mental; flexibilidad; capacidad de saber enfocar una tarea o una relación; postura positiva hacia el aprendizaje; tolerancia hacia estilos y culturas diferentes; conocimiento cultural; capacidad de tener éxito en contextos diferentes. Un trabajo similar ya se encontraba en literatura con categorías referidas a objetivos, habilidades comunicativas, habilidades relacionales Spitzberg y Cupach (1984: 70-71).

Dimensiones de la competencia intercultural

Los sociólogos Berger y Luckmann (1967, : 71) ponen en evidencia como los mecanismos de hábito podrían ser analizados como formas de pre-definición y previsión: en primer lugar permiten minimizar la inversión de tiempo y energía en relación a la toma de decisión, puesto que se puede evitar de definir cada situación y sus componentes específicos. Algo central en la competencia intercultural es la necesidad de discutir los estereotipos ya adquiridos (de quienes somos poco o nada conscientes): la atención del mundo de la investigación científica por este tema es algo relativamente reciente limitado sobre todo a una perspectiva dirigida al rendimiento individual y a las bases mentales de dicho rendimiento

El *International Journal of Intercultural Relations* le ha dedicado toda una edición de la revista al tema de las competencias interculturales (Martin, 1989). Las contribuciones hablan de un modelo articulado en seis dimensiones principales, que sirven todavía de base a la literatura sobre la formación de la experiencia intercultural (Paige, 2003b: 171). Según este modelo, la “eficacia intercultural” es influenciada de manera positiva por seis grupos de factores: elementos en relación al conocimiento de la cultura “*target*”; cualidades personales tal como apertura, flexibilidad, tolerancia de la ambigüedad y humor; habilidades comportamentales tal como la eficacia en la comunicación, actitudes culturalmente adecuadas a los roles y posturas relacionales; conciencia de sí, y específicamente de valores y convicciones; habilidades

técnicas como la capacidad de llevar a cabo una tarea en el nuevo contexto cultural; factores relativos al nuevo contexto tal como la semejanza relativa con la cultura de origen, la forma de acoger el extranjero, las condiciones socioeconómicas y políticas de la “segunda” cultura, el nivel de claridad en relación a las expectativas en relación al rol y a la posición del extranjero, la presión psicológica asociada a la experiencia.

Se trata de un modelo que no desarrolla un pensamiento sobre las competencias interculturales sino trabaja a nivel de descripción de su marco operacional con enfoque dicotómico: sujeto / nuevo contexto local. Típico de este modelo es el uso de términos como “technical skills” (habilidades técnicas) y “knowledge of target culture” (conocimiento de una determinada cultura): se trata de un abordaje culture-specific, orientado a ser eficaz en un determinado contexto cultural.

Un abordaje sistemático del tema es presentado por la investigadora estadounidense Kim (1992, 2001), que trata la competencia intercultural como capacidad de adaptación en ámbito cognitivo (dar sentido), afectivo (“tendencias” emotivas y estéticas, predisposiciones motivacionales y actitudinales), y operacional/comportamental (nivel de flexibilidad y recursos a disposición). Kim habla de capacidad de adaptación como “capacidad del individuo de suspender o mudar algunas modalidades culturales adquiridas y de aprender y acomodar algunas de las nuevas modalidades culturales, encontrando creativamente maneras de gestionar las dinámicas relativas a los papeles inter-grupo diferentes y el estrés asociado” (Kim, 1992: 377). Como Spitzberg y Cupach (1984: 90) Kim (1992: 373), considera la capacidad de adaptar la capacidad de adaptación como comportamiento y habilidad que el individuo sabe practicar en contextos diferentes y en este sentido hay una diferencia significativa entre la competencia cultural culture-specific y la competencia intercultural que suele resultar eficaz de manera independiente de los específicos contextos culturales.

La articulación de la competencia intercultural en conocimientos, habilidad y actitudes domina la mayoría de las definiciones. Imahori e Lanigan (1989: 276-277) presentan una interesante excepción porque por ellos la “competencia intercultural es en relación a un “adecuado nivel de motivación, conocimiento y habilidades de quien se encuentra en otro contexto y de las personas de este

nuevo contexto en relación a los intercambios que establecen y que llevan a resultados relacionales eficaces”. En este modelo de competencia intercultural ambos actores entran en contacto y hay interacción en términos de nivel de motivación, conocimiento y habilidades y ambos están influenciados por objetivos y por vivencias pasadas que resultan específicas por cada persona. En este modelo se evidencian los aspectos de interacción de la acción trans-cultural. No se trata de un modelo comúnmente aceptado, si pensamos que el proyecto Intercultural Competence Assessment (INCA) financiado por el Programa Leonardo de la Comisión Europea (Byram, 1997) limita el concepto de competencia intercultural a la capacidad de interacción eficaz y aceptable por parte de los otros, poniendo la atención sobre capacidades lingüísticas, identidad y comprensión cultural.

Dos ejemplos de modelos evolutivos de las competencias interculturales se encuentran en el trabajo de Hoopes (1979) y Milton Bennett (1993). Estos modelos trabajan un continuum que empieza con la condición etnocentrismo y desarrolla a través de algunas etapas una plena consciencia y competencia intercultural. El modelo de Bennett (1993) llamado Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS) identifica tres etapas etnocéntricas rechazo, defensa, minimización) y tres etapas etnorelativas (aceptación, adaptación, integración). Según Bennett (1993: 46), la postura etnorelativa es una posición que considera que “las culturas solo se puedan entender en relación entre ellas y que una postura específica solo se puede entender en su contexto cultural” (ib. : 46).

El aspecto llave de la definición “procesual” de etnorelativismo es el concepto de “empatía” (Håkansson, J., Montgomery, H., 2002). Para Bennett (1993: 53) esta es la capacidad de reconocer y apropiarse de marcos de referencia cultural diferentes de los marcos personales, “la habilidad de hacer experiencia de aspectos de la realidad de forma diferente de como se haría en la cultura personal”.

Este breve resumen pone en evidencia algo subrayado también por Lustig y Koester (2003: 65): “no se puede hablar de un conjunto prescriptivo de características que puedan garantizar con certeza competencia en cualquier relación y situación intercultural”. El discurso dominante sobre competencia intercultural se preocupa en primer lugar por la eficacia del individuo en

nuevos contextos culturales, no toma en cuenta todavía en perspectivas espacio-temporal más extendidas, ni aspectos de la relación que impliquen una cultura “dominante” o las dificultades específicas en relación a los fenómenos migratorios. En este sentido se necesita ampliar la reflexión sobre competencias interculturales a partir de una perspectiva ecológico-cultural, ésta ha sido ya fundada por antropólogos como Ogbu (1981) a partir de los trabajos de Julian Steward, enfocando como se transmite socialmente y cuál es la interdependencia con el medio ambiente de las formas de comportamiento habitual. En esta perspectiva, Dussel (2003: 50) nos explica como solo la negación del “mito de la civilización y de la inocencia de la violencia moderna” pueda hacer posible reconocer las características de injusticia de la “praxis de sacrificio” en ámbito extra-europeo y al interior de la misma Europa, estableciendo de esta manera las bases cognitivas que nos permitan superar los límites de la “razón de emancipación”.

En esto contexto, Boaventura de Sousa Santos (2001: 270-271) subraya que las prácticas sociales que no están en relación con una racionalidad científica no son necesariamente prácticas “ignorantes”, sino prácticas de saberes rivales. En perspectiva transcultural el aspecto problemático de la racionalidad científica es que, cual saber especializado y institucionalizado, tiene la tendencia y el poder de definir situaciones y contextos de maneras no solamente descriptivas, sino también prescriptivas. En este sentido, los discursos dominantes de la ciencia moderna pueden hacer que las alternativas resulten “ausentes” o “invisibles” a partir de diferencias de escala, de tipo de perspectiva, de nivel de resolución y de ámbito temporal utilizado. Para abrir una perspectiva que sepa tomar en cuenta “ceguera” y “ausencias”, Santos (2001: 271) nos propone el concepto de “doble ruptura epistemológica”: no es suficiente una simple discontinuidad epistemológica que haga la distinción entre ciencia y sentido común: necesitamos también la capacidad de transformar el saber científico en un nuevo sentido común y aprender a de-construir y transformar el sentido común dominante y conservador en perspectiva emancipatoria. Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de un conocimiento “prudente”, que sepa identificar y superar las diferentes éticas de ser “convencidos” y entonces también las hybris generadas por “certidumbres”, favoreciendo una ética de la “responsabilidad” (Artosi, Brighenti, 1998: 3).

El mismo concepto y la mayoría de las definiciones de competencia intercultural

indican una marcada perspectiva occidental (Deardorff, 2004: 51; Quassoli, 2006: 66). Es claro que no se encuentran definiciones de competencia intercultural “neutrales”, sin bias cultural (van Asperen, 2003: 129). Todavía, hay carencia de estudios y textos que definan la competencia intercultural desde perspectivas no occidentales. Un ejemplo de comunicación definida en el contexto de un marco cultural específico es Yum (1994) que identifica en el contexto de Korea cinco características de la comunicación, evidentemente aquí mas en relación a la idea de grupo: empatía, sensibilidad, mensajes indirectos, ser reservados y transcendencia.

En el contexto de las investigaciones interculturales, el abordaje ético de Santos y de Artosi y Brighenti sugiere una reflexión en términos de competencia intercultural sobre como una sociedad reconoce y trata el capital cultural de los recién llegados, un tema ausente en las definiciones actuales que piensan la competencia en primer lugar como instrumento funcional a la afirmación personal del individuo. Estos tipo de definiciones denotan un modelo de sociedad de co-existencia o co-adaptación, y entonces modelos multiculturales o trans-culturales, pero no intercultural, todavía no centrados en la “co-evolución” (Peter Raven y Paul Ehrlich, 2000: 78).

En este sentido es clave para las profesiones con tareas institucionales en los contextos de salud, educación, servicio social y administrativo reflexionar sobre los criterios y indicadores de competencia y sobre los modelos de referencia. Un ejemplo de perspectiva más dinámica es ofrecido por la lingüista estadounidense Ting-Toomey (2004: 238-239) al identificar tres criterios principales para averiguar competencia intercultural en el contacto directa entre dos personas: apropiación, eficacia y adaptabilidad.

El tercer criterio, la adaptabilidad pone en evidencia los comportamientos verbales y no verbales a partir de una adecuada flexibilidad cognitiva, afectiva y comportamental que sepa generar actitudes transformativas en las situaciones interpersonales de conflicto.

Es interesante notar que al concepto de competencia intercultural Earley e Ang (2003: 59) prefieren el concepto de inteligencia cultural, la capacidad de una persona de adaptarse de forma eficaz en nuevos contextos culturales. Esta perspectiva es más cercana de los trabajos de psicólogos de la educación como

Howard Gardner y Robert J. Sternberg (Zhang, Sternberg, 2001: 198-200). En esta perspectiva las características de eficacia en situaciones de potencial aprendizaje tienen una relación con la capacidad de adaptación a los nuevos contextos y a la solución creativa de los problemas estableciendo prioridades y pensamiento crítico sobre las normas. Este modelo referencia nos permite pensar la inteligencia intercultural sin vincularla a “ventajas” en áreas específicas como, por ejemplo, las competencias lingüísticas. En este sentido hay afinidad con la idea de “inteligencia ecológica” definida en ámbito educativo por Ginger y Hendricks-Lee (1999: 73) y con la afirmación de Paulo Freire (1996: 43-44) que “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

En esta perspectiva inter-transcultural (Padilha, 2004) el concepto de transformación sugeridos por autores como Ting-Toomey (2004) parece el más adecuado en los contextos educativos de la catástrofe como cambio no destructivo, como propuso René Thom que nos habla de procesos con estabilidad estructural dentro de perturbaciones que llegan a mudar un proceso/sistema: fenómenos que conciernen de cerca la idea de contacto intercultural y que parecen mejor descritos por curvas, “tendencia general”.

Esta atención para la tendencia y no simplemente para expresiones numéricas de los resultados, nos lleva a pensar también en el contexto de las competencias interculturales el trabajo del etnopsiquiatra George Devereux y del antropólogo François Laplantine cuando nos ayudan a utilizar las metáforas “bastón rígido o flojo” del físico Niels Bohr para pensar la interacción entre sujeto y observador: un bastón (Bateson, 1970: 477; Mantovani, 1998: 121) llevado de manera rígida es como la extensión de la propia mano y la línea de demarcación entre observador y sujeto se encuentra en la punta lejana del observador; llevado de manera lasca es menos parte del observador y entonces coloca, perceptivamente, la línea de demarcación en la punta más próxima al mismo observador. Devereux pone en relación la reflexión de Bohr con la distinción que nos propuso el psicólogo William James sobre los conocimientos. James trata las experiencias con modalidad “bastón rígido” como knowledge about, conocimiento sobre algo, mientras trata como experiencias de acquaintance with, familiaridad con, el abordaje “flojo”. Para el antropólogo Laplantine (1999: 21) el bastón rígido “nos da la ilusión de una coherencia identitaria, la

idea de comprender algo ‘verdadero’”.

La perspectiva intercultural puede aprovecharse de un pensamiento constructivista y multidimensional que sepa mirar a las competencias interculturales como habitus socialmente situado, un concepto ya trabajado en Francia por el antropólogo Marcel Mauss y el sociólogo Pierre Bourdieu, que subrayan la fertilidad del abordaje “flojo”, rizomático en el pensar y practicar las competencias necesarias a las relaciones trans-culturales. Este abordaje rizomático nos sugiere una idea epistemológicamente “prudente” de cultura. Como nos dice Glissant (2007: 26), los textos que “fundan comunidades”, el Antiguo Testigo, las sagas, las epopeyas africanas, son “libros de exilio y muchas veces de erranza”, deseo de “salir de la raíz”, indicación que apoya la crítica hecha por filósofos como Deleuze y Guattari al concepto de raíz-cepo a favor del concepto de raíz-rizoma. Glissant (2007: 23) nos habla de rizoma como “raíz desmultiplicada que se extiende en redes en la tierra y en el aire, sin encontrar otro irremediable predador. En esta noción de rizoma queda el aspecto del enraizamiento, rechazando la idea de una raíz totalitaria (...) cada identidad se extiende en la relación con el Otro”.

Bibliografía

- ABDOLAH K. (2003), Portretten en een oude doorn, De Geus, Breda
- APPADURAI A. (1996), *Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- ARTOSI A., BRIGHENTI A. (1998), *Paradigma e mutamento. La molteplicità della transizione storica contemporanea*, http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Artosi-Brighenti_new.pdf.
- BATESON G. (1955), *A Theory of play and fantasy*, in G. BATESON (1972), *Steps to an ecology of mind*, Chandler, San Francisco: 177-193
- BATESON G. (1970), *Form, substance and difference*, in G. BATESON (1972), *Steps to an ecology of mind*, Ballantine Books, New York: 448-464
- BENNETT M.J. (a cura di) (2002), *Principi di comunicazione interculturale*, Franco Angeli, Milano.
- BERARDO K., SIMONS G. (2004), *The Intercultural Profession: its profile, practices & challenges*, SIETAR Europa, (http://www.sietar-europa.org/about_us/ICP_Survey_Report.pdf)
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1967), *The Social Construction of Reality*,

- Penguin Books, Harmondsworth.
- BYRAM, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Multilingual Matters, Clavedon.
 - CAILLOIS R. (1967), *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Gallimard, Paris
 - CASTIGLIONI I. (2005), *La comunicazione interculturale: Competenze e pratiche*, Carocci, Roma.
 - CHICK J.K. (1990), *Reflections on language, interaction, and context: micro and macro issues*, in D. CARBAUGH (ed.), *Cultural communication and intercultural contact* (pp. 253-257), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.
 - COLE M. (1989), *Cultural psychology: A once and future discipline?* In J. BERMAN (ed.), *Nebraska symposium on motivation: Cross cultural perspective*, University of Nebraska Press, Lincoln: 279-335
 - COLLIER M.J. (1989), *Cultural and intercultural communication competence: current approaches and directions for future research*, in "International Journal of Intercultural Relations", 13: 287-302.
 - DEARDORFF D.K.B. (2004), *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States*, PhD Thesis, Raleigh, NC.
 - DEARDORFF D.K.B. (ed.) (2009), *The SAGE handbook of intercultural competence*, SAGE, Los Angeles
 - DEVEREUX G. (1984) *Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento*, Severi-Treccani, Roma.
 - DUSSEL E. (2003), *Europa, modernidad y eurocentrismo*, in Lander (comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (41-53), CLACSO, UNESCO, Buenos Aires.
 - EARLEY P.C., ANG S. (2003), *Cultural intelligence. Individual interactions across cultures*, Stanford University Press, Stanford, CA.
 - EHRLICH P. (2000), *Human natures. Genes, cultures, and the human prospect*, Washington D.C., Island Press.
 - FOWLER S., BLOHM J.M. (2004), *An analysis of methods for intercultural training*, in D. LANDIS, J.M. BENNETT, M.J. BENNETT (eds.), *Handbook of intercultural training. Third Edition* (37-84), Sage, Thousand Oaks, CA.
 - FREGE G. (1978), *La struttura logica del linguaggio*, Bompiani, Milano.
 - FREIRE P. (1996) *Pedagogía da autonomia, saberes necesarios à prática educativa*, Paz e Terra, Sao Paulo,
 - GLISSANT E. (1990), *Poétique de la relation. Poétique III*, Gallimard, Parigi
 - GUDYKUNST W.B., HAMMER M.R. (1983), *Basic training design: Approaches to intercultural training*, in D. LANDIS, R.W. Brislin (eds.), *Handbook of intercultural training. First Edition*, Pergamon, Elmsford, NY.: 118-154
 - GUDYKUNST W.B., MOODY B. (eds.) (2002), *Handbook of international intercultural communication*, Sage, Thousand Oaks, CA.
 - HÅKANSSON J., MONTGOMERY H. (2002), *The role of action in empathy from the perspectives of the empathizer and the target*, in "Current Research in Social Psychology", 8, 50-62.
 - HALL E.T. (1959), *The silent language*, Doubleday, New York.
 - HALL E.T. (1966), *The hidden dimension*, Doubleday, New York.
 - HOFFMAN C., LAU I., JOHNSON D.R. (1986), *The linguistic relativity of person recognition: An English-Chinese comparison*, in "Journal of Personality and Social Psychology", 51, 1097-1105.
 - HOOPES D. S. (1979), *Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience*, in M. PUSCH (ed.) *Multicultural education: A cross-cultural training approach* (9-38), Intercultural Press, Yarmouth, ME.
 - IMAHORI T.T., LANIGAN M.J. (1989), *Relational model of intercultural communication competence*, in "International Journal of Intercultural Relations", 13, 269-286.
 - INGOLD T. (2006) *Up, across and along*, in "Studies in Environmental Aesthetics and Semiotics", 51, 21-36.
 - KIM Y.Y. (1992), *Intercultural communication competence: A systems-thinking view*, in W.B. GUDYKUNST, Y.Y. KIM (eds.), *Readings on communicating with strangers: An approach to intercultural communication* (371-381), McGraw-Hill, New York.
 - KIM Y.Y. (2001), *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*, Sage, Thousand Oaks, CA.
 - LANDER E. (comp.) (2003), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, UNESCO, Buenos Aires.
 - LANDIS D., BRISLIN R.W. (eds.) (1983), *Handbook of intercultural training. First Edition*, Pergamon, Elmsford, NY.
 - LANDIS D., BENNETT J.M., BENNETT M.J. (eds.) (2004), *Handbook of intercultural training. Third Edition*, Sage, Thousand Oaks, CA.
 - LAPLANTINE F. (1999), *Je, nous et les autres, être humain au-delà des appartenances*, Le Pommier.

- LUSTIG M.W., KOESTER J. (2003), *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (4a ed.), Allyn & Bacon, Boston.
- MANTOVANI G. (1995), *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Il Mulino, Bologna.
- MANTOVANI G. (1998), *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità: Scontri e incontri multiculturali*, Giunti, Firenze.
- MARTIN J.N. (ed.) (1989) *Intercultural communication competence*, in "International Journal of Intercultural Relations", 13, 3.
- MATO D. (ed.) (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, IESALC-UNESCO, Caracas.
- MEYER D. (2004) *Infanta*, Feniks, Capetown.
- NEWELL A., SIMON H.A. (1972), *Human problem solving*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- OBERG K. (1960), *Cultural shock: Adjustment to new cultural environments*, in "Practical Anthropology", 7, 177-182.
- OGBU J.U. (1981), *Origins of human competence*, in "Child Development", 52, pp. 413-429.
- PADILHA P.R. (2004), *Currículo e Educação Intertranscultural*, IPF, São Paulo
- PAIGE R.M. (ed.) (1993a), *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine.
- PAIGE R.M. (1993b), *Trainer competencies for international and intercultural programs*, in R.M. PAIGE (ed.), *Education for the intercultural experience* (169-199), Intercultural Press, Yarmouth, Maine.
- PAIGE R.M. (2004), *Instrumentation in intercultural training*, in D. LANDIS, J.M. BENNETT, M.J. BENNETT (eds.), *Handbook of intercultural training*. Third Edition (85-128), Sage, Thousand Oaks, CA.
- PASQUALOTTO G. (2007), *Figure di pensiero. Opere e simboli nelle culture d'Oriente*, Marsilio, Venezia.
- PIERIK R. (2004), *Conceptualizing cultural groups and cultural difference. The social mechanism approach*, in "Ethnicities", 4(4), 523-544.
- QUASSOLI F. (2006), *Riconoscersi. Differenze culturali e pratiche comunicative*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- RICOEUR P. (1965), *De l'interprétation. Essai sur Freud*, Seuil, Paris
- SAHLINS M. (1985), *Islands of history*, University of Chicago Press, Chicago,
- SAMOVAR L.A., PORTER R.E. (eds.) (1985), *Intercultural communication. A reader*. Fourth Edition, Wadsworth, Belmont, CA.
- SANDOVAL F.E.A. (2011) *Educación intercultural indígena para la paz*,

artículo para la Conferencia ALAS 2011, Recife

- SANTOS DE SOUSA B. (2001), *Toward an epistemology of blindness. Why the new forms of 'cerimonial adequacy' neither regulate nor emancipate*, in "European Journal of Social Theory", 4(3), 251-279.
- SEVERINO E. (2007), *L'identità della follia. Lezioni veneziane*, Rizzoli, Milano.
- SHAFFER M.A., HARRISON D.A., GREGERSEN H., BLACK J.S., FERZANDI L.A. (2006), *You can take it with you: Individual differences and expatriate effectiveness*, in "Journal of Applied psychology", 91, 109-125.
- SPITZBERG B.H., CUPACH, W.R. (1984). *Interpersonal communication competence*, Sage, Londres.
- TING-TOOMEY S. (2004), *Translating conflict face-negotiation theory into practice*, in D. LANDIS, J.M. BENNETT, M.J. BENNETT (eds.), *Handbook of intercultural training*. Third Edition (217-248), Sage, Thousand Oaks, CA.
- VALSINER J. (2000), *Culture and human development*, Sage, Londra.
- VAN ASPEREN E. (2003), *Interculturele communicatie & ideologie*, Pharos, Utrecht.
- VAN DYNE L., ANG S. (2005), *Cultural intelligence: An essential capability for individuals in contemporary organizations*, in <http://global.EDGE.msu.edu>.
- VITERITTI A. (2005), *Identità e competenze. Soggettività e professionalità nella vita sociale contemporanea*, Guerini e Associati, Milano.
- YINGER R.J., HENDRICKS-LEE M.S. (1999), *Il pensiero pratico e la conoscenza al lavoro degli insegnanti*, in F. ZAMBELLI, G. CHERUBINI, *Manuale della scuola dell'obbligo: L'insegnante e i suoi contesti*, Franco Angeli, Milano, 67-91.
- YUMJ. O. (1994), *The impact of Confucianism on interpersonal relationships and communication patterns in East Asia*, in L.A. SAMOVAR, R.E. PORTER (eds.), *Intercultural communication: A reader*, Wadsworth, Belmont CA, 75-86.
- ZHANG L., STERNBERG R.J. (2001), *Thinking styles across cultures: Their relationships with student learning*, in R.J. STERNBERG, L. ZANG (2001), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (197-226), Lawrence Erlbaum, Londres
- ZHONG M. (1998), *Perceived intercultural communication competence in cross-cultural interactions between Chinese and Americans*, in "Critical Studies", 12, 161-179

Alessio Surian

Alessio Surian desarrolla su acción docente y de investigador en el Departamento de Filosofía, Sociología, Pedagogía y Psicología Aplicada (FISPPA) la Universidad de Padua (Italia). Es formador y consultor en educación y políticas participativas y experto del programa Intercultural Cities. Trabaja con el Laboratorio de Políticas Públicas y con la Universidad Popular Urbana de la Alianza Internacional de Habitantes (www.habitants.org) donde es coordinador del Programa Memoria de Habitantes.

LOS ASPECTOS NO VERBALES EN LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Ruth Vilà Baños
ruth_vila@ub.edu

RESUMEN

La comunicación intercultural es aquella comunicación de forma interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda suponer una barrera importante que altere la eficacia comunicativa. Se propone un análisis de la comunicación no verbal poniendo de manifiesto la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación, así como las diferentes aportaciones de los estudios realizados sobre la kinésica, la prosémica, y algunos sentidos como el tacto y el olfato, altamente influidos por los referentes culturales propios de cada persona. Estos estudios ponen de manifiesto algunas diferencias básicas potenciales en un encuentro comunicativo intercultural.

Palabras claves: comunicación no verbal, interculturalidad, kinesia, prosémica.

SUMMARY

Intercultural communication is interpersonal communication involving people with cultural references different enough that it may pose a significant barrier that difficult communication efficiency. It proposes an analysis of nonverbal communication highlighting the importance of the nonverbal aspects of communication and the different contributions of studies on the kinesics, the proxemics and some senses like touch and smell, highly influenced by the cultural references of each person. These studies reveal some basic differences in potential intercultural communicative encounter.

Keywords: non-verbal communication, intercultural, kinesics, proxemics.

Alessio Surian

Alessio Surian desarrolla su acción docente y de investigador en el Departamento de Filosofía, Sociología, Pedagogía y Psicología Aplicada (FISPPA) la Universidad de Padua (Italia). Es formador y consultor en educación y políticas participativas y experto del programa Intercultural Cities. Trabaja con el Laboratorio de Políticas Públicas y con la Universidad Popular Urbana de la Alianza Internacional de Habitantes (www.habitants.org) donde es coordinador del Programa Memoria de Habitantes.

LOS ASPECTOS NO VERBALES EN LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Ruth Vilà Baños
ruth_vila@ub.edu

RESUMEN

La comunicación intercultural es aquella comunicación de forma interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que ello pueda suponer una barrera importante que altere la eficacia comunicativa. Se propone un análisis de la comunicación no verbal poniendo de manifiesto la importancia de los aspectos no verbales en la comunicación, así como las diferentes aportaciones de los estudios realizados sobre la kinésica, la prosémica, y algunos sentidos como el tacto y el olfato, altamente influidos por los referentes culturales propios de cada persona. Estos estudios ponen de manifiesto algunas diferencias básicas potenciales en un encuentro comunicativo intercultural.

Palabras claves: comunicación no verbal, interculturalidad, kinesia, prosémica.

SUMMARY

Intercultural communication is interpersonal communication involving people with cultural references different enough that it may pose a significant barrier that difficult communication efficiency. It proposes an analysis of nonverbal communication highlighting the importance of the nonverbal aspects of communication and the different contributions of studies on the kinesics, the proxemics and some senses like touch and smell, highly influenced by the cultural references of each person. These studies reveal some basic differences in potential intercultural communicative encounter.

Keywords: non-verbal communication, intercultural, kinesics, proxemics.

INTRODUCCIÓN

Profundizar en el concepto de comunicación intercultural, implica distinguir una serie de elementos que configuran algunas de las diversas áreas de estudio, y que por tanto influyen de manera razonable en cómo se entiende el fenómeno de la comunicación intercultural. El estudio de la comunicación intercultural se ha expandido cubriendo diversas variables fruto de los conceptos comunicación, cultura y sus combinaciones, influenciado por disciplinas tradicionales como la antropología, la lingüística, la filosofía, la psicología o la sociología (Chen y Starosta, 1998).

Gudykunst (1994) distingue tres ejes que organizan los posibles contenidos de estudio: el objetivo de análisis, el canal de comunicación y la concepción de la multiculturalidad implicada en el proceso comunicativo. El primero de los ejes, configura qué aspectos son centrales para el análisis de los procesos comunicativos, de tal forma que se pueden distinguir dos enfoques básicos ante el estudio de la comunicación intercultural: comparativo e interactivo. El segundo eje se basa en el canal en que se centre el análisis, diferenciando entre procesos comunicativos de forma interpersonal o bien a través de los medios de comunicación. Finalmente, el tercer eje, pone de manifiesto la multiculturalidad presente en la comunicación, en términos étnicos, culturales, raciales... Ejes que definen las áreas de estudio de la Comunicación Intercultural. De este modo, poniendo en juego los tres ejes, se derivan el análisis de los medios de comunicación, la comunicación en el ámbito de la diplomacia internacional, el contacto directo entre personas, la comparación entre distintos modelos comunicativos, la comunicación entre personas de distinta etnia, y de distinta cultura dentro de una misma etnia; distinguiéndose respectivamente entre comunicación de masas, comunicación internacional, comunicación intercultural, comunicación transcultural, comunicación interétnica y comunicación intracultural.

Al mismo tiempo, la tradición terminológica europea nos induce a la distinción entre los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad.

Entendiéndose la multiculturalidad como la mera yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad; distinguiéndola de la interculturalidad que tiene además implicaciones de reciprocidad y de reconocimiento de

las diferencias culturales (Bartolomé, 1997). De esta forma, mientras que la multiculturalidad define una situación o un contexto protagonizado por personas de referentes culturales diversos; la interculturalidad parte de las relaciones e interacciones recíprocas entre las culturas, en una posición de simetría, y de reconocimiento y aceptación de las diferencias.

Esta distinción también influye en la caracterización del objeto de estudio, distinguiendo la comunicación intercultural en términos de intercambio cultural recíproco. De esta forma, este estudio se centra en los procesos comunicativos desde la perspectiva de contacto e interacción interpersonales que producen este intercambio cultural recíproco; por tanto el núcleo de interés se encuentra en la que de aquí en adelante llamaremos comunicación intercultural, o también llamada comunicación intercultural interpersonal (Wiseman y Koester, 1993).

Tal como indica Rizo (2009), en los procesos de interacción, las personas participan en una situación de presencia física simultánea en el espacio y el tiempo. Los intercambios van más allá de la mera transmisión de información, en tanto que la comunicación implica necesariamente procesos de codificación y decodificación, que incluyen gestos, miradas, posturas, silencios, vestuario, uso del espacio, etc. Las personas que interactúan poseen sistemas de significados compartidos en mayor o menor medida. En este artículo, se pone el acento, justamente en aquellos aspectos de la comunicación intercultural que tienen que ver con los aspectos no verbales. El estudio de estos tiene gran relevancia dada la escasez de estudios relevantes en interculturalidad, y su gran peso en la comunicación. Efectivamente, una mirada, una sonrisa o, incluso, el tono de la voz, pueden tener a veces más peso en la comunicación que las propias palabras. De hecho, la mayor parte de la comunicación humana ocurre en un nivel no verbal; Birdwhistell (1970) identificó la importancia de la comunicación no verbal: a partir de sus estudios identificó como en el contexto americano sólo el 35% del mensaje era verbal, ante un 38% de entonación y el resto de actitud corporal. Fruto de estos estudios declaró la popular frase célebre: el hombre es un ser multisensorial que algunas veces verbaliza.

2. La comunicación intercultural

En muchas de las definiciones sobre la comunicación intercultural entran en juego elementos como la percepción de la diferencia y sus consecuencias en la comunicación (Dodd 1991, McCroskey y Neuliep 1997, Rodrigo 1999,

Samovar y Porter 2000, Samovar y otros 1998). Rodrigo (1999), define partiendo de la premisa de la autopercepción de referentes pertenecientes a culturas diferentes. Lustig y Koester (1996) subrayan el proceso simbólico de construcción de significados compartidos y las diferencias en cuanto a interpretaciones y expectativas que la multiculturalidad conlleva.

Algunas concepciones tradicionales sobre el proceso comunicativo sostienen la importancia de la viabilidad de la comunicación. Ésta se basa en compartir un código y un marco de referencia comunes entre hablantes. Desde esta perspectiva, el proceso comunicativo es un proyecto inalcanzable, incluso con personas consideradas del mismo referente cultural, dadas las evidentes dificultades que ello comporta (Hernández, 1999): Las personas interpretan los mensajes en relación a sus propios referentes, pudiendo coincidir mucho o poco con la interpretación de su emisor/a. Concretamente, las interpretaciones no son ni universales ni acrónicas, sino que difieren en el tiempo y en la cultura (Rodrigo, 1999).

En este punto, cabe señalar la importancia de la eficacia comunicativa. Ésta no implica una comunicación perfecta controlada y exenta de ambigüedades, sino que se entiende como el grado de comprensión aceptable o suficiente entre las personas en contacto (Rodrigo, 1999). De esta forma, para alcanzar esta eficacia tiene especial importancia la superación de las posibles barreras tanto personales como contextuales que puede suponer un encuentro multicultural.

Tomando una relevancia especial el desarrollo de competencias interculturales que inciden de forma muy positiva en la superación de estos obstáculos y por tanto favorecen la comunicación intercultural. Algunos elementos que consideramos como básicos para constituir un entorno favorecedor de la comunicación intercultural son la posición de simetría entre las personas participantes y su motivación hacia la comunicación intercultural. Sin la necesaria simetría, la comunicación puede ser conflictiva. Desigualdades y asimetrías que obedecen a las condiciones históricas concretas que enmarcan la interacción, dando muestra de las relaciones de dominación entre los diferentes grupos sociales y culturales en conflicto (Rizo, 2009).

Actualmente, tal como señala Marandon (2003) domina una concepción integradora de la comunicación, según la cual toda comunicación es siempre “más o menos interpersonal y, al mismo tiempo, más o menos intercultural”.

No obstante, se distingue el concepto de comunicación intercultural por dos elementos fundamentales: La multiculturalidad del encuentro: es decir, las personas que emprenden la aventura de comunicarse pertenecen a referentes culturales distintos, y además se auto perciben tales diferencias culturales. Y, se alcanza la eficacia comunicativa intercultural, es decir, que las personas que entran en contacto perciben un grado aceptable o suficiente de comprensión mutua y de satisfacción en sus relaciones interpersonales, superando algunos de los obstáculos presentes en el intercambio cultural.

La comunicación intercultural, puede ser definida como la comunicación interpersonal donde intervienen personas con unos referentes culturales lo suficientemente diferentes como para que se auto perciban, teniendo que superar algunas barreras personales y / o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva (Vilà, 2008).

El modelo de comunicación intercultural presentado se basa en el proceso comunicativo desde una perspectiva interpersonal entre dos personas. Ambas parten de unos aspectos personales y también unos referentes culturales que les definen y les diferencian. No obstante, es en la percepción de tales diferencias culturales entre las personas que interactúan donde yace la idiosincrasia de la comunicación intercultural. Estos aspectos inciden en el grado de incertidumbre y ansiedad que genera el encuentro multicultural, según la teoría de la Gestión de la ansiedad e incertidumbre de William B. Gudykunst (1994). Este fenómeno junto a la falta de competencia intercultural constituyen gran parte de los obstáculos personales que dificultan la eficacia comunicativa. Al mismo tiempo, que subyacen una serie de obstáculos contextuales (definidos por el lugar, la relación entre las personas, el contexto, la situación,...) que también pueden incidir negativamente en el encuentro.

En este sentido el grado de competencia comunicativa intercultural (Chen y Starosta, 1998) y la motivación que tengan las personas en el encuentro intercultural favorecerán la superación de estos obstáculos personales y contextuales, para poder llegar a unos significados compartidos entre ambas personas, en la llamada tercera cultura, basado en la teoría de la construcción de la tercera cultura (Casmir, 1993); fruto, entre otros elementos, de la adaptación de los participantes, tal como sostiene la teoría de la Adaptación transcultural (Kim y Gudykunst, 1987).

3. La comunicación no verbal intercultural

En el estudio de la comunicación intercultural, aparecen dos dimensiones básicas que inciden en el proceso comunicativo y que configuran el contacto intercultural: la comunicación verbal y la comunicación no verbal. A pesar de tratarse de dos elementos inseparables en la comunicación, se explorarán para profundizar en la naturaleza de la comunicación no verbal, y cómo afectan a la comunicación entre personas de diferente referente cultural.

La comunicación no verbal es un proceso multisensorial que habitualmente se establece de forma espontánea, e implica un conjunto de comportamientos no lingüísticos que a menudo son inconscientes (Lustig y Koester, 1996). En este sentido, la comunicación no verbal incluye tanto aspectos conscientes e intencionales, como comportamientos no intencionales (Samovar et al., 1998). Hall (1981) alerta en sus estudios más pioneros sobre la importancia de la parte más inconsciente e invisible de la comunicación no verbal.

Cada cultura puede tener un código de expresión corporal diferente que si desconocemos nos puede afectar en la eficacia de la comunicación intercultural.

Desde el estudio de la comunicación no verbal, acontece de forma similar a la comunicación verbal, el debate entre posturas innatistas que sostienen la naturaleza innata y universal de aspectos no verbales en la comunicación; y posturas ambientalistas, que por el contrario parten del aprendizaje cultural de tales manifestaciones, y por tanto evidencian las diferencias culturales en la comunicación no verbal. Knapp (1982) señala que ni los planteamientos innatistas ni ambientalistas son suficientes para explicar la naturaleza de la comunicación no verbal; ya que un comportamiento puede tener un origen genético, y en cambio desarrollarse según la cultura, mediante una frecuencia, momentos e interpretación determinados. Debemos distinguir así, entre el gesto de aquello que lo provoca y del significado que se le otorga desde cada cultura.

El estudio de la comunicación no verbal se remonta en 1872 con Charles Darwin quien inició los estudios relativos a las expresiones faciales tanto en primates como en el propio ser humano. En 1941 Efron destacó tanto la importancia que

la cultura tiene en la expresión no verbal, como las distintas formas de estudiar los gestos y en general los comportamientos no verbales. Paralelamente, la obra de Raymond Birdwhistell (1970) significó no sólo la búsqueda de una estructura para el lenguaje corporal, sino que además proporcionó la denominación de Kinésica al estudio de los movimientos corporales y gestuales. Por otra parte, en 1956 el psiquiatra Jürgen Ruesch, introdujo un nuevo término para estos estudios, el de comunicación no verbal. Finalmente, fueron destacables las aportaciones de Edward Hall (1981) como pionero en identificar al menos diez actividades humanas en los sistemas de mensaje primario, constituidos en gran parte por aspectos no verbales.

En la actualidad, la importancia prestada ante el fenómeno de la comunicación no verbal está generalizada. Esta importancia se sostiene ante todo, por su funcionalidad comunicativa, en cuanto a comunicar actitudes y emociones, que pueden desarrollar gestos propios. Al mismo tiempo, se relaciona con la comunicación verbal, a través de los siguientes procesos: completa significados ilustrando, clarificando, elaborando, explicando, reforzando o repitiendo lo que se está diciendo; acentúa el mensaje verbal, enfatizando algunos aspectos; contradice el mensaje verbal, voluntaria o involuntariamente; regula la interacción. Controla los turnos de comunicación de cada hablante, mediante desviaciones de miradas, inclinaciones de cabeza...

Mediante estos gestos se manifiesta el interés en hablar, en escuchar, en no ser interrumpido etc.; produce feedback o retroalimentación a la persona que está hablando, para adaptar el mensaje a las señales del oyente; mantiene la atención: los oyentes deben emitir señales de estar atentos al discurso, mediante una postura atenta, reaccionar a los movimientos corporales del que habla; sustituye al lenguaje verbal, ante imposibilidad, determinadas circunstancias o por preferencia de los hablantes.

El modo en que se llevan a cabo estas funciones varía de cultura a cultura. De este modo, esta diversidad y variaciones en el acompañamiento verbal pueden constituir un reto más para la comunicación intercultural.

3.1 Cultura y comunicación no verbal

Muchas de las formas de comunicación no verbal sólo pueden ser interpretadas a través del marco de referencia cultural que las sostienen. En este sentido, las culturas difieren respecto a los comportamientos no verbales, de tres formas

(Lustig y Koester, 1996):

- Tienen un repertorio específico de comportamientos sobre movimientos, posiciones del cuerpo, posturas, gestos, espacios, ...
- Presentan un conjunto de reglas que regulan qué expresiones utilizar y bajo qué circunstancias. Regula aquellas expresiones requeridas, preferidas, permitidas y prohibidas.
- Difieren en la interpretación que se atribuye a los comportamientos no verbales particulares.

De hecho, una expresión puede interpretarse como fortuita, sin ningún significado específico; puede ser idiosincrásica, como una expresión especial propia o de un grupo; o bien, puede interpretarse como compartida. Esta interpretación también es diferente desde cada referente cultural¹. Incluso aunque en culturas distintas coincida el gesto, puede no coincidir su significado concreto. Por ejemplo, la V de victoria con los dedos índice y corazón, en algunos países como la República Dominicana tiene connotaciones negativas.

Aprender las peculiaridades de la propia cultura sobre la comunicación no verbal, no es un proceso verbalmente explícito, sino que se aprende básicamente a través de la observación y de la experiencia. Tal como mencionó Hall (1981) los primeros niveles culturales se comunican a través de los mecanismos no verbales. Frecuentemente se adquieren de forma inconsciente, raramente se cuestionan y sólo se manifiestan explícitas cuando se infringen.

En la comunicación intercultural, a menudo los malentendidos surgen a consecuencia de las interpretaciones de los mensajes no verbales: existe una clara tendencia a reaccionar emocionalmente a las transgresiones de aquello que se percibe como natural. De este modo, la comunicación no verbal y la cultura se encuentran relacionadas en dos sentidos (Samovar y Porter, 2000): Los comportamientos no verbales se basan en la cultura de la persona que comunica; y al mismo tiempo, la cultura determina el momento apropiado de manifestar los comportamientos no verbales.

El ámbito no verbal de la comunicación ha estado desatendido en todas sus dimensiones (Serrano, 2003): en cuanto a la falta de reflexión, de estudio e

¹ Un ejemplo de Condon y Yousef (1977) es el gesto de un profesor británico en el Cairo, de sentarse enseñando la suela de los zapatos (comportamiento fortuito), fue interpretado por su alumnado como un insulto (significado compartido por la cultura egipcia).

investigación, castigado ideológica o moralmente en la cultura occidental, ya que la tradición cultural judeocristina y grecoromana ha procurado esconder el cuerpo humano y sus manifestaciones comunicativas.

Profundizar en el estudio de la comunicación no verbal, es hacer referencia a la estructura en los diversos estudios realizados en los ámbitos básicos de la kinésica, la prosémica, la cronémica, así como el papel de los sentidos como el tacto y el olfato.

3.2. El lenguaje corporal

Los estudios sobre los movimientos del cuerpo o el lenguaje del cuerpo, son conocidos como Kinésica. Desde sus inicios, desarrollada por Birdwhistell (1970), se define como la disciplina que estudia la gestualidad de las personas, desde las expresiones faciales a los movimientos del cuerpo. Incluye gestos, movimientos de cabeza, expresiones faciales, movimientos oculares, y otras manifestaciones físicas que pueden utilizarse para comunicar.

Los gestos pueden ser muy diversos en modo y número de cultura a cultura. Por ejemplo, tal como descubrieron Morris, Collett, Marsh y O'Shaghnessy se aislaron 20 gestos con la mano comunes en diversas culturas con significados muy diversos. Al mismo tiempo, destacan los 247 gestos diferentes que se utilizan en los países árabes (Samovar y otros, 1998). Pueden agruparse, de mayor a menor expresividad comunicativa, en tres tipos, según Ekman y Friesen (1969): los emblemas, de los cuales somos muy conscientes; los ilustradores que caracterizan las muestras de afecto; los reguladores y los adaptadores, de los que casi somos inconscientes.

Los emblemas son gestos que tienen un significado concreto y claro y que funcionan como si se tratara de un término verbal. Por ejemplo, el símbolo de victoria, haciendo una uve con los dedos índice y medio, y con la palma de la mano hacia fuera. El número de emblemas así como su significado puede variar considerablemente de una cultura a otra¹. Por ejemplo, desde 100 emblemas

¹ El emblema de hacer un círculo con los dedos índice y pulgar significa en EEUU y por extensión en otros países, OK. Pero en Brasil, Australia, Irán, Nigeria, Grecia y Cerdeña se considera un gesto obsceno, mientras que en Japón significa dinero y en el sur de Francia es cero o sin valor. El emblema que para los españoles significa que un lugar está lleno (uniendo las yemas de los dedos repetidas veces), para un belga es sinónimo de miedo. También el movimiento de la cabeza en forma de negación y afirmación, tienen un significado totalmente opuesto en los Balcanes y el resto de Europa.

en estudiantes norteamericanos a 250 en estudiantes israelíes (Knapp, 1982). Algunos estudios se han centrado en como la manera de señalar los objetos y las personas difiere culturalmente (Hernández, 1999). Desde algunos contextos como el español o el norteamericano, se utiliza el dedo índice, mientras que en Alemania se utiliza el dedo meñique, o en Japón, la palma de la mano. Los ilustradores son gestos que van unidos al habla y que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Su utilidad básica es de aclarar lo que se está diciendo. Por ejemplo, dibujar un círculo en el espacio con las manos, si hablamos de algo global, o señalar hacia una calle cuando se está indicando una dirección. Los gestos espaciales no son tan conscientes como los reguladores, aunque se utilizan de forma intencional. Las variaciones culturales que puedan darse están en función de un uso mayor o menor de este tipo de gestos. Por otra parte, las muestras de afecto suelen transmitirse por medio del rostro, aunque también pueden darse por la postura del cuerpo. La conciencia e intencionalidad de estos gestos pueden ser variables. Los reguladores son gestos que mantienen y regulan las conversaciones entre dos o más interactuantes. Este tipo de gestos son menos conscientes, ya que se desarrollan como hábitos arraigados y casi involuntarios; aunque somos muy conscientes de ellas cuando las producen los demás. Finalmente, los adaptadores son un tipo de comportamiento no verbal que cumple funciones adaptativas como satisfacer necesidades, dominar emociones, desarrollar contactos sociales... Pueden ser autodirigidos (autoadaptadores), o gestos que se hacen sobre el propio cuerpo y se incrementan a medida que aumenta la angustia (rascarse, cogerse, frotarse...). Pueden dirigirse a objetos, para cubrir una tarea instrumental (escribir con un bolígrafo) o bien, para descargar tensión y sentirse más seguro (bolígrafo en las manos en un / a orador / a). O finalmente, pueden ser heterodirigidos (heteroadaptadores) que representan aquellas manifestaciones hacia los demás, como agresiones, protección...

La postura es otro comportamiento significativo de la kinésica. La postura o el modo de sentarse pueden suponer múltiples interpretaciones e incluso malentendidos, tratándose por ejemplo de tendencias culturales informales y formales (Samovar y otros, 1998): Por ejemplo, cruzar las piernas al sentarse es común en muchos lugares, mientras que puede ser ofensivo en países como Turquía o Ghana.

Las expresiones faciales representan las manifestaciones más obvias de la kinésica. Aunque expresan estados de ánimo básicos como la tristeza,

alegría, disgusto, furia, sorpresa y el miedo (Chen y Starosta, 1998), sus manifestaciones pueden tener una gran diversidad de interpretaciones, ya que en cada contexto las personas aprenden a manejar las emociones de forma culturalmente apropiada. Por ejemplo, en Japón la sonrisa no sólo expresa felicidad y afectividad, sino que también es un modo de evitar situaciones molestas o embarazosas. Algunos de los aspectos más estudiados son las manifestaciones de pena y alegría, en algunos contextos más controladas y en otros más exageradas; la sonrisa como manifestación emocional, cuya variación cultural se presenta tanto en la cantidad, como en las causas que originan dicha manifestación.

Finalmente, la oculésica pone de manifiesto la importancia de la mirada y el contacto ocular para la comunicación intercultural. Se dice que la mirada es una de las partes más utilizadas en la comunicación no verbal en el contexto español (Serrano, 2003). Curiosamente, se ve reflejada en los numerosos adjetivos que pueden describir una mirada: directa, sensual, expresiva, penetrante, triste, alegre, comprensiva, fugaz, sospechosa, etc... La cultura influye en gran medida en la cantidad de contacto visual y con quien conectar visualmente. Por ejemplo, el contacto directo puede considerarse desde algunas perspectivas como expresión de confianza, mientras que en otras, evitar el contacto visual es símbolo de respeto.

3.3 Las distancias físicas

La proxémica es la disciplina que estudia las distancias en la comunicación interpersonal, en el sentido del uso del espacio personal en lugares públicos o privados. Se distingue básicamente entre el espacio fijo, el semifijo y el dinámico (Dodd, 1991).

En el espacio fijo es importante tener en cuenta que aunque los valores y factores económicos y la religión influyen en determinar la arquitectura, los valores culturales son los que determinan el uso del espacio fijo. Un ejemplo básico es el uso del espacio en las oficinas y el tamaño de cada despacho: son aspectos que a menudo comunican sobre estatus, poder, jerarquía, etc.

El espacio semifijo hace referencia a los objetos móviles como el mobiliario, accesorios, etc. En este sentido, este mobiliario puede facilitar la comunicación cara a cara, llamada sociopetal; o bien puede dificultarla, favoreciendo relaciones impersonales, llamados sociofugales (Hall, 1981). El modo de

presentar el espacio difiere culturalmente: ciertos grupos culturales, por ejemplo en China, prefieren situar las sillas y otros muebles para sentarse de forma paralela, evitando el contacto ocular directo durante las conversaciones. El uso del espacio a menudo responde a necesidades de territorialidad. La territorialidad se entiende como aquella necesidad de defender y proteger un espacio concreto. Representan una serie de comportamientos que se manifiestan para demostrar la pertenencia o el derecho a controlar un espacio determinado. Las diferencias culturales en territorialidad pueden manifestarse de tres formas:

- Pueden diferenciarse en cuanto al grado de territorialidad que se tiende a manifestar. Un lugar donde pueden evidenciarse este tipo de diferencias es en el lugar de trabajo: despachos compartidos, despachos aislados, tabiques, muros, etc.
- Pueden diferir en el número posible de espacios o lugares donde manifestar la territorialidad. Desde algunas culturas la territorialidad se manifiesta en todas las posesiones; incluso en los automóviles: tocar un coche puede ser como tocar a su dueño.
- Pueden diferir también, en las reacciones habituales en respuesta a la invasión del territorio propio, evitando la confrontación o no.

Finalmente, el espacio personal se centra en el uso del espacio dinámico o variable, en la estructura inconsciente del microespacio que rodea inmediatamente el cuerpo físico. En este sentido, destacan dos aspectos importantes: el espacio personal y la burbuja.

Edward Hall (1990) creó el término de proxémica para designar el estudio de cómo las personas difieren en el uso de su espacio personal. Sugirió que las personas actúan en cuatro zonas o espacios personales distintos: la distancia íntima, para relaciones amorosas y familiares; la distancia personal, para reuniones sociales o en la calle; la distancia social, en oficinas, tiendas, hoteles...; la distancia pública, en política, conferencias, etc. En función de cada una de estas distancias, se distinguen diferentes espacios según sea una fase cercana o lejana, para reflejar las diferencias de personalidad o factores ambientales que pueden influir en acercamiento o alejamiento (Hall, 1999).

No obstante, las distancias varían según las distintas culturas. Esta percepción del espacio no es la misma en todas las culturas; el mismo Hall establece

un orden de diferentes grupos étnicos, teniendo en cuenta sus relaciones distanciales, basándose en un continuo desde culturas de contacto hasta el extremo de las de no contacto. De este modo, según sus estudios, personas árabes, latinas, africanas y afroamericanas, asiáticas, anglosajonas y escandinavas, representan en este orden la pertenencia a culturas de contacto hasta las de no contacto. Estas diferencias en cuanto a la proximidad pueden explicar expresiones lingüísticas culturales en diversos idiomas como por ejemplo: donde caben dos, caben tres (española), que denotaría una cultura de contacto; o la expresión americana I need my space (necesito mi espacio) que evidenciaría una cultura con tendencia a ser de no contacto.

3.4 El tacto

El tacto es quizás el componente más básico de la comunicación humana. En la comunicación táctil intervienen tanto elementos contextuales como también características de los participantes. La interpretación que se haga será distinta en función del contexto cultural y ambiental, la relación entre los comunicantes, la intensidad, la duración del mensaje o la percepción del mismo como intencional o no. Aunque actualmente, se ha descubierto que el tacto favorece en general, la producción de endorfinas responsables de efectos tranquilizadores y relajantes.

Las múltiples interpretaciones pueden desencadenar diversos significados, que básicamente vienen influenciados por los siguientes factores (Samovar y Porter, 2000): el estado de ánimo, las experiencias anteriores, la relación interpersonal percibida, el lugar del cuerpo, la presión del tacto, su duración, la percepción del mismo como accidental o a propósito, y el contexto.

Las diferencias culturales han sido estudiadas a partir de la distinción entre culturas táctiles y no táctiles (Hall, 1999). Según diversos estudios realizados, las culturas orientales suelen ser poco táctiles en algunos aspectos. También se suele decir que la cultura norteamericana dominante es poco táctil, en relación con los países latinoamericanos y/o España. Caminar cogidos del brazo es una costumbre frecuente en Sudamérica y en España, si se trata de mujeres o parejas. En cambio, en algunos países norteamericanos, rozarse con alguien es motivo de disculpa.

Las culturas además, también difieren en el lugar del cuerpo a tocar. En Tailandia y Malasia no se acostumbra a tocar la cabeza ya que se considera la

parte espiritual y sagrada del cuerpo, mientras que en países como Estados Unidos es la parte más usual. Se diferencia también entre quien toca a quien, sobre todo en lo que respecta a las relaciones de género; y en las ocasiones o contextos donde tocarse es aceptable. La cultura distingue entre los contextos públicos y privados para el tipo de comunicación táctil a establecer.

A menudo, un reflejo sobre la comunicación táctil en los diferentes contextos culturales son el saludo, el beso y el abrazo. Los saludos son mensajes táctiles muy ritualizados y diversos según las culturas, pudiendo dar lugar a bastantes malentendidos. Cada cultura posee su ritual específico: algunos ejemplos son las cabezas que se tocan, bocas unidas, mejillas rozadas con los labios, manos besadas, narices que se frotran,... Una de las formas más características del saludo, es el beso. Pero tanto el número de besos, como el lugar de aplicación de los mismos, varía también según las culturas: un único beso, dos, tres e incluso cuatro, en la mejilla o en la mano..., son algunos ejemplos. Por otra parte, el abrazo es otra de las formas más comunes de saludar. Del mismo modo, que en las anteriores formas de saludo, las variaciones culturales pueden ser notables.

3.5 El olfato

Los aromas representan la forma más antigua de comunicación dominante en la naturaleza desde los inicios que diferenció plantas y animales (Serrano, 2003). A pesar de la primacía del medio audiovisual en la especie humana, la importancia de los olores se encuentra latente, siendo la química un elemento determinante en nuestro circuito interior.

Se han desarrollado estudios sobre sistemas de códigos químicos. El sistema de códigos químicos incluye la hedor natural corporal, lágrimas, sudor, olores del hogar, y otros fenómenos similares. Las personas partimos de sistemas distintos basados en las diferentes preferencias alimentarias, modos de vida, hábitos y entorno. Estas diferencias, a menudo se utilizan para la interpretación de grupos culturales. Por ejemplo, se sostiene que los occidentales no vegetarianos desprenden un hedor especial por el hecho de consumir carne roja, desagradable para otras culturas (Lustig y Koester, 1996).

En este sentido, el olfato ocupa un lugar bastante importante en nuestras situaciones cotidianas, ya que es un sentido del cual no prescindimos nunca.

En la comunicación no verbal, a menudo somos inconscientes de ello, y sólo solemos tener conciencia de ello, cuando por lesiones cerebrales o alteraciones transitorias debemos prescindir de este sentido. Los seres humanos recibimos y emitimos multitud de mensajes olfativos. El olfato comunica no sólo en conversaciones cara a cara, sino también cuando alguien no se encuentra presente, ya que el olor puede ser un evocador importante de recuerdos, sentimientos, etc.

Sin embargo cada cultura valora de forma distinta dichos mensajes, convirtiendo ciertos olores en aceptables, deseables y rechazables según cada cultura, interviniendo en las reacciones ante los distintos olores (Samovar y otros, 1998). Por ejemplo, el olor a cebolla es usado como perfume en algunas culturas orientales, mientras que en occidente se valora como un olor desagradable y molesto.

De hecho, el mismo sentido del olfato no tiene la misma consideración en todas las culturas. En Occidente es bastante común la creencia de que el olfato es un sentido primitivo o poco civilizado; en cambio, para algunas culturas el sentido del olfato es muy importante y tiene una incidencia muy explícita. Por ejemplo: los habitantes de Andaman en el Golfo de Bengala, tienen un calendario basado en los olores de los diferentes periodos del año, o en la India una forma tradicional de dar la bienvenida es oler la cabeza.

Además los olores pueden tener un importante papel en la transmisión de emociones en la comunicación interpersonal (Hall, 1999). Por ejemplo, en algunas culturas árabes es costumbre oler el aliento, ya que es una forma de relacionarse afectivamente con los demás, negarle el aliento a un amigo se interpreta como avergonzarse de él.

Desconocer tales diferencias puede suponer una mayor incertidumbre en la comunicación intercultural. Para superar esta situación es favorable prestar atención a los aromas que nos rodean y cómo afectan a la comunicación.

Referencias bibliográficas

- Bartolomé, M. (Ed.). (1997) Diagnóstico a la escuela multicultural. Barcelona: Cedecs.
- Birdwhistell, R. (1970) Kinesics and Context. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- Casmir, F. L. (1993). Third-culture building: a paradigm shift for international and intercultural communication. *Communication Yearbook*, 16, 407-428.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Boston: Allyn y Bacon.
- Condon, J. C., y Yousef, F. (1977). *An introduction to intercultural communication*. Indianapolis: The Bobbs-Merrill Educational Publishing.
- Dodd, C. H. (1991). *Dynamics of Intercultural Communication*. Dubuque, IA: Wm.C.Brown Publishers.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding. *Semiotica*, 1, 49-98.
- Gudykunst, W. B. (1994). *Bridging differences. Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.
- Hall, E. T. (1981). *The silent language*. New York: Anchor Books.
- Hall, E. T. (1999). *La dimensión oculta*. México: Siglo XXI.
- Hernández, C. (1999). *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Kim, Y. Y., y Gudykunst, W. B. (1987). *Cross-cultural adaptation. Current approaches*. Newbury Park: Sage.
- Knapp, M. L. (1982). *La comunicación no verbal*. Barcelona: Paidós.
- Lustig, M. W., y Koester, J. (1996). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across cultures*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Marandon, G. (2003) Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 61-62, p. 75-98.
- McCroskey, J. C., y Neuliep, J. W. (1997). The development of Intercultural and Interethnic Communication Apprehension Scales. *Communication Research Reports*, 14(2), 145-156.
- Rizo, M. (2009) Intersubjetividad y comunicación intercultural. Reflexiones desde la sociología fenomenológica como fuente científica histórica de la comunicología. *Perspectivas de la comunicación* • Vol. 2, Nº 2, p. 45-53.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Samovar, L. A., y Porter, R. E. (2000). *Intercultural Communication. A reader*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., y Stefani, L. A. (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Serrano, S. (2003). *El regalo de la comunicación*. Barcelona: Ara Llibres.
- Vilà, R. (2008). *La competencia comunicativa intercultural en adolescentes*.

Infancia y Aprendizaje, 31(2), 147-164.

- Wiseman, R. L., y Koester, J. (1993). *Intercultural Communication Competence*. London: Sage.

Ruth Vilà Baños

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Barcelona, con el Premio Extraordinario y el tercer premio Nacional del Centro de Investigación y Documentación Educativa. Profesora del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, impartiendo docencia en masters, posgrados, licenciaturas, y grados, principalmente en áreas de métodos de investigación e interculturalidad. Forma parte del grupo de investigación en Educación Intercultural (GREDI).

LA FIESTA PATRONAL DE
SAN GREGORIO ATLAPULCO,
MÉXICO. ESPACIO DE
REPRODUCCIÓN CULTURAL E
IDENTITARIA

Gisela Landázuri Benítez
giselalb@correo.xoc.uam.mx

Liliana López Levi
levi_lili@yahoo.com.mx

Resumen

En medio de un escenario desolador para el campo mexicano, encontramos alternativas de resistencia y de recuperación del patrimonio histórico, económico, natural y cultural de los pueblos rurales, originarios, que se asientan en el sur de la Ciudad de México.

De manera particular, las fiestas religiosas contrastan con el momento histórico, donde la situación mexicana actual suele caracterizarse a partir de la pobreza el desempleo, la inseguridad y la desarticulación social.

En el pueblo de San Gregorio Atlapulco, la celebración de su santo patrono es una forma de hacer perdurar las tradiciones centenarias. En la fiesta encontramos elementos culturales que han resistido los embates del colonialismo, de la modernidad y de la urbanización.

Palabras clave: Santo patrono, resistencia cultural, tradición, pueblo originario

Summary

In the middle of a crisis in Mexican's rural area, native communities located in the southern part of México City find an alternative in cultural resistance and in the recuperation of historic, economic, natural and cultural heritage.

In particular, there is a contrast between religious feasts and the current historical moment, where Mexican situation is often characterized through poverty, unemployment, insecurity and social dislocation.

In the village of San Gregorio Atlapulco, the celebration of their local patron saint is a way to endure centuries-old traditions. In the celebration, we find cultural elements that have withstood the ravages of colonialism, modernity and urbanization.

Keywords: Patron saint, cultural resistance, tradition, native communities

INTRODUCCIÓN

En medio de un escenario desolador para el campo mexicano, encontramos alternativas de resistencia y de recuperación del patrimonio histórico, económico, natural y cultural de los pueblos rurales, originarios, que se asientan en el Distrito Federal.

Para el caso específico de la zona de Xochimilco, consideramos que a pesar de las condiciones adversas atribuidas a una crisis, que lejos de detenerse parece conducir a la deriva, existen alternativas que nos llevan a centrar la mirada en otras formas de enfrentar la cotidianidad, de establecer los vínculos sociales y revalorar las prácticas que culturalmente le dan sentido a lo local. De manera particular, las fiestas religiosas contrastan con el momento histórico, donde la situación mexicana actual suele caracterizarse a partir de la pobreza el desempleo, la inseguridad y la desarticulación social.

En el pueblo de San Gregorio Atlapulco, la celebración de su santo patrono es una forma de hacer perdurar las tradiciones centenarias. En la fiesta encontramos elementos culturales que han resistido los embates del colonialismo, de la modernidad y de la urbanización.

Es muy conocido cómo los migrantes, nacionales e internacionales, suelen regresar a su lugar de origen durante las fiestas patronales, o reproducir en sus nuevos espacios su fiesta. Y cómo no habría de ser así, si el día de las fiestas, los rostros se reconocen, los lazos de pertenencia se refrendan, se apropian los espacios públicos, se defiende el derecho a la alegría. En palabras de Cenobia Santa Eslava:

Venimos a formar una trinchera contra los graves diagnósticos de nuestra realidad, venimos a unirnos contra la infamia y los infames que en aras del progreso quieren borrar nuestro rostro o nos quieren vender como

alegorías turísticas. Venimos a formar cuerpo contra nuestra propia devastación y a inventar la nueva grafía de esta celebración que da significado y honra a nuestro pueblo y a nuestros ancestros (Eslava, 2010:87).

Como dice Parker “La cuestión cultural de hoy se plantea en el marco de dos tendencias contradictorias y mutuamente necesarias: la globalización y la persistencia de las identidades locales” (Parker: Alteridades, 2006,89).

A partir de lo anterior, el presente trabajo revisa la fiesta patronal a San Gregorio no sólo como una celebración, ocasión de encuentro, sino de organización comunitaria y sustrato de identidad, para cuestionar: ¿hasta dónde estas fiestas son símbolo de resistencia cultural, frente al proyecto modernizador y al crecimiento de la gran metrópolis?, ¿qué tanto cumplen una función de cohesión comunitaria y de adscripción identitaria?, ¿en qué medida la fiesta recupera el patrimonio histórico, natural, cultural y social local?

San Gregorio Atlapulco

San Gregorio Atlapulco es un pueblo del sur de la Ciudad de México, absorbido por la mancha urbana, pero en donde aún persisten actividades agrícolas, acompañadas por una cultura rural, con una identidad y prácticas sociales que muestran una cierta resistencia a las formas y costumbres urbanas de la zona metropolitana en la cual están inmersas.¹

Destaca el sistema de cultivo característico del lugar, la chinampa, una práctica heredada desde los tiempos precolombinos y que ha sido valorada y reconocida en términos de patrimonio ecológico, tanto por instancias oficiales nacionales e internacionales, como por organizaciones locales².

¹ A nivel internacional, en 1987, Xochimilco fue reconocido por la UNESCO como patrimonio de la humanidad; en el ámbito nacional, en 1992, se declara a los Ejidos de Xochimilco y a San Gregorio Atlapulco como área natural protegida, bajo la categoría de Zona Sujeta a Conservación Ecológica y en el local hay asociaciones como el Grupo Tiempo y Agua, que se preocupan por el rescate de la chinampa como uno de los símbolos territoriales de gran valor.

² A nivel internacional, en 1987, Xochimilco fue reconocido por la UNESCO como patrimonio de la humanidad; en el ámbito nacional, en 1992, se declara a los Ejidos de Xochimilco y a San Gregorio Atlapulco como área natural protegida, bajo la categoría de Zona Sujeta a Conservación Ecológica y en el local hay asociaciones como el Grupo Tiempo y Agua, que se preocupan por el rescate de la chinampa como uno de los símbolos territoriales de gran valor.

La chinampa tiene su riqueza en la particularidad que representa como sistema agrícola y en que, a pesar de la resistencia frente a lo urbano, no se aísla, sino que establece vínculos. El lugar abastece de hortalizas y plantas de ornato a la Ciudad de México. Sus campesinos van a vender a la Central de abastos; muchas veces combinan su actividad productiva con otras que realizan y que son de corte más urbano. Algunos de sus pobladores incluso se hicieron profesionistas y otros, después de jubilarse, volvieron a trabajar el campo (Landázuri y López Levi, 2011). Antes el campo pertenecía a los más viejos, pero ahora, ante la crisis, los jóvenes se han reincorporado a la siembra.

Las prácticas productivas se han adaptado al deterioro ambiental. Antes no era necesario regar las tierras y ahora hay que bombear agua de los canales para los cultivos. San Gregorio también es un lugar de innovación, pues se han desarrollado una serie de ecotecnias propias del lugar (Landázuri y López Levi, 2011).

El nombre de San Gregorio Atlapulco encierra los dos elementos centrales de la identidad del pueblo: la fiesta en honor a su santo patrono San Gregorio Magno y su tradición agrícola que se expresa en la palabra Atlapulco, “donde revolotea el agua” o en “las tierras del fango”¹.

Las prácticas religiosas locales se insertan a nivel regional en el ámbito de Xochimilco, una zona predominantemente católica, donde la religiosidad popular tiene una fuerza que emana de sus propios pobladores; de sus habitantes que hacen suyas las tradiciones seculares y las viven en forma festiva, de acuerdo a costumbres que se han fincado por generaciones.

La Iglesia Católica, desde su establecimiento en la región, sentó las bases de la organización territorial para diversos aspectos de la vida social y cultural de sus habitantes. En Xochimilco, aunque se registra un descenso en la población que se asume parte de esta religión, el INEGI a través del Censo de Población y Vivienda señala actualmente la existencia de casi un 85% de población católica (INEGI, 2010).

En lo local, las prácticas religiosas retoman las costumbres que por siglos han prevalecido y le dan una singularidad a la forma como éstas se expresan.

¹ El primero registrado en la tesis de Gladys Sirvent y el segundo mencionado por un Coordinador territorial del lugar.

Los ritos, la música, los bailes, la comida, los fuegos artificiales y todo lo que compone la fiesta reflejan la organización socio territorial y tiene repercusiones más allá del ámbito religioso y forma parte de la vida cotidiana. Se dice que en Xochimilco todos los días del año son una fiesta. Si no es el santo patrono de uno de los barrios o pueblos, es alguna virgen o algún Niño Dios, entre los que destaca el NiñoPa. Cada una de las imágenes tiene actividades a lo largo del año; hay misas, visitas, son llevadas a ver a los enfermos, encabezan las procesiones. En fin, que en su honor siempre hay un ambiente festivo.

Aunque en el presente texto nos centramos en la fiesta patronal de San Gregorio Atlapulco, no podemos dejar de reconocer que el carácter de la cultura popular religiosa hace de dicho espacio un lugar de fiesta continua, donde siempre hay algo que conmemorar o alguna imagen que venerar. Destacan en la localidad los festejos de semana santa, en marzo-abril, cuando los jóvenes varones, uno de los principales grupos religiosos de la localidad, organizan el Vía Crucis. “Algunas veces hacen estaciones en capillas o cada quien en su barrio. Se acostumbra la visita de las siete casas. Se lleva al Santísimo, se hace una velación hasta la una de la mañana” (Landázuri et al, 2006). Están también las celebraciones de la Virgen de Guadalupe durante todo el mes de diciembre, el primero de enero y todo el mes de mayo; la celebración a la Virgen de la Asunción, el 15 de agosto; el día de muertos; el jubileo parroquial en diciembre; la celebración del Santísimo; las posadas, la Navidad y los pequeños festejos en cada una de las casas que reciben a las imágenes o a los miembros de algún comité, después de sus labores para colaborar con la fiesta.

La religiosidad popular

De acuerdo con María Ana Portal (1999:20), la religiosidad popular engloba una serie de prácticas sociales que enlazan elementos católicos con elementos ancestrales de Mesoamérica, en particular con una expresión social vinculada a un sistema de cargos o mayordomías que articulan la vida social y la identidad comunitaria. Dichas prácticas norman sobre la participación social, de manera tal que se convierten en formas de cohesión, pertenencia y anclaje territorial.

De tal manera que podemos considerar que las fiestas religiosas y en forma destacada, la del santo patrono, son un elemento central de la organización social, un factor de vitalidad local, una forma de reproducción del sentido comunitario y un componente clave en la identidad cultural y el arraigo territorial. La fiesta se convierte en un mecanismo de resistencia cultural por

parte de los llamados pueblos originarios; un instrumento, por medio del cual le dan continuidad a sus tradiciones, sus valores, sus formas de organización social, de vinculación con la naturaleza y su memoria histórica.

Gilberto Gimenez (citado por Portal, 1999:21-22) coloca al santo patrono como elemento central de la organización social, que es principio vital de la comunidad y clave de la identidad. En él convergen las relaciones sociales materializadas en el sistema de cargos y mayordomías. Además, es la confluencia de un ancestro mítico del pueblo; condensa una historia y fija un origen común que sintetiza elementos prehispánicos con los derivados de la colonia española. La reproducción anual de la celebración en su honor es una forma de recreación de las fronteras territoriales y de las redes de relaciones sociales. Las fiestas implican reciprocidad frente a otros santos.

La estructura social que sustenta la reproducción cultural está fuertemente apoyada por el sistema de cargos, que Portal (1999: 22) define como “una institución cívico-religiosa, altamente jerarquizada, característica de las formas organizativas de grupos indígenas que hoy ocupan el área de Mesoamérica, particularmente entre aquellos grupos indígenas contemporáneos”. Aunque las mayordomías se articulan en torno a la fiesta, la trascienden en términos de sus implicaciones soci-territoriales. La sociabilidad en Xochimilco, afirma Víctor Manuel Durand (2010: 174) “está basada en la familia y el barrio”.

Si bien quienes ocupan estos cargos son nombrados individualmente, la pareja y la familia ampliada son las que generalmente asumen el compromiso de mayordomías, posaderos y miembros de los comités de feria. Las tareas van desde velar por la imagen y organizar la fiesta, organizar peregrinaciones, ofrecer comida cuando se asume el cargo, se recibe al santo o cuando se hace alguna velación, hasta atender a los visitantes. Es así como se establecen redes y vínculos entre los miembros de la comunidad y con los de los otros pueblos.

En este sentido, su individualidad queda subsumida a las prácticas y decisiones comunitarias. La población participa siguiendo las reglas tradicionales (Durand, 2010: 204). Las fiestas se desarrollan en las calles, en las plazas, en los parques, explanadas y en las casas.

La reproducción del espacio se fundamenta en la identidad. Los originarios se reconocen como pertenecientes a un lugar cuya toponimia hace referencia a su Santo Patrono, son herederos de una tradición histórica, de modos de vida

y de una pertenencia territorial. Se distinguen frente al otro, al vecindado, el que no es de ahí, el extranjero.

Aunque existen excepciones, la comunidad en su conjunto participa. De acuerdo con Lima (2001:123) es a través del culto que se despliegan las formas de participación ciudadana, así como de fortalecimiento de las relaciones sociales y familiares. “Este culto promueve que las calles, los panteones y los patios de las casas se conviertan en grandes plazas públicas de encuentro y convivencia, en grandes templos para el ritual sincretizado.”

La relación con las autoridades permite la celebración de las fiestas, el cierre de calles y la apropiación del espacio público. La tradición, afirma Durand (2010: 205) se impone al derecho formal. El permiso no se basa en la ley escrita, sino en la voluntad de no contrariar a la comunidad que defiende, ante todo, sus prácticas tradicionales.

Dichas tradiciones le otorgan a la comunidad una cohesión fundamentada en la solidaridad. Es por ello que la dinámica va más allá de un grupo de fieles que manifiesta su religiosidad. Se trata de una comunidad que reivindica sus prácticas sociales y la forma como se insertan dentro de la vida de la gran ciudad.

La expresión de religiosidad popular en las fiestas

Desde que se estableció la iglesia católica en Xochimilco sentó las bases de su organización territorial y administrativa que permeó la vida social y cultural de los pobladores. En Xochimilco, la evangelización de los indígenas fue obra fundamentalmente de los franciscanos en los siglos XVI y XVII, por lo que los principales templos datan de esos siglos¹².

A cerca de 500 años de evangelización, la resistencia que desde los primeros años de la conquista permitió imponer algunos rasgos del calendario ritual prehispánico, de las formas de culto y celebración a las deidades, así como de ciertas formas de organización y cohesión comunitaria persisten a pesar del proyecto modernizador y al crecimiento de la gran metrópolis. La resistencia

2 El templo de San Gregorio Atlapulco data del siglo VII y contó con un convento desde donde se realizó la tarea evangelizadora (Pérez, J.M.,2003:21)

cultural a partir de la permanencia de rituales y tradiciones que remiten a los antepasados, y a una forma de organización comunitaria que fortalece lazos de identidad.

El contraste entre las celebraciones prehispánicas a las deidades llenas de regocijo, de ofrendas a los dioses para pedir un buen año, fertilidad y buena producción, en las que abundaban vistosos atuendos, manjares, danza, música, y un ambiente festivo, se hacen patentes en estudios como el de “Religiosidad y Ciudadanía en Xochimilco.

La fiesta de Xaltocan” de Cenobia Santa Eslava Martínez, nos muestran. Al igual que para este caso, en San Gregorio Atlapulco la parte festiva no sólo sigue acompañando la conmemoración al santo patrono, sino que es parte central de la misma.

La combinación de una expresión católica con tintes prehispánicos se puede rastrear hasta los tiempos de la conquista y colonia, cuando de acuerdo con Pérez (2003: 23), los cronistas reconocieron que la conversión, aparentemente voluntaria, de los indígenas al cristianismo obedeció en el fondo a una estrategia de adaptación para continuar con sus ritos y ceremonias. “No muy tarde los frailes se darían cuenta que de atrás de aquellos actos de devoción espontánea pervivían los antiguos dioses prehispánicos” (Pérez, J.M., 2003:23). Entonces, denunciaron que esas formas paganas habían invadido las celebraciones católicas. Sus ecos llegaron al presente. En la actualidad algunos curas se expresan de la misma forma sobre las fiestas patronales y afirman que en ellas “hay mucho ruido”.

El sincretismo religioso de estas dos culturas aún se manifiesta en muchas localidades rurales del país y ha sido analizado desde diversos enfoques. En términos generales se ha entendido principalmente como religiosidad popular, sin embargo, algunos autores como Vania Salles y José Manuel Valenzuela lo llaman *mística popular subalterna*¹ y lo abordan a partir de considerarlo como una vida espiritual que va más allá de lo religioso, con gran cantidad de relaciones con lo supranatural y, en donde se incorporan hábitos en las prácticas cotidianas fuertemente ligados a las tradiciones. Algunas de ellas de corte prehispánico. Por su parte, Manuel Antonio Baeza (2000:98-99) habla

1 Para ellos lo popular “se aplica a ese sector difuso de la población que no ocupa los estratos altos de la estructura social, ni controla los mecanismos de poder y de coerción macroinstitucionalizados” (Salles y Valenzuela, 1997:60-61)

de cultura popular religiosa y afirma que se trata de la religión en su vertiente no oficial, en tanto que es simple, que no pone restricciones a las formas de emoción y que se acerca a la espontaneidad del cristianismo primitivo.

Dicha cultura es en esencia heterogénea y está compuesta por una gran diversidad de imaginarios de lo religioso, mismos que se generan a partir un lugar y un momento concretos; se producen con base en los valores, las tradiciones, los conocimientos, trayectorias, prácticas sociales y el entorno de cada comunidad, para después reflejarse, materializarse y representarse de múltiples formas, entre estas, nosotros destacamos la fiesta como un espacio socializador de reproducción de creencias colectivas basadas en esas tradiciones, de cultura y de identidades.

A los franciscanos se atribuyen muchas de las tradiciones religiosas que existen hoy en día en Xochimilco, las cuales sobreviven por el apego de los pobladores a las costumbres heredadas por sus ancestros.

En la actualidad, la comunidad se ha apropiado de las fiestas religiosas en Xochimilco y los miembros de la jerarquía católica tienen ya muy poca participación. Los fieles laicos se encargan de la organización, para lo cual se estructuran en torno a las mayordomías y a una serie de comisiones encargadas de los distintos aspectos relacionados con los festejos, como lo son, la recaudación de dinero para el alquiler de templete y lonas, la contratación de las bandas de música y equipo de sonido, los cuetes y castillos.

El origen de las estructuras de cargos y prácticas de las mayordomías se remontan a la Corona Española, cuando se adoptaron algunas de estas disposiciones. Las cofradías introducían a los nativos a la devoción de un santo e intentaban acercar a los fieles a la Iglesia católica, no sólo en función de la fe sino también para cubrir una función económica, administrativa. Ambas funciones estaban a cargo del “Mayordomo”, es decir, el cuidado del santo y la recaudación y administración de bienes de la cofradía. Los primeros en ser nombrados mayordomos fueron los caciques con más propiedades; de tal manera que se creaba un mecanismo para que el clero accediera a sus bienes. También “se autorizaba hacer colectas a manera de limosnas para pagar los gastos en ceras, flores, procesiones, misas y todo lo que exigió el culto al santo de su devoción” (Eslava, 2010:42).

Para los indígenas estos espacios resultaron espacios de “libertad”, de cohesión,

en torno a los cuales compartían sus “antiguas prácticas religiosas, estilos de vida, sentido de pertenencia” (Eslava, 2010:43).

Eslava (2010:43) afirma también que esta estructura ha sido la base de la “resistencia cultural que hasta la fecha se mantiene viva en Xochimilco.”

Organización y solidaridad en las fiestas religiosas

En la esfera social, las fiestas constituyen espacios para la integración. La tradición que mantiene estas prácticas está envuelta por la fe y también representa la unión y solidaridad entre muchos de los habitantes de Xochimilco. Este tipo de festejos se desbordan en organización, participación, colaboración, cohesión comunitaria y nos preguntamos cómo es que en otros espacios se aduce tanto que no hay organización ni participación ciudadanas. Y es que la fiesta, no es fiesta de un día, y sólo una misa se prolonga por semana, en un sinfín de actividades religiosas en los barrios, así como actividades festivas en las que abundan grupos musicales, se requiere logística, financiamiento, difusión, amplia coordinación de diversas comisiones y toma de decisiones.

Estas manifestaciones muestran “la existencia de identidades culturales de índole religiosa que- a pesar de la modernización y de los procesos de secularización en ella implicados se reproducen mediante un conjunto de instancias socializadoras” (Salles y Valenzuela, 1997: 15) como son las fiestas. Para Salles y Valenzuela no se trata solamente de la reproducción de una herencia del pasado, “de ritos y ceremonias vinculados a cosmovisiones y construcciones simbólicas del pasado” (Salles y Valenzuela, 1997: 18), sino también de prácticas actualizadas y ajustadas a su entorno contemporáneo.

En las fiestas contrastan los elementos sacros y profanos, los contemporáneos y tradicionales los institucionales y populares de integración y resistencia cultural. Contribuyen a la construcción de un orden social.

Frecuentemente se pide a la comunidad colaborar con los gastos de estas fiestas, recibiendo respuesta positiva de la mayoría de las familias quienes llegan a aportar \$200 y hasta \$500. En algunos templos se tiene la costumbre de exhibir la lista de las familias que sí aportaron.

Las fiestas religiosas en San Gregorio

La religiosidad popular en San Gregorio Atlapulco, aunque tiene sus matices locales, está inmersa en la dinámica cultural de Xochimilco, donde las tradiciones católicas, transmitidas originalmente a través de los franciscanos que llegaron durante la colonia, se combinan con las costumbres heredadas por los ancestros prehispánicos de sus pobladores.

Las fiestas religiosas locales, aunque convergen en la Iglesia, están organizadas por los fieles laicos, quienes se organizan en mayordomías y en comités. El párroco y otros miembros de la iglesia participan, están presentes, pero no tienen la celebración en sus manos. Dichos comités se encargan de la recaudación de fondos y de la organización del festejo. Son varios y se avocan a distintos aspectos, la música, los cohetes, los bailes, el templete y las lonas, entre otros.

Los mayordomos tienen la función de mantener el rito religioso y son los depositarios, por un tiempo determinado, de una imagen. En San Gregorio existen mayordomos para cada una de las imágenes importantes a nivel local. La función implica grandes compromisos que conllevan mucho dinero, ahorrado durante años. A cambio, los encargados obtienen distinción y prestigio social. Se trata de una figura comunitaria, independiente de la Iglesia, pero que confluye con ella en términos de lo que se venera.

Los mayordomos custodian el altar, se encargan de la limpieza y mantenimiento de la iglesia, se rotan el cuidado de la imagen mensualmente, solicitan la cooperación para las celebraciones y organizan diversos rituales, como son velaciones, rosarios, peregrinaciones, según sea el caso¹.

El mayordomo tiene un estatus social y un prestigio que se construye a partir de su participación religiosa y no tiene relación con su ocupación o modo de vida. Es una figura pública que se apoya en sus redes sociales, en particular en su familia, estrecha y ampliada. Algunos de cuyos miembros tienen funciones de apoyo, como es el caso de los posaderos. Estos puestos pueden ser asumidos individualmente, sin embargo, son ejercidos familiarmente (Salles, 1995).

El 2 de febrero, durante la ceremonia del día de la Candelaria, se da el cambio de

¹ Hay 7 imágenes o altares: el santísimo, la virgen de Guadalupe, el Sagrado corazón, la Purísima, los Varones, la Candelaria, la virgen del Carmen, la Hermandad. Están también el Niño del pueblo, niños de los barrios (hay alrededor de 30 barrios en San Gregorio Atlapulco), nueve o 10 nichos del señor de Chalma y también reciben al Niño Pa.

mayordomos. Los nuevos encargados son coronados por el párroco y además se hace la entrega de “la luz de la Biblia”. Este es un día muy importante en la localidad. Los diferentes barrios salen para venerar al Niño Dios y lo llevan en peregrinación a otras localidades de Xochimilco (Landázuri et al, 2006). Ese día los productores también llevan a bendecir las semillas (Landázuri y López Levi, 2011).

La fiesta de la Candelaria en la que se presenta al niño Jesús en el templo coincide con numerosos rituales prehispánicos en los que los actores principales eran los niños que representaban el inicio de la vida humana. El dos de febrero era el inicio del calendario Mexica. Esto muestra cómo el proceso de sustitución religiosa no sólo se construyó sobre los antiguos templos, sino también sobre los antiguos símbolos. Por cierto, en esa fecha también se bendicen las semillas, ahora más bien simbólicamente, recordando esa práctica, que puede remontarse a varios siglos.

El calendario religioso le da una estructura temporal a este complejo sistema cultural, en donde se engarzan elementos de identidad, arraigo y organización social. Hay múltiples festejos religiosos a lo largo del año que involucran rituales, organización, etc. Si en Xochimilco se dice que 365 fiestas al año, San Gregorio Atlapulco no se queda atrás.

Se refrendan así dinámicas comunitarias propias de espacios rurales, de comunidades indígenas, de allí que se les denomine pueblos originarios, comunidad laicas que se reafirman en torno a la “festividad - culto religioso”, la llamada religiosidad popular.

La fiesta patronal es el día 12 de marzo. Sin embargo, es costumbre que se traslade al domingo más próximo, para considerar a la población que trabaja entre semana y asegurar que puedan participar de la celebración. A diferencia de muchos otros lugares en que se celebra al santo el día en que aparece en el calendario litúrgico, en este pueblo se celebra la muerte de San Gregorio Magno. Después, el 3 de septiembre, el día de San Gregorio Magno en el santoral católico, también se celebra al Santo Patrono, aunque la fiesta es más sencilla que la anterior¹. El hecho de que la fiesta a San Gregorio sea el 12 de marzo ha sido vinculado con las celebraciones y rituales de épocas prehispánicas. Algunos estudiosos de la historia local como Roberto Paez y Jaime Tirso Pérez

¹ Por iniciativa de uno de los párrocos hace unos 15 años.

Venancio sostiene que este periodo coincidía con las fiestas a la fertilidad o con festejos a la diosa Xiloen (Diosa de los elotes tiernos) o Chicomecoatl (Diosa de las mieses y de todo género de simientes y legumbres). Lo que es un hecho es que el sincretismo se expresa de múltiples maneras, con las danzas de los aztecas y los concheros, con el ambiente festivo que la acompaña. Muestra de ello, es que durante una entrevista, al preguntarle a uno de los concheros más antiguos a quien dirigen sus alabanzas, nos respondió que además del Santo, a Tláloc.

Organización de la fiesta patronal

La fiesta patronal de San Gregorio Atlapulco es una celebración que pertenece al pueblo, más que a la iglesia, y es el pueblo quien define autónomamente la manera de festejar al santo patrono. Es un momento de encuentro de los atlapulquenses, con los familiares que han emigrado, con los amigos y compadres de fuera, consigo mismos. Si bien, algunas iglesias no católicas prohíben la participación en este festejo de religiosidad popular católica, algunos de sus miembros siguen colaborando, y participando en esta fiesta que además de expresar una identidad religiosa, expresa la pertenencia espacial y cultural. En palabras del Párroco de San Gregorio, Antonino Zepeda Salazar, se organiza de la siguiente forma que:

En esta fiesta patronal del mes de marzo, hay a mi entender dos líneas de organización, 1) que sería desde el interior de la iglesia a través del equipo pastoral parroquial, que vamos organizando todo el aspecto litúrgico celebrativo, y la 2ª es lo que podría llamarse la fiesta desde el punto de vista externo, pues existe un comité de feria, ese comité está organizado de forma autónoma a la parroquia (Entrevista Párroco Antonino Zepeda Salazar).

Con el objeto de venerar a su santo patrono, la población se organiza, se divide en diversos grupos y comités que definen las actividades, las patrocinan y las organizan, considerando tanto la ceremonia religiosa como las actividades festivas.

Entre estos destacan los grupos pastorales, quienes organizan junto con el párroco el calendario de misas que se celebrarán a lo largo de una semana (la octava), en los que habrán de participar ellos, los encargados de los diferentes altares a lo largo del año y los grupos de los barrios.

Otro grupo importante es el de los mayordomos del Santísimo, quienes cumplen una función de coordinación en las actividades dentro de la Iglesia: la vigilancia, las flores, la limpieza. No hay un mayordomo encargado de la fiesta patronal, pero sí muy diversos grupos de fieles laicos, que se organizan para financiar una serie de acciones: las portadas internas y externas, piezas de creatividad que anualmente se renuevan, la música que se ofrece a San Gregorio, al interior y exterior del iglesia, y un sinnúmero de actividades festivas, como son las bandas norteñas, las bandas sinfónicas, las danzoneras, la pelea de gallos, el jaripeo, etc

En el Comité de feria participan representantes de los diversos grupos y entorno a ellos se aglutinan lechugeros, chinamperos, músicos, bandas y danzantes, entre otros.

La música de mariachis está a cargo del grupo 12 de marzo, quienes independientemente del día de inicio de las fiestas, en el día de San Gregorio (fecha que le da nombre al grupo) ofrecen música, tanto al interior del templo, como en el atrio. Al evento asisten cientos de habitantes de San Gregorio Atlapulco. También hay otras bandas como la banda borracha y la banda sonrisas infantiles.

A los anteriores, se unen los danzantes aztecas y los concheros tanto de San Gregorio Atlapulco como los que vienen a pagar mandas o promesas de pueblos vecinos o amigos. Queda patente en sincretismo de estas fiestas, en esta religiosidad popular en las que las fuerzas de los antiguos rituales, con sus trajes, danzas y representaciones se sigue manifestando al igual que se hacía “frente a los ojos de los religiosos franciscanos, que veían en ello una forma distinta y tolerable de honrar a la divinidad” (Pérez, J.M., 2003:21).

Están también los santiaguitos que hacen una representación teatral que rememora el teatro franciscano utilizado como recurso de conversión religiosa, el grupo danzante de los vaqueritos. Un grupo que era muy característico de San Gregorio Atlapulco era el de las pastoras, que ya no se ha presentado en los últimos años. Todas estas actividades se realizan en el atrio de la iglesia.

También están los comités que organizan la colecta para las salvas, los castillos, los conciertos y los bailes. Todas estas actividades son ofrendas al santo patrón, generalmente presididas por misas a las que asisten los organizadores y

colaboradores. Algunos de estos grupos están vinculados con los lechugeros y chinamperos, miembros de la sociedad agraria que aún existe en San Gregorio Atlapulco. Por ejemplo, Fernando Márquez, del grupo de los chinamperos, quien nos explica la fiesta patronal como una forma dar gracias, ya que nos ha ido bien en el campo o que no nos ha dado mal tiempo.

Contratamos un artista, es la forma de agradecer o pedir favores.

La colaboración voluntaria va desde 50 pesos hasta miles de pesos, para costear todas estas actividades. Esto nos habla de una identificación colectiva de esta celebración.

El día de fiesta principal, por la noche, se queman castillos, organizados territorialmente en la primera y la segunda manzana; en una estructura espacial definida desde la época de la colonia, que sirve de base para una competencia por quien presenta el mejor castillo.¹

A lo largo de la semana se organizan diversos eventos festivos: conciertos, espectáculos infantiles, bailes tanto en el atrio de la iglesia como en la plaza cívica a espaldas del templo, bajo la coordinación del Comité de feria. Entre otras cosas están los juegos mecánicos, los puestos de comida, y otras atracciones típicas de las ferias populares. El derecho de piso se cobra, y representan prácticamente los recursos económicos que el Comité de feria recaudará, las “ganancias de las fiestas”. Estos recursos han tenido diferentes usos muchos relacionados con el mantenimiento y ampliación de la Iglesia, reposición de la campana y en los años recientes se ha buscado invertirlos en actividades comunitarias, como en la fiesta del día de las madres y en el día del niño. Esto muestra la posibilidad de que la organización comunitaria en torno a las celebraciones religiosas puede trascender esos momentos.

En entrevista a los presidentes de los comités de feria de los dos últimos años, los dos expresaron su orgullo de que las fiestas, tanto del 12 de marzo como del tres de septiembre, son autofinanciadas por la comunidad. Sólo piden apoyos de infraestructura y servicios a la delegación de Xochimilco, en los rubros de seguridad, vialidad, servicio de limpieza y recolección de basura, se aprovecha para solicitar la reparación o sustitución de luminarias, transformadores y

1 Como dato de la derrama económica de la fiesta, baste decir que cada castillo cuesta alrededor de 190.000 pesos.

lonas para los puestos de diversos giros.

Por último, como sucede en una fiesta, además de la convivencia comunitaria, en el seno familiar también se festeja, preparando principalmente los platillos típicos de la localidad: pollo con mole y tamalitos de frijol. Allí se reúnen con la familia, los amigos, los invitados externos, o sea todos están de fiesta.

En síntesis, que en la fiesta patronal, el pueblo de San Gregorio Atlapulco se vuelca en los bailes, castillos, música y juegos, que organizan los del comité de feria. La localidad se divide en dos sectores y ambos se organizan para los fuegos artificiales y para el concurso de los mejores castillos. Hay grupos que se encargan de la salva, del grupo de castilleros y de la contratación de las bandas. Además, hay un coordinador de feria que también trabaja independiente de la parroquia y organiza los puestos que se ponen en la calle durante la semana previa y la posterior al domingo más cercano a la fecha (Landázuri et al, 2006).

Redes familiares y cohesión comunitaria

Estas formas de organización socio-religiosa de la comunidad, de acuerdo a María Ana Portal y Cristina Sánchez Mejorada (2010), se asientan en la estructura del sistema de cargos y del sistema de parentesco. Se construyen así redes familiares basadas en la reciprocidad, tanto al interior como al exterior del pueblo, que generan “el derecho de pedir y la obligación de dar.... estos mecanismos de reciprocidad y solidaridad anclados en el parentesco que adquieren su particularidad en función de factores económicos, sociales, históricos, etc., lo que se constituyen una de las estrategias culturales fundamentales para construir reproducir los vínculos con la ciudad” (Portal y Sánchez, 2010:121).

En San Gregorio Atlapulco anualmente cientos de parejas están involucradas en el cuidado, organización del culto a diferentes santos. Estas parejas recurren a la familia ampliada, a las amistades, a los vecinos para que acudan y apoyen la celebración. Por ejemplo, en el cambio mensual de mayordomos del Niño del pueblo, después de la misa se realiza un recorrido por las calles principales del pueblo, hasta la casa del mayordomo que recibe ese mes al niño, quien ofrecerá una comida a todos los asistentes. Para preparar y servir la comida recibe el apoyo de los familiares, especialmente las mujeres (hermanas, madres, hijas) y en muchos casos vecinos y amigos aportan algunos ingredientes y recursos para su preparación. Estas comidas pueden recibir decenas o cientos de

comensales.

Esta estructura socio- religiosa a partir de núcleos parentales fortalece las identidad, el reconocimiento mutuo, de su pertenencia y apego a este lugar.

Conclusiones:

En un tiempo de crisis, donde la modernidad deja de ofrecer la posibilidad del progreso, las tradiciones, muchas veces investidas de religión constituyen el contrapeso, que le da sentido a la vida, la comunidad y el territorio. Es por ello que, siguiendo a Gimenez, consideramos que la religiosidad popular entendida como un conjunto de prácticas simbólicas colectivas que producen y reproducen sentidos sociales, es un contrapeso frente a la pérdida del sentido de la modernidad.

Para el caso de San Gregorio Atlapulco, a pesar de haberse insertado en dichos procesos de urbanización y profesionalización, la religiosidad popular sigue siendo un instrumento de cohesión social que atraviesa la cotidianidad temporal, espacial, personal y comunitaria.

Hablamos de la fiesta como un mecanismo importante para la resistencia cultural, ya que permite la recuperación de la memoria histórica, de los valores, las tradiciones y las formas de vida de la comunidad, mismas que constantemente se ven vulneradas por aquellas promovidas y en ocasiones impuestas por la lógica colonial, la seguida por la expansión física de la ciudad, la que adopta el proyecto modernizador y la que sigue el sistema capitalista actual.

La religiosidad popular es una forma de resistencia en cuanto a que ha significado la permanencia de tradiciones de origen prehispánico, así como de las formas de organización comunitaria.

Las prácticas culturales que se derivan de la fiesta como forma de reproducción cultural e identitaria reflejan que la comunidad es más importante que el individuo; que lo sagrado y lo profano están íntimamente relacionados. Lo anterior se hace patente cuando en otros ámbitos de la vida cotidiana, la cohesión no tiene tanto sentido y, por tanto, la organización social orientada a propósitos tales como el político o el productivo, no es tan elaborada, estructurada ni duradera, como lo es la de la fiesta.

Para los pobladores de San Gregorio Atlapulco, el desarrollo no está en función de la economía, y el bienestar tiene que ver con una satisfacción espiritual, más que otro tipo de prácticas típicas de los modelos del capitalismo actual y de la mentalidad urbana. En este sentido, la estructura social es diferente, de manera tal que en el ámbito rural, la resistencia cultural, en la forma como la hemos analizado, no se limita a las clases subalternas o de bajos niveles de escolaridad; se trata de la defensa de tradiciones que responden a otro tipo de valores, a lo local, lo originario, lo católico.

La resistencia cultural se configura, como dijera Baeza, a partir de la construcción de un espacio socializador que permite reproducir las creencias colectivas basadas en esas tradiciones, de cultura y de identidades. Y la religiosidad popular le da cohesión y fuerza a la comunidad, y, como dice Eslava, “eso explica su resistencia al deterioro: ha sido, entre otros valores culturales en los pueblos originarios, un sólido bastión para resistir los embates del tiempo y de la historia como: la conquista, la colonización, las guerras, las revoluciones, la influencia de una cultura occidental uniformadora” (2010:138).

Bibliografía:

- Baeza Manuel Antonio (2000) Los caminos invisibles de la realidad social. Ediciones Sociedad Hoy. RiL editores. Chile.
- Durand, Victor Manuel (2010) Desigualdad social y ciudadanía precaria. UNAM/ Siglo XXI Editores. México.
- INEGI (2010) Censo de Población y Vivienda 2010 [En línea] http://www3.inegi.org.mx/sistemas/iter/entidad_indicador.aspx?ev=5 Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Landázuri, Gisela et al (2006) Diversidad religiosa en Xochimilco. Universidad Autónoma Metropolitana/ Delegación Xochimilco. México.
- Landázuri, Gisela y López Levi, Liliana (2011) “El campesinado, entre lo local y lo nacional” en: Actores sociales, dinámicas locales. Eón Sociales/ Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Lima, Francisca (2001) “Los espacios públicos de Xochimilco: un recorrido a través del tiempo y sus significaciones” en: Portal Ana María, Vivir la diversidad. Identidades y cultura en dos contextos urbanos de México. Universidad Autónoma Metropolitana /CONACYT. Págs 115-126.
- Pérez, Juan Manuel (2003) Xochimilco, ayer II, Delegación Xochimilco-GDF, Instituto Mora, México
- Portal, María Ana (1999) “Las fronteras simbólicas y las redes de intercambio entre los pueblos urbanos del sur del Distrito Federal” en: Aguilar Miguel Ángel, Cisneros Cesar y Nivón Eduardo. Diversidad: Aproximaciones a la cultura en la Metrópoli. Universidad Autónoma Metropolitana / Plaza y Valdés Editores. México, Págs. 19-31.
- Portal, María Ana y Sánchez, Cristina (2010) “Estrategias culturales, estructuras tradicionales y gestión social en el pueblo urbano de San Pablo Chimalpa” en Nueva antropología, vol. XXIII, núm. 73, julio-diciembre de 2010, México, Págs. 119-146
- Salles, Vania (1995) “Ideas para estudiar las fiestas religiosas: una experiencia en Xochimilco.” En: Alteridades, año 5, núm. 9. Universidad Autónoma Metropolitana. Págs. 25-40.
- Sirvent, Gladys (2000) La sobrevivencia de una cultura. San Gregorio Atlapulco, Xochimilco, tesis de maestría en sociología, FCPyS, UNAM, México.

Gisela Landázuri Benítez

Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, adscrita al Departamento de Política y Cultura. Cuenta con Licenciatura y maestría en Economía, Facultad de Economía, UNAM Maestría y doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM- I

Ha publicado 3 libros y coordinado 8 libros colectivos además de numerosos artículos y capítulos de libro en México y en el extranjero.

Liliana López Levi

Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, adscrita al Departamento de Política y Cultura. Estudió la licenciatura, maestría y doctorado en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha publicado un libro y numerosos artículos y capítulos de libro en torno a temas de cultura, imaginarios y territorio.

PLANEACIÓN
PARTICIPATIVA
INTERCULTURAL:
REFLEx IONES PARA EL
TRABAJO So CIAL

Esperanza Gómez Hernández
rubyesperanza@gmail.com

Resumen

Desde la década del noventa la planeación participativa surgió como estrategia vinculante para diversos sectores sociales, políticos, económicos y culturales que la dimensionaron como potencial de consenso en la construcción de procesos locales de mejoramiento social. Así mismo, fue legitimada como escenario para la praxis de profesionales formados en las ciencias sociales, principalmente en el Trabajo Social. Este artículo, desde una perspectiva geopolítica y geocultural, presenta elementos de contexto que determinaron la configuración de la planeación participativa en latinoamérica. Elementos que deben ser puestos en escena para replantear la diversidad y la perspectiva intercultural hacia la cual se ve abocada hoy esta estrategia movilizadora, ante la fuerza del discurso institucionalizado del desarrollo y por la emergencia de crisis y rupturas con este paradigma social desde otras prácticas y cosmovisiones de vida en los territorios.

Palabras claves: planeación, participación, interculturalidad

Summary

Since the nineties, participatory planning has emerged as a linking strategy for various social, political, economic and cultural sectors that assessed it as a potential for building consensus in the making of local processes for social improvement. Similarly, it was legitimized as a setting for practice for professionals trained in the social sciences, mainly Social Work. This article, from a geopolitical and geo-cultural perspective, presents contextual

elements that determined the configuration of participatory planning in Latin America. These elements shall be staged in order to redefine diversity and the intercultural perspective that has been linked to this mobilizing strategy, against the institutionalized discourse of development and for the emergence of crisis and ruptures with this social paradigm from other practices and worldviews of life in the territories.

Key words: planning, participation, interculturality.

INTRODUCCIÓN

La planeación en latinoamérica surgió con el desarrollo en la posguerra, como medida para regular los asuntos de hacienda pública y para controlar el cambio social y cultural de la región mediante la institucionalización de una cierta racionalidad técnico instrumental sobre los recursos y las poblaciones que allí habitaban. Como objeto de la ciencia económica, la administración pública y el derecho, la planeación consistió en “una intervención del Estado dirigida a ordenar el desarrollo de la actividad económica y social, mediante la escogencia de un conjunto de alternativas para realizar los objetivos y las metas deseadas” (Calderón-Rivera, 1998: 24). Esta connotación implicó el privilegio del conocimiento científico basado en leyes económicas universales. Por su parte, la expansión de la planeación ocurrió por la imposición de organizaciones como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y Las Naciones Unidas a través de la Comisión Económica para América Latina CEPAL, para otorgar la ayuda internacional y cuidar de los empréstitos en el marco de una agenda definida como Alianza de Ayuda para el Progreso de América Latina.

Este esfuerzo por racionalizar la inversión pública se afianzó durante las siguientes tres décadas con la intervención de los geógrafos y urbanistas, más específicamente por la incorporación de la cuestión territorial en la planeación del desarrollo, inicialmente referida al espacio e influenciada por la geografía alemana y sus modelos de economía regional urbana y la norteamericana con sus leyes de distribución espacial en las ciudades (Moncayo, 2001); y luego, como espacio territorial en el implicaba incorporar la tradición española de jurisdicción “descripción formal de los límites legales de un territorio” (Rinaudo, 2004: 29) conllevando así a un ordenamiento jurisdiccional del territorio bajo

la consideración de que éstos se constituían en “ámbitos diferenciados de acumulación; es decir, la delimitación de los espacios de valoración de las burguesías nacionales, como territorios sobre los que se puede disponer de la dotación ambiental, la riqueza ya acumulada y la fuerza de trabajo” (Rinaudo, 2004: 44) y por lo tanto, se constituían en objetos de planeación.

Como planeación participativa, surgió en la década de los noventa en un contexto económico caracterizado por: primero los cambios en el sistema de acumulación de capital o de acumulación flexible basado en la capacidad innovadora, tecnológica y organizacional dependiente de “las políticas internas y las potencialidades propias, [para determinar...] sus posibilidades de desarrollo” (Moncayo-Jiménez, 2001:21) y segundo, en el marco de nuevas teorizaciones acerca de la gestión territorial en tanto, se consideraba que las decisiones cuya afectación eran para el desarrollo territorial dependían del mercado, el Estado y la sociedad civil, lo cual implicaba un fuerte consenso de intereses así como una forma diferente de orientar la configuración e intervención del Estado en instancias subnacionales.

Con la planeación participativa se generó a nivel político una racionalidad emancipatoria basada en los principios liberales de igualdad, soberanía y justicia redistributiva en donde las relaciones entre los sectores sociales, sus recursos y el territorio suponían una posible determinación sobre las particularidades del contexto local en materia económica, política y social, con lo cual se creaba la expectativa de una posible soberanía democrática aún en medio de un escenario neoliberal y globalizado.

Este ideario estuvo fuertemente determinado por el contexto geopolítico de la descentralización. La literatura de la década, particularmente la colombiana, especialmente la generada por el Consejo Nacional de Planeación en Colombia, apoyado en la Constitución Política de 1991, enfatizaba en la planeación participativa como planeación al derecho porque se consideraba que el ejercicio tecnocrático y centralista había sumido a la planeación en el desuso, por lo tanto, esta nueva planeación no tradicional la distinguía su carácter participativo y con ella se pretendía “no sólo racionalizar los planes de desarrollo, sino también incorporar a éstos la manifestación de una nueva racionalidad colectiva, construida en forma directa y participativa” (Forero Pineda, Cardona Moreno y Córdoba Martínez, 1999:3). Esta perspectiva compartida en gran parte de

latinoamérica cifró en la planeación participativa el horizonte de protección de los derechos y una nueva reorganización territorial descentralizada a fin de proveer una mejor calidad de vida para los habitantes¹

Tras casi dos décadas de planeación participativa los análisis de las ciencias sociales han estado enmarcados fundamentalmente en su perspectiva política como asunto de gobernabilidad local y son escasos los estudios que indagan por otras facetas de la planeación participativa como estrategia movilizadora de las dos últimas décadas en la que se han involucrado amplios grupos de población, con la esperanza de mejorar, cambiar o consensuar frente a lo que debe ser el vivir en sus territorios.

Quizá la faceta cultural en los procesos de planeación participativa ha sido menos explorada ; no obstante, se advierte una intencionalidad expresa de incorporar la diversidad en la planeación participativa, lo cual ha generado la proliferación de planes étnicos, generacionales, de género y temáticos. En este contexto, este artículo tiene la intencionalidad de reflexionar acerca de esta inusitada fuerza de la diversidad en la planeación participativa y ampliar su debate introduciendo elementos que replantean o por lo menos complejizan el reconocimiento de esta diversidad, mucho más, cuando es promovida por la institucionalidad internacional del desarrollo como interculturalidad.

Desde una perspectiva geopolítica y geocultural y a partir de mi propia experiencia como activista social, profesional e investigadora en el tema de la planeación participativa, me propongo orientar esta reflexión hacia activistas, profesionales e investigadores de las ciencias sociales, especialmente de Trabajo Social porque considero que es conveniente poner en cuestión estas perspectivas predominantes de lo diverso y lo intercultural mucho más cuando se aplican en la configuración de una estrategia que busca ser emancipatoria como ocurre con la planeación participativa².

¹ En el caso colombiano, trochas ciudadanas o experiencias de planeación participativa local fueron representativas para orientar la gestión pública de los gobiernos municipales porque significaba "imaginar para poder encontrar un progreso y un desarrollo de su propia tierra, de su propio terruño, de su propia aldea y de su propio municipio" (Entrevista a Francisco Javier Restrepo, Consejo Nacional de Planeación, 1998: 40)

² Me refiero a lo cultural en el proceso de planeación participativa que da cuenta de las relaciones, los imaginarios y los intereses que mueven las decisiones a nivel local, puesto que no es lo mismo que la planeación cultural.

Acorde a lo anterior, esta reflexión ubica en primer lugar el surgimiento de la planeación participativa en el escenario de la descentralización y las contradicciones inherentes en su práctica interna cuando la lucha cultural por el proyecto hegemónico local demarca su relación con el sistema económico globalizado. La segunda parte contempla las aspiraciones y las frustraciones que se tienen con la planeación participativa en su intención de configurar otros modos de desarrollo surgidos desde lo local porque relativizan la intencionalidad contrahegemónica al desarrollo universalizante y a la planeación hegemónica del Estado. Así mismo, se muestra como la lucha cultural interna toma otro matiz cuando se enfrenta con la representación y los dualismos establecidos entre lo moderno y no moderno, lo desarrollado y lo subdesarrollado. La tercera parte, recoge entonces la tensión de la diversidad y la interculturalidad en la planeación participativa cuando ésta emerge dentro del discurso del desarrollo como interculturalidad funcional y cuando es replanteada por la interculturalidad crítica en ruptura con el paradigma del desarrollo. Para cerrar y a grosso modo, identificaré algunos de los ámbitos que deben ser objeto de reflexión para las Ciencias Sociales y el Trabajo Social en su pretensión de transformación de las condiciones de vida o del vivir en territorios que aspiran a ser planeados participativamente en clave intercultural.

I. La planeación participativa en el contexto latinoamericano de los noventa- siglo XX

La planeación participativa surge en la década de los noventa en el escenario

La geopolítica es una ciencia que surge a fines del siglo XIX con los trabajos del politólogo sueco Johan Rudolf Kjellen (1864-1922) y del geógrafo alemán Friedrich Ratzel (1844 – 1904). Su objeto de estudio es la relación entre política de poder y geografía. Con los años y debido a las contribuciones de otras ciencias como la historia, la filosofía, la economía y las ciencias militares y de pensadores como Halford Mackinder, Kart Haushofer, Vidal de la Blache, M. Illán, Milton Santos, Vivian Trías, Alberto Methol Ferré, Luiz Alberto Moniz Bandeira, entre otros, ha complejizado el análisis de la interacción entre sociedad, nación, economía, estado y el contexto mundial.

La perspectiva de geopolítica que aborda este artículo es la de interacción entre lo geográfico, lo político y lo histórico en la configuración del poder entre grupos humanos y territorios en el contexto mundial del desarrollo.

En cuanto a geocultura, retomaré el sentido de Rodolfo Kusch muy bien sistematizado por Mauricio Langón (2005) en cuanto a que, lo geocultural hace referencia a un contexto geográfico fuertemente demarcado por lo cultural en el que el pensamiento de sus pobladores está condicionado por lo que se ha constituido como cultura del lugar.

de la descentralización, marcado por demandas sociales de diversa índole y por el fenómeno del neoliberalismo. A nivel geopolítico, la participación emergió como la fórmula del consenso para configurar la vida local y a nivel geocultural fue la lucha cultural interna la que demarcó el acontecer del proyecto hegemónico local.

La descentralización fue promovida por la banca internacional (BM, BID y FMI) dentro de sus medidas de ajuste estructural. El Banco Mundial, por ejemplo, en sus estudios sobre América latina en 1999 enfatizaba en la transformación de la estructura del ejercicio de gobernar para la estabilidad política y la profundización de la democracia en la región latinoamericana, alegrándose que la región “ha puesto en marcha la transferencia del poder, recursos y responsabilidades hacia entidades subnacionales de gobierno” (Burki, Perry y Dillinge, 1999:1). Por su parte, el Fondo Monetario Internacional en sus revistas Finanzas y Desarrollo de los noventa, enfatizaba en la descentralización como apoyo a sus medidas de ajuste estructural para regular las economías y ajustarlas al nuevo cambio internacional. El Banco Interamericano de Desarrollo en su balance sobre la descentralización destacaba el cambio importante de la región en materia de regímenes democráticos

Uno de los argumentos más convincentes para la descentralización es la ventaja natural que los gobiernos locales y regionales poseen en relación con el gobierno central para lograr un buen balance entre los bienes públicos provistos por los gobiernos locales y las preferencias de la población (Lora, 2007: 248)

La descentralización fue elogiada y defendida también por la institucionalidad del desarrollo en América Latina. En las publicaciones de las Naciones Unidas-CEPAL, a través del Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social ILPES en su serie sobre gestión pública, se destacaba que en América Latina hasta la década de 1950 prevaleció la planificación central pero que a posteriori se planteaba necesario reducir el protagonismo de los gobiernos nacionales y descentralizar hacia los gobiernos locales muy acorde con la transformación productiva de la época. Por lo tanto y según Iván Finot (2001) frente al dilema entre desconcentración esto es -transferencia de competencias de decisión a organizaciones situadas por fuera del centro sin elección popular- y descentralización, solamente podría aceptarse esta

última si se producía la transferencia de poder a nivel político, económico y administrativo. De esta manera, la descentralización de la gestión pública se refería básicamente

Al proceso de provisión de bienes públicos y por tanto no interesa cualquier privatización sino la referida a dicha provisión [puesto que] cualquier organización no estatal, sin distinguir entre organizaciones económicas y sociales, también pueden ser proveedoras de bienes públicos (p.39)

Signada por la geopolítica mundial, la descentralización fue promovida por diversos sectores económicos, sociales, políticos y culturales que pugnaban por el quiebre en la centralización política administrativa del Estado debido a su incidencia negativa en la dinámica económica y social a nivel nacional e internacional, de ahí que se promoviese el municipio como centralidad para la gestión pública¹. En ella confluyeron las corrientes neoliberal y democratizante, aparentemente contradictorias, pero como se verá más adelante, inscritas en común en el mundo moderno capitalista. Como lo mencionara José Luis Coraggio (1991) el problema de la excesiva centralidad estatal generaba una acumulación de recursos económicos, funciones administrativas y poder social con limitantes no sólo para resolver los problemas sociales, sino también porque esta centralidad estatal ocurría respecto del poder legislativo y de los gobiernos provinciales conllevando a la frustración en las expectativas de desarrollo. La descentralización en según Coraggio (1991) vendría a modificar esta situación “mediante el trasvasamiento de recursos, atribuciones y poder en general, desde la cúspide del Estado hacia las bases del mismo Estado o bien hacia la sociedad” (p.2). Sin embargo, por la forma en que fueron condicionándose las políticas nacionales para acceder a los créditos o ayuda internacional esta descentralización en su versión neoliberal tendió a erosionar las bases de la autonomía puesto que bajo la nomenclatura de los principios de la libertad y escondió un proyecto de gigantesca centralización capitalista del poder económico a escala mundial ejecutado desde los Estados, apoyándose en las interpretaciones más centralistas del poder político; las mismas que se pretendería superar (p.6). De esta manera y siguiendo a este intelectual, los ejes administrativo y político cedieron ante el económico para posibilitar que

¹ Para ampliar se puede consultar toda la serie de revistas Foro de la Fundación Foro Nacional por Colombia

desde lo local se abriese a la competencia internacional bajo un supuesto de gobernabilidad como devolución de la soberanía a los ciudadanos.

La corriente democratizante por su parte, emergió según Coraggio (1991) “promoviendo sus propias acciones pero sobre todo disputando el sentido a las acciones de descentralización que promueven las fuerzas neoliberales” (p.9). En esta dirección, se impulsaba la propuesta de concentrar la descentralización en el eje político a fin reformular no sólo el Estado sino la sociedad política como un ejercicio de soberanía, en el que se combinase la democracia participativa con la representativa y se promoviese la autogestión entre el Estado- usuarios-trabajadores y otros agentes privados. Se trataba entonces de “aceptar la fuerza de la motivación por el interés particular, pero no en nombre de la ganancia, sino de la calidad de los servicios básicos recibidos y de la equidad en su distribución” (p.10).

Dentro de esta contradicción en la descentralización, la participación fue un marco común para lograr el consenso de los sectores sociales en la configuración de las dinámicas económicas, sociales y políticas propias de los territorios locales emergentes. El Banco Mundial en su informe (1999) enfatizaba en el capítulo III, sobre eficacia de ésta en el desarrollo ya que, era necesario “el reconocimiento de la importancia de la participación, las asociaciones y el capital social” (p.112) y anunciaba en su próximo informe sobre pobreza y desarrollo que la estrategia debería asegurar la potenciación de los pobres

Permitiendo que tengan más voz y participación en el proceso de adopción de decisiones [...] como un insumo vital para el mejoramiento de las políticas e instituciones, el eficaz suministro de servicios y el establecimiento de la base política necesaria para impulsar un crecimiento que favorezca a la población pobre (p.118).

Esta imposición se extendió como fórmula de consenso hacia una descentralización en la que democracia era un concepto y categoría plástica ajustable a múltiples intereses.

Fue así que, entre crecimiento económico, globalización, democracia y participación emergió la planeación participativa con serias contradicciones frente a lo que constituía el contexto local, sobredimensionado por aquel entonces gracias al bagaje literario de la época. El Banco Interamericano de

Desarrollo en su estudio “la alternativa local: descentralización y desarrollo económico” (De la Cruz, Pineda y Pöschl, 2010) dedica 21 capítulos a demostrar que gobiernos sólidos en contextos descentralizados y aprovechando las ventajas de las alianzas con el sector privado en un clima abierto de competitividad internacional podían lograr el desarrollo local fomentando la productividad y mejorando la calidad de vida en sus territorios. Pero, desde la sociología del desarrollo surgían otras voces que insistían en que “no toda subdivisión de un territorio nacional es una sociedad local” (Arocena, 1995: 20) porque debían darse ciertas condiciones en lo socioeconómico y lo cultural referidas a las posibilidades de generar riqueza local que a su vez pudiese ser controlada mediante valores comunes y bienes localmente gestados.

Sin embargo, la identificación de lo local con lo político-administrativo y su reorganización, le bajó el perfil a la discusión económica. Sin descartar los esfuerzos que desde la economía social se hacían y se siguen haciendo por generar circuitos económicos locales a través de la pequeña empresa y la economía solidaria, el marcado énfasis en lo político favoreció que la economía neoliberal se naturalizara hacia una profunda fe en “la empresa como sistema de acción local” (Arocena, 2001) aspirando que estuviesen integradas en el entorno natural y social de la región y articuladas con los gobiernos y los consumidores desde una perspectiva de fomento de la acumulación flexible como la denominan los teóricos del desarrollo local¹. Por lo anterior, la planeación participativa parecía conducir a facilitar el enclave en la geopolítica mundial, tornándose así el ejercicio de la participación como máxima expresión de soberanía, todo ello bajo el supuesto del consenso local

Ahora bien en un contexto de globalización económica, la configuración de lo local, puso de manifiesto que el consenso de los diversos sectores sociales era a su vez una lucha cultural dualista de clases que pugnaban por la hegemonía del proyecto local. El tema cultural no fue objeto de reflexión explícita en la planeación participativa porque se presumía la existencia de una cultura local compacta en términos de valores y más bien mediada por asuntos de interés que serían resueltos con la participación y la existencia de gobiernos locales lo suficientemente sólidos. Esta noción de interés abordada desde la sociología de la cultura por Pierre Bourdieu y su economicismo, lo considera como una construcción histórica en donde la *Illusio* (palabra de origen latín) refiere al

¹ Empleo cursiva para denotar conceptos o categorías de uso normal que son controvertibles.

hecho de estar involucrado y reconocer que, lo que ocurre tiene implicaciones, ello implica, dominar las reglas del juego en donde convergen los intereses. Por lo tanto, cada participante ocupa un lugar diferente dentro de una relación binaria entre dominador y dominante. De esta forma, según él, existen tantos intereses como campos históricamente delimitados (Bordieu y Wacquant, 1995)

El contexto de globalización en el que se produjo la descentralización, animó aún más la lucha emancipatoria de los sectores populares y su movilización de las décadas anteriores. Como lo mencionaba el historiador José Luis Romero (1990) “desde fines del siglo XVIII la presencia de los sectores populares en la escena histórica es insoslayable” (p.5) versión que empleaba para cuestionar justamente una tradición histórica afincada en el estudio de las élites. De esta manera, lo que se produjo con la descentralización en el contexto de la globalización y que tuvo incidencia directa en la planeación participativa fue la lucha cultural interna expresada según José Luis Coraggio (1991:20) como

Una lucha cultural prolongada desde todos los niveles e instancias sociales y estatales accesibles, orientada hacia una hegemonía popular capaz de administrar democráticamente o de plantear alternativas para sobrellevar la crisis y a la vez ir perfilando formas alternativas de organizar la convivencia social

No obstante, esta lucha cultural por la hegemonía del proyecto local, planteada en su carácter dualista no es de fácil definición porque en primer lugar no se podía hablar de una única identidad popular puesto que, como lo menciona José Luis Romero (1990), una tendencia cree que esta identidad popular “recorre la historia, sustancialmente igual a sí misma, o al menos lo suficientemente resistente a los cambios como para que pueda identificarse la presencia de un sujeto en períodos o circunstancias muy diferente [...] impermeable a las fuerzas de los sectores dominantes” (p.6) y tampoco se puede afirmar que los sectores populares “carecen completamente de toda identidad propia; todo lo que son es lo que les han dicho que tiene que ser; todo lo que tienen es una variante degradada de la cultura de la élite, que a fuerza de vieja se ha hecho Folk”(p.6)

Así mismo, el criterio de clase dominante, ampliamente abordado por los

estudios culturales latinoamericanos con Jesús Martín Barbero, Néstor García Canclini, Renato Ortiz, Jorge González, entre otros, aportaron y aportan a la comprensión de la denominada cultura popular en relación a los sectores populares y más específicamente cuando las actividades culturales cumplen funciones que se asumen con relación a la dominación social (Mattelart, Armand y Neveu, Eric, 2004). En este sentido, las élites según Néstor García Canclini (1995) llegan a ser clases hegemónicas:

En tanto incluyen en las instituciones, los objetos y mensajes, en su función y su sentido –además de sus intereses sectoriales – aquella parte de las culturas que los vuelve útiles y significativos para la mayoría (p.100)

Por contradicción, los sectores populares llegan a configurar la cultura popular como resultado de:

Una apropiación desigual de los bienes económicos y simbólicos existentes en una sociedad [...de la cual deriva] una elaboración propia de sus condiciones de vida [...] sentido cultural propio y luego, en la medida en que se toma conciencia de esta polaridad, de esta desigualdad [se genera] un enfrentamiento, una interacción conflictiva con los sectores hegemónicos (p. 62)

Pero el interés no es fácilmente clasificable por sector o clase porque “esa mezcla es lo propio de todo el proceso social y cultural: el conflicto, la coexistencia, la impureza” (Romero, 1990:6). Comprendido así, se complejiza aún más la lucha cultural interna en la planeación participativa debido a que, como lo mencionaba anteriormente, se privilegiaba la ubicación del interés en una clasificación por sectores (sociales, económicos, políticos, etc) y la clasificación de las poblaciones en virtud de su estrato socioeconómico. No obstante, el punto de encuentro en medio de la discusión sobre las contradicciones en lo local fue el fenómeno de la globalización, porque la descentralización jugaba un papel ambivalente, ante el cual, la planeación participativa retomaba fórmulas de la filosofía política como el interés común y la voluntad general, para intentar resolverlas.

Por lo anterior, se puede apreciar que la planeación participativa surge

geopolítica y geoculturalmente determinada por las contradicciones que se generan en su interior como estrategia identificada para consolidar una propuesta emancipatoria que desde local pudiese interactuar adecuadamente con el mundo globalizado, interpretado de diversas maneras. La construcción entonces del proyecto hegemónico local planteó otra interpretación al dualismo de clases y a su coexistencia. Según Romero (1990:7) “los sectores populares son copartícipes de un único mundo social y cultural” y a su vez Canclini (1995:191) decía que “al tratarse de hegemonía y no de dominación, el vínculo entre las clases se apoya menos en la violencia que en el contrato, una alianza en la que hegemónicos y subalternos pactan prestaciones recíprocas” versión que puede ser discutida por la copresencia de consenso y la coerción como mecanismos para lograr la hegemonía, tal y como ocurre con los proyectos macro de desarrollo. De allí que, la lucha cultural en su carácter emancipatorio impuso la necesidad de configurar un sujeto de liberación, por eso, insisto en decir que al ocuparse la planeación participativa más de ubicar lo político como un asunto de gobernabilidad y menos como un asunto de la relación entre cultura y poder condujo a ocultar el plano de la representación y de los imaginarios que de forma latente configuraban el interés de los diversos sectores que allí convergían.

II. Planeación participativa y desarrollo, ¿aspiraciones contrahegemónicas?

Las contradicciones inherentes de la planeación participativa en su perspectiva emancipatoria son proyectadas en su intención de constituirse como estrategia contrahegemónica al desarrollo universalista y a la planeación centralizada y estatista. En este sentido, la lucha cultural interna marcada por el interés de clase o sector, se agudiza frente a las representaciones binarias establecidas por el sistema mundo capitalista moderno entre sociedad moderna y tradicional, desarrollada o subdesarrollada.

La planeación participativa emergió como alternativa contrahegemónica a la planeación y al desarrollo como se venían diseñando y aplicando. Contrahegemónica porque aspiraba una nueva visión del mundo y un cambio de dirección (Campione, 2009) en el cual las clases generalmente ignoradas o subalternizadas entrarían a hacer parte de todas las decisiones que afectasen sus vidas en el territorio que habitaban:

La planeación participativa al asumirse como proceso de diseño de

futuros posibles que reconoce la especificidad y que parte de los contextos particulares donde la propia experiencia tiene lugar, no se aparta del sentido de construcción social del territorio específico. La preocupación por el territorio desde el horizonte de la planeación participativa va más allá de su ordenación son fines funcionales y físico espaciales, la preocupación de la planeación participativa por el territorio se centra en la expresión de la sociedad que aspira construir (Obando y Otros, 2003: 23)

Esta perspectiva contrahegemónica de la planeación participativa proyectada para lo local en el escenario de la descentralización se volvía “un campo abonado para la reconstrucción de modelos de desarrollo y democracia que consultan de manera directa las expectativas de los ciudadanos” (Obando y Otros, 2003: 39) bajo el supuesto de alcanzar así una mayor ingerencia en el bienestar, y la inclusión especialmente en las ciudades.

Sin embargo, las expectativas del desarrollo localmente gestionadas, se enfrentan ayer y hoy con la geopolítica del desarrollo que opera mediante un amplio marco discursivo reconfigurado y resignificado en sus enfoques, el cual, a través de las mediciones, coloca a las localidades en clara competencia con el marco global y universalizante de éste. El desarrollo y su matriz economicista continúan independiente de las adjetivaciones que adquiera el desarrollo. Los indicadores establecidos por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, las Naciones Unidas y la CEPAL presentados en sus informes sobre desarrollo mundial y nacional a nivel humano, sostenible, socioeconómico, etc. El Banco Mundial por ejemplo cuenta con más de 800 indicadores para cada informe anual de 153 economías analizadas con sus 17 temas centrales y más 2000 indicadores cuando son disgregados. La CEPAL cuenta con más de 150 indicadores socioeconómicos y el Índice de Desarrollo Humano ha sido ampliado con otros indicadores como el de libertad humana (1991) redefinido en (1992) como libertad política, en (1993) se creó el índice de participación y en (1994) es planteado como desarrollo humano sostenible (1995), se propuso el índice de potenciación de la mujer IPM. Otros indicadores son el índice de pobreza por capacidad IPC (1996), el Índice de pobreza humana (1997) y desde 1998 se mantienen los tres componentes básicos del IDH: ingreso per cápita, esperanza de vida al nacer y escolaridad relacionados en cada temática de cada informe anual. Ahora bien, aunque son ampliamente generosos en número,

todas las organizaciones de ayuda conservan los índices de medición del IDH.

Para los países, las ciudades y los territorios planeados participativamente se volvió imperativo superar la escala mundial en que habían sido ubicados. La medición se convierte en el instrumento para condicionar la ayuda y para definir las proyecciones del desarrollo. Cumplir con éstos imperativos se torna prioritario en la escala local debido al poder hegemónico de la institucionalidad generada con el desarrollo y sus discursos pero, además, el ideal de proponer modelos alternativos locales queda aplazado porque a la situación de economía dependiente se suman factores como la realización de ajustes macroeconómicos que conduzca a lograr mayor estabilidad macroeconómica para una mejor inserción en el mercado internacional y un crecimiento económico sostenible teniendo presente el alto nivel de concentración de poder económico en un sistema social basado fundamentalmente en la exclusión (Reyes, 2007)

Pero a su vez, el sentido homogenizante y universalizante del desarrollo es cuestionado desde la planeación participativa por considerarse “ajenos a la cosmovisión de las sociedades específicas” (Obando y Otros, 2003: 15), se intentó controvertirle generando modelos propios de desarrollo que se convirtiesen en fuente de identidad frente a otros tipos de desarrollo. Aún así, la filosofía de vida que se homogeniza con los enfoques de desarrollo a través de sus informes, su aparato institucional y las políticas de ayuda, conllevaron a que las perspectivas de vida local y su bienestar, se ajustasen al discurso hegemónico, con ciertos matices como ocurre con la economía solidaria, pero ajustados a las lógicas de la geopolítica mundial.

En tal sentido, el peso de la relación intrínseca entre desarrollo y economía capitalista supone que “es el sistema mundo y no las distintas <<sociedades>>, lo que se ha venido desarrollando” (Wallerstein, 2004:129) y en esta vía, el desarrollo histórico del sistema capitalista ha supuesto la creación de los nacionalismos y de clases sociales y en sus expansiones sucesivas “de ser un sistema localizado primordialmente en Europa [a pasado] a otro que cubre la totalidad del planeta” (p.254). Igualmente, este sistema mundo que lleva más de 500 años ha requerido de centros de poder hegemónico, lo cual hace suponer que si antes fue Italia, luego Holanda, Inglaterra y actualmente Estados Unidos, esta hegemonía será transitoria también. Por lo tanto, lo local presenta un cierto nivel de movilidad interna, pero finalmente debe insertarse en la lógica del mercado transnacional o desaparece. En este sentido, menciona

Wallerstein (2004):

Es inútil analizar los procesos de desarrollo social de nuestras múltiples sociedades (nacionales) como si fuesen estructuras autónomas, de evolución interna, cuando en realidad fueron y son ante todo estructuras creadas por procesos a escala mundial y como reacción frente a ellos (p.131).

La lucha cultural interna por su parte, parece encontrar una fórmula de mediación en la búsqueda de identidad “la que emerge y se consolida en las cotidianidades comunitarias y sociales en cada interacción comunicativa y participativa con ellos y frente a los otros” (Obando y otros, 2003:16). Los estudios culturales han debatido ampliamente el tema de la identidad especialmente por la importancia que reviste desde muchos sectores sociales el afincarse en ella frente a la globalización y los riesgos de fragmentación que puede implicar para las sociedades. En este sentido, es pertinente advertir que este intento de esencializar y unificar la cultura local apelando a la identidad invisibiliza que la identidad es un concepto “estratégico y posicional” (Hall, 1996: 17) porque se configura de múltiples maneras y con posiciones contrarias y antagónicas. El asunto pertinente entonces, no es quienes somos sino “como nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos” (Hall, 1996:18), es decir, cómo nos hemos construido como sujetos y sociedades en nuestras relaciones históricas. En esta dirección, la lucha cultural interna ya existente por el control de los recursos, se agudiza en términos de cuáles han de ser los valores culturales predominantes. Así, la relación entre cultura y poder se hace explícita en el desarrollo porque indica cómo y bajo qué estándares se debe vivir. Su hegemonía se afianza culturalmente:

En la producción de un modo de vida - en el que las prácticas vinculadas a la producción económica ocupan un lugar clave - donde las prácticas habituales, íntimamente ligadas a lo que llamamos cultura, inscritas en la misma textura de la experiencia cotidiana, van a producir efectos decisivos sobre la manera en que esa sociedad percibe y reproduce una visión del mundo, de los objetos, de los hombres y de la historia (Alapín y Mariano, 1998: 2)

De allí que las interpretaciones que se hacen desde el desarrollo acerca de lo que constituye el pasado y el futuro de las sociedades lleva implícita una intención civilizadora. La pugna entre lo que se considera valores tradicionales y modernos, comportamientos apropiados y no apropiados, lo correcto y lo incorrecto hacen que los discursos del desarrollo sean igualmente normativos. Los aportes de la sociología con Norbet Elías (1987; 1989) acerca del proceso civilizatorio que se gesta en las sociedades occidentales aporta algunos elementos que a nivel cultural son claves como por ejemplo la diferenciación progresiva que se pretende gestar con el cambio de los vínculos entre los individuos y sus sociedades; la separación entre lo que constituye lo íntimo y lo público y el cambio progresivo que se pretende dar al uso de la fuerza y el sentido de la política y de la economía entre muchos otros aspectos. Lo que interesa destacar acá, es que la lucha cultural en lo local se complejiza aún más en términos de la presión geocultural que se impone a nivel mundial, lucha de la cual participan todos los sectores sociales que conforman el escenario local. Así, los sistemas de creencias, la música, la oralidad, los símbolos, los objetos y los tipos de relacionamiento entran en contradicción con lo considerado válido en materia de producción intelectual, artística, sistemas filosóficos, organización de la vida social, política y económica y, la propia condición de la vida humana en el territorio que se habita.

III. La planeación participativa en clave intercultural

Con la incorporación de la diversidad y el diálogo intercultural en el discurso institucionalizado del desarrollo, la planeación participativa se ve impulsada a incorporarla en su connotación de derecho. Esta interculturalidad funcional es cuestionada desde la corriente mundial antidesarrollista y es revisada desde la interculturalidad crítica. La importancia de este debate radica en los replanteamientos que conllevaría direccionar la planeación participativa en perspectiva intercultural. Para las Ciencias Sociales y el Trabajo Social se hace oportuno retomar estas discusiones porque son replanteamientos a los ideales emancipatorios con los cuales abordamos las relaciones con los grupos humanos y sus territorios de vida y confiamos en estos procesos de planeación participativa.

La diversidad cultural, siempre existente en los pueblos del mundo, paso de ser problema para el desarrollo a estrategia potenciadora de éste. La perspectiva actual de las Naciones Unidas (2004) como organismo institucional

del desarrollo, acerca de la diversidad es referida a “opciones, que tienen que ver con el reconocimiento y la acogida de diversas etnias, religiones, idiomas y valores y fueron, por mucho tiempo, consideradas amenazas para la armonía social, constituyen un elemento ineludible del panorama político del siglo XXI” (p.1). Esta visión es compartida por su filial la Unesco (2001) que la define como: pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad que requiere una interacción armoniosa, inseparable del contexto democrático y como factor de desarrollo la diversidad constituye elecciones no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria” (p.1)

Pero no siempre fue así, porque las diversas manifestaciones de la cultura local fueron ubicadas en la década del cincuenta del siglo XX como problemas del desarrollo. Los informes de las comisiones de expertos daban cuenta de ello, por eso, la modernización se convirtió en la estrategia para inducir al desarrollo y superar lo identificado como atraso¹. En la década del noventa, la lucha de los movimientos sociales generó replanteamientos hacia este modo de concebir el desarrollo. El movimiento feminista contribuyó en gran medida para que se abriese el panorama de la diversidad más allá del criterio de clase, con su perspectiva primero de inclusión de las mujeres y luego del género tanto como los movimientos ecologistas, juveniles, entre otros. En el 2000 contribuyeron también los movimientos religiosos del mundo, las luchas étnicas, la situación de los migrantes en los países del norte procedentes del sur y del bloque exsocialista cuyas reivindicaciones hacen parte de la agenda internacional. Las Naciones Unidas (2004) recogen este panorama mundial y lo analizan desde la perspectiva liberal como libertad cultural². Para tal fin, se hace un reconocimiento de la diferencia y se sitúa la diversidad como derecho. Las naciones son instadas a orientar políticas multiculturales y las manifestaciones de grupos religiosos, étnicos y migrantes son ubicadas, en su expresión extrema, como dominación cultural, asunto al deben estar atentos los gobiernos y tomar las medidas restrictivas del caso.

1 Sugiero consultar la recopilación de Decsi Arévalo Hernández (1997)

2 Construida desde el siglo XVIII por pensadores como Turgot, Gibbson, Smith, Condorcet, Godwin, Malthus, Kant y Spencer entre otros, como parte de un evolucionismo social en el que se avisoraba el crecimiento económico y la ciencia como baluartes de progreso, visión consolidada con el economicismo del siglo XX.

Desde la perspectiva anterior el reconocimiento de la diversidad es puesta en escena por los organismos internacionales como estrategia para superar los problemas de exclusión de minorías preferiblemente, necesitadas de integración debido a las ausencias de desarrollo y lo que ello conlleva:

La ideología, discriminación, pobreza y desigualdad, liderazgo manipulador, estados débiles o ineficaces, intervenciones políticas externas, vínculos con diásporas hostiles. Aquellas instancias donde el desarrollo y la gobernabilidad fracasan dejan un vacío que los movimientos coercitivos no vacilan en llenar. (P.76)

Ahora bien, tanto las Naciones Unidas (2004) como su filial la Unesco (2009) culminan sus informes presentando las oportunidades que el mundo globalizado tiene para la diversidad cultural. Por ejemplo, en el Informe sobre libertad cultural (2004) la situación de exclusión de los pueblos indígenas, especialmente de sus conocimientos y por la extracción minera; la libre circulación de bienes culturales y; la situación de los migrantes, sugiere solucionarla con políticas multiculturales teniendo en cuenta que la defensa extrema de la tradición puede “frenar el desarrollo humano” (p.89) por ello, la defensa de la libertad cultural es según esta organización la defensa de las elecciones y finalmente, si bien se muestra importante la identidad local o nacional, el ideal debe ser constituirse como ciudadanos del mundo. La libertad cultural sirve entonces para reconocer la diversidad especialmente de estas minorías-pobres y hacer de ésta una oportunidad para compartir beneficios. El diálogo intercultural se considera posible según la Unesco (2009) “con un análisis de las diversas formas en que las culturas se relacionan unas con otras, la sensibilización a los elementos culturales comunes y las metas compartidas, y la determinación de los problemas que se deben resolver al conciliar las diferencias culturales”(p.9) Sugiere, como ciudadanos del mundo, superar el analfabetismo cultural, desarrollar competencias interculturales con la educación y desarrollar la inteligencia cultural en las empresas, es decir juntar cultura y economía.

La diversidad como derecho se vuelve así una directriz para la planeación participativa y si ésta se avizoraba como asunto de intereses y sectores sociales, ahora las categorías de calidad de vida, bienestar y nivel de vida al parecer, deben ser reinterpretadas. Sin embargo, la difícil comprensión de lo que significa planear en términos de diversidad ha generado la elaboración de

planes (indígenas, afros, juveniles, ambientales, educativos y culturales entre otros) que afianzan una perspectiva multiculturalista de la sociedad y quizá promueven una interculturalidad funcional al sistema capitalista moderno.

Desde la corriente decolonial en latinoamérica, el reconocimiento de la diversidad, tal y como acontece, conlleva a una interculturalidad funcional porque mantiene vigente la representación de los casi dos tercios de la población del mundo como subdesarrollada o en vía de desarrollo; conservando intacta esta imagen y reproduciéndola¹. Esta interculturalidad según los decoloniales, reconoce la diversidad para afianzarla en sus rótulos o estereotipos al emplear constantemente la categoría de minorías y al asociarlas con la pobreza por eso se impone administrar la cultura. Desde esta perspectiva, la diversidad como lo menciona Claudia Briones (2005) se convierte en un problema de gobernabilidad en que la acción positiva va aparejada con un nuevo fundamentalismo destinado a promover la democracia global. Esta suerte de “reparación histórica” (p.6) convierte la interculturalidad en un propósito para integrar a los indígenas, a los inmigrantes y despolitizar la cultura aduciendo fundamentalismos religiosos, étnicos o de otra índole. Esta interculturalidad es concebida como funcional porque “no cuestiona las reglas del juego y es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente” (Walsh, 2009:105) al situarla como un asunto de maximización de la libertad en el libre mercado del comercio de los bienes culturales.

La construcción de una perspectiva de interculturalidad crítica se fundamenta en el replanteamiento que se hace del sistema económico capitalista, su relación intrínseca con la ciencia y la imposición de concepciones y ritmos de la vida modernos a nivel planetario que con el desarrollo, mantienen vigente su colonialidad más allá de la descolonización².

1 Esta corriente ha sido impulsada desde la década del noventa por activistas sociales e intelectuales de latinoamérica como Enrique Dussel, Walter Mignolo, Santiago Castro, Edgardo Lander, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Fernando Coronill y Aníbal Quijano, entre muchos otros. La decolonialidad es definida por Catherine Walsh (2005) como un proyecto de “desligadura conceptual” con la colonialidad del poder en la economía, la política, la vida íntima, el conocimiento para imponer un conocimiento único y totalitario. Sugiere entonces el pensamiento crítico para romper con “las bases de la experiencia histórica y subjetiva de la colonialidad, articular un pensamiento de ruptura, el pensamiento crítico de-colonial” (p. 9)

2 La descolonización se considera el proceso independentista por medio del cual la presencia física del colonizador cesa.

En este sentido, la obra de Immanuel Wallerstein, los volúmenes en que analiza el sistema mundo moderno capitalista (1979; 1984; 1998) y particularmente el texto *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos* (2004) recoge y pone a prueba lo que el denomina la capacidad que el sistema mundo ha tenido para hacer presente y futuro. Pero en esta vía, dice que las soluciones empleadas por el capitalismo han provocado cambios en la estructura subyacente y con el tiempo han ido royendo su capacidad para hacer los constantes ajustes necesarios “sólo afirmo [dice] que en medio de constantes aplausos a la eficiencia de la civilización capitalista, vemos por todas partes indicios de malestar y pesimismo cultural” (p. 131)

Nos encontramos entonces con una serie de expresiones en contravía de lo que se promueve con el desarrollo hegemónico. Encontramos por ejemplo la recuperación de semillas y prácticas de cultivo para resolver los impactos de la expropiación de tierras y para protegerse de los impactos transgénicos en seis provincias de Ecuador Imbabura, Pichincha, Cotopaxi, Tungurahua, Chimborazo y Bolívar de chocho, mashwa, oca, meloco, jícama, miso, quinua, zanahoria blanca promovidas por población campesina, indígena y afrodescendiente. Así mismo, la recuperación del cultivo de maíz en México en más de cien variedades, Recuperación de las variedades nativas de frijol como tumbeño, patojito y liberal, y cinco nuevas variedades mejoradas de frijol como: sangretoro, cargamanto rojo, bala, guarzo rojo y mediavara; variedades nativas de maíz como: yunga y diente caballo promovidas por campesinos del norte del Cauca (Grupo semillas, 1999). Encontramos los cultivos de agricultura urbana en diversos lugares de latinoamérica. También el empleo de materiales no tóxicos para la construcción de vivienda con tierra apisonada como se hace en México. Prácticas sanativas por parte de yerbateros, sobanderos y rezanderos en las que se emplean hierbas aromáticas, cantos y símbolos para acompañar los rituales como el Temazcal.

Frente al dinero por ejemplo, el trueque de productos considerado por John Jairo Cano uno de sus activistas como “estamos escribiendo trueque con k, porque estamos diciendo que son nuevas las cosas que estamos diciendo, que uno es el trueque ancestral, la cosa por la cosa, aquello por aquello, pero que hoy con nuestros saberes ,con nuestras posibilidades, con nuestras necesidades, entonces habría que ser un poco más creativo (Gómez y Otros, 2009:197) y el intercambio de saberes prácticos que no están mediados por el pago en dinero

sino por la reciprocidad son experiencias que se conjugan con los rituales religiosos en los que se expresa la diversidad, como por ejemplo, las prácticas religiosas afrobrasileiras, para mostrar su incidencia en toda la vida espiritual y social de quienes las practican, entre el estigma, la violencia y las estrategias defensivas (Cristiana Tramonte, 2001). Así mismo las festividades que recrean los mitos fundacionales o simplemente permiten mantener la cohesión de las comunidades y la educación con un sentido del conocimiento y aprendizaje para la vida práctica se realiza en ruptura con la institucionalidad educativa como medida para recomponer los saberes perdidos en el formato occidental, por ejemplo los nidos de lengua en más de 10 comunidades de Oaxaca-México que son un ejemplo de educación no bilingüe sino intercultural con la incorporación de lo mítico como parte del aprendizaje, estas y muchas otras prácticas de vida resisten entre contradicciones con las lógicas del capitalismo y la modernidad.

Estas prácticas encaminadas a la regeneración cultural de los ámbitos de comunidad como lo denomina Gustavo Esteva (1996) han sido destruidos con el desarrollo, por eso “regenerando su propia capacidad curativa [...] regenerar la tierra y la cultura y con el tiempo mejorar la nutrición [...] la recuperación de la propia definición de necesidad” (pp.70-71)denominadas por él mismo (2010) “La insurrección en curso”, no depende de dirigentes visibles, retorna a los sentidos básicos de la vida como el comer, sanar, aprender, desde diferentes formas de relacionamiento entre el campo, la ciudad y la ciudad misma y a través de otras alianzas que en conjunto y “anticipan la forma de la sociedad por venir” (p.33)

En igual forma, se ha configurado desde la década de 1980 una corriente mundial antidesarrollista conformada por intelectuales de diversas partes del mundo como Arturo Escobar, Wolfgang Sachs, Vandana Shiva, Majid Rahnema, Jean Robert e Iván Illich, entre otros, cuya contribución ha sido la construcción de una crítica arqueológica al desarrollo en su carácter geopolítico y sus categorías naturalizadas en el discurso y práctica del desarrollo como Tercer mundo, subdesarrollado, pobreza, necesidades, progreso, planificación, producción, ayuda, entre otras, con la finalidad de mostrar como el desarrollo ha sido un sistema de representación que como campo discursivo se ha instaurado como certeza en el imaginario social con unas formas de conocimiento, un sistema de poder que regula su práctica y formas de subjetividad fomentadas con el discurso que hacen a las personas reconocerse como desarrolladas o

subdesarrolladas (Escobar, 1999: 35- 43).

La crítica al desarrollo en su faceta cultural se refiere a la naturalización lograda de asuntos que hacen parte de cualquier proceso de desarrollo y que son retomados por la planeación participativa como inevitables:

1- El desarrollo de la posguerra recoge el ideal de progreso del siglo XIX frente a la importancia de lo económico y ésta perspectiva en el siglo XX según (Esteva, 1996) “se empobreció aún más en más en las manos de sus primeros promotores, que lo redujeron a crecimiento económico” (p.59) olvidándose de entrada del problema de la distribución. La corriente del decrecimiento desafía este supuesto y alerta frente a los excesos del mercado en su afán de acumulación porque genera desplazamientos masivos, exclusiones, consumismo y a nivel ambiental causa enormes daños al equilibrio ecológico de la tierra y la importancia de revertir la centralidad que el crecimiento económico ha tenido en la vida social¹. Propone el decrecimiento para contrarrestar el crecimiento ilimitado. Básicamente es “renunciar al imaginario económico, es decir, a la creencia de que más es igual a mejor [recuperar...] el principio de simplicidad voluntaria [...] no es el crecimiento negativo [...] y sólo puede ser posible en una sociedad de decrecimiento. Esto supone una organización absolutamente diferente, en la que se replantea el lugar central del trabajo en nuestra vida” (Latouche, 2004: 69-72) y de la economía que ha sido maximizada y absolutizada con el desarrollo como única salida para el bienestar.

2- La imposición del método científico para conocer y dictaminar lo que ocurre en un territorio es cuestionado por la corriente de la poscolonialidad y la decolonialidad en latinoamérica, en dos sentidos²: primero por la producción

¹ El concepto de decrecimiento nace durante los años 1970 en parte a través de la tesis de Nicholas Georgescu-Roegen como conciencia de las consecuencias atribuidas al productivismo de la sociedad industrial. El decrecimiento comienza a tomar gran fuerza en Francia durante los años noventa, cuando intelectuales como Serge Latouche, Vincent Cheyney y Francois Scheider denuncian el fracaso del crecimiento en lo ambiental, la salud y la agudización de la pobreza y, crítica la paradoja de la acumulación porque justifica la desigualdad.

² La poscolonialidad es una corriente de intelectuales como Edward Said, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Ranajit Guha y Samir Amín, entre otros que han puesto en evidencia la reproducción de la visión creada en Europa sobre los colonizados por parte de los intelectuales que tras las independencias han continuado reproduciendo estos patrones de conocimiento y de representación. En el caso Indio han sido relevantes los aportes de Guha y Spivak para cuestionar la historiografía por continuar el colonialismo británico con la cual se crea la falsa idea de un nacionalismo unificado

de un tipo de conocimiento científico en el que se basa la producción de verdad y relega otras formas de conocer a la condición de pensamiento mítico no verificable y segundo por afianzarse a su vez, este conocimiento científico única y exclusivamente como producción de las sociedades supuestamente desarrolladas, generándose así un eurocentrismo epistémico. El africano Samir Amín (1989) dice que el eurocentrismo es un culturalismo que se presenta como un universalismo que propone la imitación del modelo occidental como única solución y es una dimensión de la cultura y la ideología del mundo capitalista. El peruano Aníbal Quijano (2003) enfatiza que el eurocentrismo es:

Una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII [...] su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América” (p. 218).

La incidencia entonces, está en términos del despojo de saberes que son transformados por la ciencia para luego determinar la toma de decisiones que se generan sobre el vivir porque privilegian unos modos de vida sobre otros.

3- La imposición del cambio a tiempos y espacios mediados únicamente por la razón moderna cuya característica es la vida de prisa, sobredimensiona la capacidad humana y técnica como únicas fuentes de poder y decisión para transformar la vida social para el desarrollo. De esta forma, el supuesto reflexivo en que se sustenta la modernidad queda soslayado porque según Robin Hissong (1991) “con los avances de la ciencia y la tecnología, y con la consolidación de la racionalidad burguesa en torno a la acumulación y valorización del capital, la noción de moderno tiene una connotación mucho más material que reflexiva” (p.15). Con el desarrollo y la imposición de metas sobre problemas agudizados por él mismo mediante proyectos que pretenden desde una lógica racional sobreponerse a los tiempos históricos, mucho más cuando ese tiempo se concibe en ruptura con el pasado como signo de atraso, promueven el desarraigo de cualquier vínculo con el lugar como lo ancestral y tradicional por una nueva espacialidad creada para el desarrollo en la que se privilegia la ciudad (difundido en los informes de hábitat de las Naciones Unidas) y; la reconfiguración espacial de lo rural como lugar de producción y no

creado por las élites en donde desaparece de escena el pueblo como tal.

como ámbito de vida.

Estas imposiciones sobre cómo se debe vivir tienden a homogenizar la vida bajo el supuesto de lo considerado necesario. Paulatinamente, se va configurando un determinado tipo de humano, unas formas válidas de gobernar, un tipo de relacionamiento entre humanos y naturaleza e inclusive una forma de asumir los comportamientos religiosos o ética protestante.

En síntesis, el auge de la corriente antidesarrollista internacional y sus expresiones en los movimientos sociales antisistémicos en latinoamérica ubican la geopolítica y la geocultura mundial en otro escenario histórico, político, epistémico y ontológico desde el cual el desarrollo es criticado como paradigma homogenizante, instalado como dispositivo de poder del capitalismo, afianzado en el eurocentrismo como base y cimiento de la ciencia y la tecnología moderna, en el que el sujeto moderno actúa desde una supuesta libertad para escoger el tipo y modo de vida que desea cuando en realidad ha sido negado y construido desde esta perspectiva colonizadora.

La planeación participativa en clave intercultural requiere así, además de hacer visible su nexo con la interculturalidad funcional, incorporar la crítica cultural y los supuestos que sustentan la interculturalidad crítica decolonial como estrategia conceptual y política para develar las lógicas de poder que operan en el mantenimiento de esa colonialidad histórica y para visibilizar otros poderes, epistemes y seres en la perspectiva de un diálogo intercultural no asimétrico. En tal sentido, se alerta sobre cuestiones como:

A. La construcción que se hiciera de los pueblos colonizados ubicándolos como prehistoria en la historia universal construida por y desde Europa la cual como lo mencionan los poscolonialistas, sobrevive a la transferencia de poder que se genera con las independencias como neocolonialismo. Este nacionalismo de élite construye a su vez una historiografía de élite en la que las contribuciones de los pueblos indígenas, afrodescendiente y mujeres, entre otras, son invisibilizadas o visibilizadas en razón de los próceres. En tal sentido, esta historia de élite se promueve como valor cultural predominante.

B. Las asimetrías, ampliamente abordadas por la corriente de la filosofía intercultural, que se reproducen en igual medida desde afuera e internamente para “la construcción de tradiciones, de su organización institucional o en

las reglamentación de sus prácticas de vida” (Fornet, 2003: 20). mediante mecanismos como la cultura de museo y piezas intocables, el sentido que se le transfiere como dominante cuando son construcciones sociopolíticas de clases altas que las institucionalizan; la creación de bloques culturales para promover la interacción en la globalización, perdiendo de vista la necesaria construcción de un presente y futuro común en el que la cultura no debe constituir una reserva exótica sino una “diversidad de mundos reales con culturas históricamente activas” (p.26)

C. La competencia cultural que se establece abiertamente bajo el supuesto de libertad cultural y que conlleva al despojo de saberes y de territorios en virtud de poner a competir las poblaciones por su inserción en el mercado, quizá lo más perverso sea la planeación cultural para identificar otros polos de desarrollo en el contexto global.

D. La clasificación que se hace de los pueblos en razón de criterios raciales. Esta colonialidad del poder que sirvió de base para fundamentar el capitalismo con la conquista y la imposición del proyecto civilizatorio como mito fundacional de la versión eurocéntrica de la modernidad ó “idea del estado de naturaleza como punto de partida del curso civilizatorio cuya culminación es la civilización europea u occidental” (Quijano, 2003: 220). Se trata de un dualismo que inició como pagano/cristiano, salvaje/civilizado y continúa como desarrollado/subdesarrollado, bajo el supuesto de la existencia de una cultura superior.

E. El asimilacionismo en las diversas formas que se promueven con la educación incluyendo la bilingüe en tanto se realiza un traslado de la estructura educativa y de la fundamentación pedagógica occidentalizada hacia la educación de pueblos que, reconocidos como diversos: indígenas, migrantes, afros, mujeres, etc; son educados en los principios y en las lógicas de la modernidad eurocéntrica.

F. La intención de reducir y cooptar otras cosmovisiones de vida que son conocidas hoy como el buen vivir, la comunalidad y el vivir bien como una variante más de la democracia occidental o del desarrollo en versiones como “otros desarrollos” o simples desarrollismos o economicismos en tanto que, se evalúa toda una historia ancestral por la participación que estén teniendo en los ámbitos constitucionales, ejecutivos y legislativos del poder estatal,

como ocurre en Bolivia y Ecuador. Estas posturas reduccionistas opacan las posibilidades de discutir, comprender e interpretar estas experiencias como diálogos interculturales y ocultan el nivel de conflictividad que ello genera. Se traslada así, un problema que es de racionalidad y de la intelectualidad mestiza e indígena inclusive, hacia procesos que son históricos, ancestrales que han tenido la valentía de generar propuestas para superar la invisibilización que han sido sometidas durante siglos. Son muchas las premisas que generan debate como las citadas por el ministro de relaciones exteriores y cultos de Bolivia David Choquehuanca Céspedes (2007):

No buscamos vivir mejor simplemente buscamos un vivir bien; no buscamos una sociedad equilibrada [antropocéntrica] sino una vida equilibrada; la lucha va más allá de la libertad [...] buscamos una vida complementaria; tenemos que dejar de pensar solamente en los seres humanos [...] la energía comunal se desenvuelve en la cultura de la vida” (p.2)

La cuestión es si desde nuestra estructura cognitiva colonizada podemos interpretarlas adecuadamente.

Para cerrar

Como se ha podido apreciar, la planeación participativa se ve abocada a incorporar la diversidad cultural en sus múltiples expresiones. No obstante, la exclusividad de este reconocimiento para el reclamo como derecho, plantea el riesgo de la fragmentación social y la existencia de planes de todo tipo (educativos, culturales, ambientales, territoriales, etc) que poco dialogan entre sí con el riesgo en el olvido del proyecto social colectivo. Preguntarse por la representación que subyace en este reconocimiento es de vital importancia como lo es, que se amplíe el análisis geopolítico y geocultural en que ocurren las manifestaciones de la diversidad.

Para las Ciencias Sociales, específicamente el Trabajo Social, la promoción de la planeación participativa requiere ser replanteada en los siguientes términos:

1) Revisión del contexto geocultural en el emerge la diversidad cultural y su reconocimiento para identificar en dónde están las posibilidades de gestar propuestas antisistémicas. Ello requiere estar atentos al cercamiento del

discurso del desarrollo cuando se promueve desde una condición política de la representación como subdesarrollado, puesto que, será contribuir a la reproducción del sistema mismo mediante la consolidación de élites, incluyendo profesionales y la continuidad en el despojamiento de los elementos comunes de la vida.

2) Replanteamiento epistémico acerca de cómo se configura y genera el conocimiento de los territorios y las poblaciones en relación a dos aspectos: el primero es el tipo de conocimiento que privilegiamos como válido y segundo, si bien es conveniente problematizar las condiciones de existencia, también es igualmente riesgoso ubicarlas única y exclusivamente desde la carencia puesto que se pierde de vista una serie de saberes y de estrategias de solución que invisibilizadas y subalternizadas se han conservado en el tiempo, pero pueden igualmente, constituirse en fuente de diálogo.

3) Es pertinente identificar las lógicas del poder que desde la geopolítica mundial se expresan, afianzan y contraponen en el escenario local que se planea participativamente; porque generalmente, los discursos que se promueven desde la institucionalidad del desarrollo, aparecen como de apertura, pero en la práctica cotidiana, cierran las posibilidades para soberanía local y más bien, es menester comprender que el desarrollo opera como paradigma y dispositivo de poder en un sistema mundial que deja ciertos márgenes para el intercambio cultural siempre y cuando esté en la lógica de la conservación hegemónica del capitalismo y los valores que le son afines en su reproducción.

4) Es conveniente replantear las bases conceptuales en que se sustenta el bienestar social, especialmente, porque una perspectiva de interculturalidad crítica, insta a cuestionar la noción de necesidad como carencia y de satisfacción con las disposición de dinero y a su vez, requiere replantear qué tan fructíferos son aquellos ejercicios de planeación participativa que conducen finalmente a equiparar la vida de un territorio con las estándares de vida universalizados, con lo cual se transforman en ejercicios costosos con difícil incidencia en política pública y con mucha responsabilidad por el desarraigo de sus gentes.

Lejos de intentar cerrar o reunir todas las aristas del debate acerca de la planeación participativa se abre un abanico muy importante de reflexiones, quizá la más determinante en estos momentos sea cómo posibilitar el diálogo

intercultural de-colonizado para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alapín, Helena y Mariano, Víctor. 1998. Algunas consideraciones sobre el concepto de Hegemonía. Recuperado el 6 de diciembre de 2009. Disponible en <http://www.perio.unlp.edu.ar/problemas%20sociologicos/textos/de%20la%20catedra/HEGEMONIA.doc>
- Arévalo-Hernández. 1997. Misiones económicas internacionales en Colombia. Revista HISTORIA CRITICA. Historia económica de Colombia. Diciembre, 14, Pág. 7-24
- Amín, Samir. 1989. El Eurocentrismo. Distrito federal, México: siglo XXI editores.
- Arocena, José. 1995. El desarrollo local: un desafío contemporáneo. Uruguay, Montevideo: Universidad Católica de Uruguay, Centro Latinoamérica de Economía Humana (CLAEH), Editorial Nueva Sociedad.
- Arocena, José. 2001. El desarrollo local: un desafío contemporáneo. Uruguay, Montevideo: Taurus y Universidad Católica.
- Banco Mundial. 1999. Informe anual. Recuperado el 23 de julio de 2005, disponible en <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/QUIENESSOMOS/0,,contentMDK:20193478~menuPK:60001941~pagePK:64057863~piPK:242674~theSitePK:263702,00.html>
- Bordieu Pierre y Wacquant Lóic J.D. 1995. Respuestas por una antropología reflexiva. México DF: Grijalbo.
- Briones, Claudia. 2005. La puesta en valor de la diversidad cultural: implicancias y efectos. Ponencia presentada en el encuentro sobre Etnoeducación, Multiculturalismo e Interculturalidad. Bogotá, Colombia.
- Calderón Rivera Camilo. 1998. Planeación estatal y presupuesto público. Bogotá, Colombia: Editorial Legis.
- Campione, Daniel. 2009. Hegemonía y contrahegemonía en la Latinoamérica de hoy- Algunos apuntes hacia una nueva época. Recuperado el 18 de noviembre de 2009, disponible en <http://www.rebellion.org/docs/11306.pdf>
- Consejo Nacional de Planeación. (1998). Trochas ciudadanas. Bogotá, Colombia.
- Coraggio, José Luis (1991). Las dos corrientes de la descentralización en Latinoamérica. Cuadernos de CLAEH, Nº 56, 2ª serie, 16, (1), 63-78.
- Choquehuanca-Céspedes, David. 2007. III Conferenza Nazionale Italia-América Latina e Caraibi. Roma, 16-17 ottobre. Consultado el 10 de noviembre de 2008, disponible en www.conferenzaitaliamericalatina.org/es/conferenza.asp
- De la Cruz Rafael, Pineda Carlos y Pöschl Carolina. 2010. La alternativa local: descentralización y desarrollo económico: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Escobar, Arturo. 1996. La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo. Santa fé de Bogotá, Colombia: Grupo editorial Norma.
- Elias, Norbert. 1987. la sociedad de los individuos. Ediciones península. Barcelona, España.
- Elías, Norbert, 1989. El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Segunda Edición. México, DF. Fondo de Cultura Económica.
- Esteva, Gustavo. 1995. Desarrollo. En Wolfgang Sachs (Ed.) Diccionario del Desarrollo: una guía del conocimiento como poder (52-79 pp.). Lima. Perú: PRATEC
- Esteva, Gustavo. 2011. La insurrección en curso. Oaxaca, México: Documento digital sin editar.
- Finot, Iván. 2001. Descentralización en América Latina: teoría y práctica. Santiago de Chile: ILPES Naciones Unidas.
- Forero Pineda Clemente, Cardona Moreno Guillermo y Córdoba Martínez Carlos. 1999. Planeación participativa estrategia de paz. Bogotá, Colombia: Consejo Nacional de Planeación.
- Gómez Esperanza y Otros. 2009. Vivir frente al desarrollo: procesos de planeación participativa en Medellín. Colombia: Pregón Ltda.
- Fornet-Betancourt, Raúl. 2003. Culturas y poder: Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Bilbao, España: editorial Desclée de Brouwe. S.A.
- Hissong, Robin I. 1991. Las teorías y las prácticas de desarrollo desde la perspectiva de la modernidad. Bogotá, Colombia: Cider, Uniandes
- García-Canclini, Néstor. 1997. Ideología, cultura y poder. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Grupo Semillas. 1999. Recuperación de semillas. No.13. Recuperado el 15 de octubre de 2011 Disponible en <http://www.semillas.org.co/sitio.shtml?apc=p1-2--&volver=1>

- Guha N.E. 1996. [1982]. Estudios subalternos. Traducción de Ana Rebeca Prada del artículo: "Preface". En: Subaltern Studies I. Writings on South Asian History and Society, Ranajit Guha, editor. Delhi: Oxford University Press.
- Hall, Stuart y Du Gay, Paul. 2003. Cuestiones de identidad cultural. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Javed Burki Shahid, Perry Guillermo E. y R. Dillinger William .1999. Más allá del centro, la descentralización del Estado. Washington, D.C: Banco Mundial. Disponible también en www.4shared.com/.../Banco_Mundial__1999__Ms_all_de.html
- Langón, Mauricio. 2005. Geocultura. En: Salas Astrain, R. (dir.): Pensamiento Crítico Latinoamericano; Conceptos fundamentales. Santiago de Chile, U. Católica Silva Henríquez
- Latouche, Serge. 1996. Nivel de vida. En Sachs, Wolfgang. (Ed.). Diccionario del desarrollo: la guía del conocimiento como poder (176-1939 pp.). Lima, Perú: PRATEC.
- Lora, Eduardo. 2007. El estado de las reformas al Estado en América Latina. Banco Interamericano de Desarrollo
- Moncayo-Jiménez, Edgar. 2001. Evolución de los paradigmas y modelos interpretativos del desarrollo territorial. Santiago de Chile: ILPES Naciones Unidas.
- NACIONES UNIDAS. 2004. Informe sobre desarrollo humano. Versión Digital, disponible en <http://www.un.org/es/development/>
- Obando, Álvaro y Otros. 2003. La planeación participativa una apuesta de ciudad. Corporación Región, Cedecis, Convivamos, IPC, Fundación Social. Medellín, Colombia: Pregón Ltda.
- Mattelart, Armand y Neveu, Eric. 2004. Introducción a los estudios culturales. Barcelona, España: Paidós.
- Quijano, Aníbal. 2003. Colonialidad del poder, eurocentrismo y Latinoamérica. En Lander, Edgardo La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas (201-246 pp.). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Reyes, E. Giovanni. 2007. Cuatro décadas en la historia económica de Latinoamérica. En REVISTA CAPÍTULOS DEL SELA, (60), 109-148
- Rinaudo R. Ulises. 2004. Gestión del desarrollo territorial. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Romero, José Luis. 1990. Los sectores populares urbanos como sujetos

- históricos. REVISTA PROPOSICIONES. «Chile, historia y 'bajo pueblo'». Ediciones SUR, Santiago, (19) Pág. 268-278
- Swissaid. 2011. Campaña Semillas. Recuperado el 14 de octubre de 2011. Disponible en http://www.swissaid.org.ec/ecuador/wEspañol/ayudanos_a_ayudar/semillas.php
- Tramonte, Cristiana. 2001. Com a bandeira de Oxalá. Florianópolis, Brasil: Lunardelli
- Unesco. 2009. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Informe mundial. Recuperado el 10 de febrero de 2010, disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755S.pdf>
- Unesco 2009. Declaración de los derechos culturales. Recuperado el 14 de septiembre de 2010. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001246/124687e.pdf#page=72>
- Wallerstein, Immanuel. 1979;1984;1998. El moderno sistema mundial. Madrid, España: siglo XXI
- Wallerstein, Immanuel. 2004. Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Madrid, España: editorial AKAL
- Walsh Catherine. 2009. Desde...Abya Yala. Temas de interculturalidad crítica. Chiapas, México: Editorial Cidecis-Unitierra.

Esperanza Gómez Hernández

Trabajadora Social, especialista en gerencia del desarrollo social, magíster en investigación, gestión y desarrollo local y doctora en educación: Estudios interculturales. Docente/ investigadora asociada de la Universidad de Antioquia, facultad de Ciencias Sociales y Humanas, departamento de Trabajo Social.

PERSONA Y COMUNIDAD: SUSTENTABILIDAD DE UN CAMINO HACIA LA PAZ

José Ricardo Perfecto Sánchez
ricardo_perfecto7@yahoo.com.mx

RESUMEN

La coexistencia de violencia y paz en todas sus manifestaciones ha sido siempre un estigma del ser humano, desde su presencia originaria en el mundo hasta la fecha, reconociendo que este fenómeno social ni ha sido uniforme ni igualitario en intensidad a través de la historia. Violencia y paz sociales han sido el producto de las decisiones libres del hombre considerado individual y socialmente. Ordinariamente se ha preocupado por su bienestar material, postergando su atención espiritual, que no excluye al primero. Esta visión reduccionista del hombre ha propiciado la violencia, incrementada tanto en la actualidad que nos obliga a reconstruir una cultura de paz, basada en una concepción vital del hombre nuevo como persona y miembro participativo de un comunidad. Para ello recurrimos al análisis y síntesis de especialistas en el estudio sobre la Paz y naturaleza total de todo ser humano.

Palabras clave: persona, comunidad, violencia, paz y sustentabilidad.

SUMMARY

Violence and peace coexistence in all their expressions, they have been a stigma of human being always, since original presence in the world until today, recognizing that, this social phenomenon has not been uniform neither equally in regard to intensity through history.

Social violence and peace have been product of free decisions of women and men, considered individual and socially. Ordinary both have been taken great care for obtaining material comfort, leaving behind their spiritual attention, which doesn't exclude the first one.

This reductionist vision of man has propitiated violence increased in our days so that it

constrains us to rebuild a culture of peace founded on vital conception of new man like a person and participative member of community. For this, we resort to analysis and synthesis of expersts on studies about peace and total nature o every human being.

Key words: person, community, violence, peace and sustaintability.

INTRODUCCIÓN

Podemos seguir hablando y escribiendo más y más de violencia y de paz como reflejo del incremento de hechos violentos por doquier, o bien como expresiones del lenguaje humano que revelan nuestras aspiraciones de alcanzar una paz social duradera. Pero hasta el presente, pareciera que aquéllos sofocan y acallan los gritos desesperantes, que abogan por la paz sin conseguirla, y éstas van desapareciendo de las conciencias desilusionadas ante la realidad social que nos rodea, caracterizada por la inseguridad física y estructural, por la inmunidad, por el constante deterioro de los recursos naturales, que benefician económicamente a los poderosos y perjudican a los más débiles, y por la mayor desigualdad entre ricos y pobres.

Este escenario es repetitivo en las últimas décadas. Se está haciendo rutinario. Se está llegando al punto de la intolerancia para todos aquéllos que han abusado del poder del dinero, implicado en diversos sectores, reproduciendo no sólo las mismas escenas de desigualdad e injusticias, sino peor aún, agravándolas por razones de extensión e intensidad. Las palabras humanas se han deshumanizado, los discursos se han vuelto pragmáticos y utilitarios en el mejor de los casos. Los seres humanos en cualquier parte del mundo estamos asediados con murallas invisibles de los medios informativos masivos, haciéndonos creer en el progreso y desarrollo de los pueblos por medio de la ciencia y tecnología, ciertamente esto es verdad en parte, pero a la vez, obstaculizan con “buenas razones” nuestros espacios de reflexión y crítica para poder reencausarlos hacia la reconstrucción de un mundo menos violento y más pacífico.

Para alcanzar este objetivo y no meta, es necesario salir de las sombras de la duda e incertidumbres, de la oscuridad de la ignorancia y de las tinieblas del error, buscando respuestas verdaderas a nuestros interrogantes surgidos de la visión de la sociedad actual, de la que formamos parte o como simples espectadores pasivos o como agentes de cambio social. Pues, la sociedad en que vivimos es el producto de nuestras decisiones, incluyendo la evasión voluntaria de los problemas de hoy.

Mi propósito en la elaboración de este artículo no es escribir por escribir, sino que es compartir con ustedes estas reflexiones filosóficas en torno al concepto de paz en el marco referencial de la violencia de todo tipo, que se vive en la actualidad, para que, conociéndola mejor, nos atraiga más, iluminando el Camino a seguir, que nos conduzca a ella.

El contenido de este escrito consta de cuatro puntos: 1) Convivencia tolerante en la paz con la violencia; 2) La sociedad como un conjunto de relaciones individuales; 3) La comunidad como un conjunto de relaciones interpersonales; y 4) Sustentabilidad de una paz duradera.

1.-Convivencia tolerante en la paz con la violencia.

Un primer paso para encontrarnos con el Camino que nos facilite hacer un recorrido constante hacia una paz social duradera es entender, comprender y ser parte de una convivencia tolerante en paz con la violencia. Por una parte, podemos constatar que es mucho más fácil hablar de violencia como un fenómeno social a erradicar de nuestro medio con aceptación de los hechos, pero a la vez, con indignación por su presencia impune y creciente a tal punto que se le considera como un mal necesario.

Sin embargo, no sucede lo mismo al hablar de la paz, ya que, a pesar de que todos queremos la paz concebida a nuestra manera de ver las cosas, a la hora de analizarla, se le suele considerar como algo carente de sustento real y por supuesto “científico” en los medios académicos. Pero, la realidad nos muestra muchos hechos violentos en sociedades, donde la mayoría vive en paz, pero con miedo a ser víctima de la violencia. Se trata pues, de un binomio de realidades concretas y opuestas que luchan entre sí por conseguir un objetivo, la paz como sinónimo de un mejor bienestar, un mejor modus vivendi, pero por senderos diferentes: uno, el de la injusticia y egoísmo, y el otro, el de la justicia y el amor al prójimo.

Se trata en el fondo de un problema antropológico y social, cuyas alternativas de solución al mismo no son suficientes ni eficaces por insistir en soluciones aisladas y reduccionistas como suele suceder en la aplicación de los saberes “científicos” al margen de las aportaciones de otros saberes, que no son reconocidos en la modernidad como saberes científicos, y entre éstos está el conocimiento filosófico. Por eso, Coreth señala que “(...) el problema metodológico general de un antropología filosófica es el de cómo puede ser a un tiempo antropología (científica y categorial) y filosofía (reflexiva

y trascendental); como se ve es el problema de la relación hermenéutica entre la universalidad o totalidad filosófica y la regionalidad o particularidad científica(...)" (Ortiz-Osés, Andrés, 1976: 104).

Obviamente, las ciencias particulares requieren también de reflexión, pero es solamente de tipo reflexivo discursivo, a partir de fenómenos singulares y particulares sometidos a un método positivista, que les permite formular leyes generales, que tienden a ser reconocidas universalmente, pero niegan la posibilidad en el hombre de conocer algo verdaderamente trascendente, es decir, algo que rebasa entitativamente lo empírico. En cambio, el saber filosófico asume como tarea propia responder a los interrogantes originarios y últimos del sentido existencial de los tres objetos de estudio de un filosofar o pensar radical, que son mundo, hombre y Dios. Bastaría para ello recordar a los grandes representantes de la Filosofía a través de la historia, tales como Sócrates, Platón, Aristóteles, Agustín de Hipona, Tomás de Aquino, Guillermo de Occam, Descartes, Hume, Kant, Hegel, Marx, Heidegger, Husserl, Coreth etc., quienes, entre otros, dieron respuestas a tales preguntas en su momento, sin haber agotado el conocimiento convergente en unas y divergente en otras.

Por ello, el problema de la violencia y de la paz es un problema prevalentemente humano, en términos de la concepción vivida, que se tenga del hombre. Es decir, la respuesta que cada uno dé a los interrogantes: ¿quién soy yo?, ¿cuál es el sentido de mi existencia?, y ¿para qué estoy en este mundo? Estas respuestas no deben ser solamente del orden especulativo y teórico sino también encarnadas en nuestras acciones cotidianas de vida.

Mas, aún conscientes de estas respuestas vitales, unas encaminadas por la violencia y otras por la paz, no podemos olvidar que todo ser humano actúa libremente y por ende es responsable de sus actos. Su libertad es como una brújula, que tiene en sus manos y con ella dirige sus pasos hacia cualquier punto cardinal de su propia existencia.

Por ello, podemos visualizar dos tipos de hombres: unos violentos y otros pacíficos; pero ninguno en estado puro, ni sólo violento ni sólo pacífico sino que solemos ver a hombres y mujeres más violentos que pacíficos, y a la inversa. Sin embargo, si realmente queremos construir una sociedad menos violenta, debemos empezar por ser tolerantes ante la presencia de encuentros violentos, para poder convivir unos con otros. Con esto no se quiere decir que estemos de acuerdo con los hechos violentos perpetrados por nuestro prójimo, como si justificáramos las injusticias, sino que las toleramos en un momento extremo como un mal menor y sobre todo para darle

oportunidad al victimario de cambiar de rumbo de vida.

2.-La sociedad como un conjunto de relaciones individuales.

Se sabe que el núcleo de toda sociedad es la familia. Esta a su vez, está conformada por padres e hijos o al menos por los esposos. Por eso, desde Aristóteles se tuvo la idea de que <el hombre es un animal político por naturaleza>, es decir, todo ser humano es sociable por naturaleza, pues somos el fruto de dos, padre y madre, quienes engendran a sus hijos. Surgen en principio, desde el seno familiar una serie de relaciones entre ellos. Y éstas se han dado ordinariamente por un amor recíproco total.

Sin embargo, estas relaciones están expuestas a un comportamiento fragmentado de ellos en contra del sentido integral de todo ser humano, quien fundamentalmente es individuo, ciudadano y persona. El riesgo en esto, es el poder dar solamente una respuesta parcializada a la pregunta ¿quiénes somos?, y tal y como dice el doctor Bugossi: " ¿El ser humano es solamente parte de la naturaleza cósmica como si fuera una planta más o un animal altamente evolucionado, pero finalmente sin dejar de pertenecer al mundo de las cosas? Más aún, ¿el ser humano está destinado a nacer, crecer y morir en la inmanencia cósmica de tal manera que como humano estaría proyectado hacia la nada, como afirma Sartre" (Bugossi, Tomaso, 2006: 55).

Si fuera esto verdad, nuestras aspiraciones de superación, y por consiguiente nuestras acciones, estarían encaminadas a la satisfacción de nuestras necesidades meramente físicas y materiales, que no son para nada despreciables sino estimables, pero no son las únicas. Es cierto que lo primero que aparece en nuestra conciencia, al considerar al hombre, es su unidad, gracias a su corporeidad individual. Si permaneciéramos en esta dimensión de comportamiento, nuestras relaciones serían solamente individuales, y así estaríamos aprobando hasta cierto punto la teoría de Hobbes sobre el estado originario de la naturaleza del hombre, quien afirma que éste:

"(...) es el reino del instinto y las pasiones, de la libertad absoluta e ilimitada, de la voluntad arbitraria e irracional. Es un estado de multitud inorgánica, de fuerza, violencia, desorden, anarquía. En el estado de naturaleza no hay justicia ni injusticia. El único criterio de moralidad es el egoísmo; la única norma de derecho natural la propia utilidad; el único bien la propia conservación y el propio provecho; la única medida de derecho, la del más fuerte. Los hombres aislados son todos iguales y libres y tienen un derecho igual a todas las cosas. Todo está permitido (...) El hombre aislado no está sometido más que al determinismo de sus pasiones que le arrastran a conseguir su propio bien, su conservación,

el placer y el bienestar para su cuerpo, y la gloria, que es el placer del alma” (Darós, W. et al., 2007: 283-284. Cf. Hobbes, Th. 1994: II, 13).

Al leer este texto, pareciera que describiera hasta cierto punto el vasto panorama social del mundo actual. Sin embargo, si nos parece válido afirmar que la concepción y vivencia de lo que significa ser humano, reducido a su individualidad nos inclina hacia un comportamiento violento consigo mismo y con los otros, ya que los bienes que se persiguen en esta línea de reflexión suelen ser efímeros.

“Sin duda, dice uno de los expertos en estudios para la paz, la violencia es lo que preocupa a los defensores de la justicia y los derechos humanos, si ella no existiera, probablemente no hablaríamos de paz. En este sentido podríamos decir que la violencia podría ser vivenciada como la ruptura de un orden establecido, de una armonía preexistente, de unas condiciones de vida en las que se cifran las expectativas de existencia humana” (Martín M., J. Manuel, 2003: 8).

Pero, cuidado, una cosa es que la violenciasea un fenómeno real, producto del ser humano y otra cosa muy distinta sería la afirmación de que la violencia es congénita al hombre. ¿Dónde quedaría entonces la realidad de nuestra libertad? Por eso, “la propia Unesco celebró en noviembre de 1989 una reunión interdisciplinaria de científicos relacionados con el estudio de la violencia, donde redactó el llamado <Manifiesto de Sevilla> en el que se enunciaban los siguientes postulados: la violencia no está genéticamente determinada (...)” (Martín M., J. Manuel, 2003: 9)

Por el contrario a la tesis de Hobbes, Rousseau sostiene que “(...) la naturaleza ha hecho al hombre feliz y bueno, pero la sociedad lo deprava y hace malo y miserable. Siendo el hombre bueno por naturaleza, el criterio de moralidad será seguir siempre a la misma naturaleza, y la consigna de toda consigna recta y moral será el retorno a ella. Esto explica por í solo todos los vicios de los hombres y todos los males de la sociedad” (Darós, W. et al., 2007: 284).

De todo esto podemos inferir que, cuando las relaciones humanas se reducen solamente a la consideración intersubjetiva, considerando al hombre sólo desde la perspectiva de su individualidad, los seres humanos quedamos expuestos a convertirnos en victimarios o víctimas o a ambas condiciones, cuyo producto es la creación de una sociedad inestable, fácil presa de explotación y opresión.

3.-La comunidad como un conjunto de relaciones interpersonales.

Un segundo paso en el Camino hacia una paz social y duradera consiste en dar otra respuesta a las preguntas vitales de todo ser humano desde una perspectiva filosófica incluyente del ser humano concebido como individuo y persona. Desafortunadamente la equivocidad práctica de muchas palabras que invaden al mundo de las comunicaciones masivas hace más difícil el recorrido por un Camino hacia la paz. Y entre ellas están los términos de persona y de paz. Pues, la mayoría de la gente suele emplear la palabra persona y la palabra individuo como sinónimos, pero no lo son. Pues, ésta es importante, pero a la vez, si se toma aisladamente, es fragmentaria y suele conducir a la violencia. No sucede lo mismo con la palabra persona, preñada de un significado total e integral del hombre, que al pronunciarse no basta hacerlo con la boca sino con los hechos.

Al respecto, dice Coreth, “La antropología filosófica encuentra en la <auto-comprensión> humana, en cuanto campo <propio> del hombre el objeto y sujeto de su tarea explicativa, la cual consiste en la obtención de una comprensión específica de lo que el hombre es. El modo propio humano de comprenderse representa así la experiencia originaria del hombre: se trata de un a priori concreto y de una pre-comprensión capaz de integrar toda otra experiencia y comprensión” (Ortiz-Osés, Andrés, 1976: 103). De donde se sigue que el ser humano no solo debe ser conceptualizado y vivido como “objeto” sino también como “sujeto”. No se excluye la individualidad sino que queda implicada en la subjetividad del ser humano.

Por eso mismo, agrega el mismo autor que:

“(...) la mediación dialéctica entre el fenómeno del <mundo> (realidad) y su significado (sentido) –se complementan-. Según la fenomenología trascendental recogida por Coreth, el mundo o mundanidad constituye, en cuanto realidad y lugar primigenio e experiencia humana, un fenómeno fundamental de la existencia humana. Pero en cuanto fenómeno. Ha de ser explicado, fundamentado, retrotraído y trascendido a su fundamento de sentido: el ser como realidad incondicionada e incondicional y como último horizonte del hombre y del mundo. El ser, la experiencia del ser, constituye así la última <condición posibilidad> del mundo, e.d., de la experiencia de la realidad.

De este modo la finitud, infinitud, condicionalidad y relatividad de nuestra experiencia mundana queda aquí trascendida y referida a la incondicionalidad

del ser en su sentido, y de este modo queda garantizada asimismo la incondicionalidad de la verdad y del valor en cuanto dimensiones <entitativas absolutas>, e.d., fundadas en la absolutez del ser” (Ortíz-Osés, Andrés, 1976: 105).

Esto no incluye una separación del conocimiento científico particularizado, porque “el filosofar es, por su misma naturaleza sintético: procede por síntesis y armoniza los resultados de la ciencia. En conclusión, la filosofía es el vértice de la pirámide del conocimiento humano. El oficio intelectual de la filosofía, también en su carácter poliédrico, es constante garantía de la unidad de la totalidad del saber (...)” (Bugossi, Tomaso, 2006: 19).

Dentro de este aspecto de síntesis filosófica, el ser humano es capaz de descubrirse no solo como individuo, en cuanto posee un cuerpo humano dotado de sensaciones, emociones, sentimientos, y pensamientos con la capacidad de razonar racionalmente, valga la redundancia, y voliciones. Así, descubrimos al ser humano como un ser racional. Pero, también somos capaces de descubrir en él, una inteligencia, que nos permite intuir y poder armonizar libremente todas las demás facultades nuestras como seres humanos. Somos pues, no solamente una <substancia individual de naturaleza racional> como lo afirmó Boecio, cuya afirmación está tomada del libro de Wojtyla, Persona y Acción (Wojtyla, K.,: 1982: 90) .

Mas, Tomás de Aquino explicita algo más acerca de la persona, al decirnos que el hombre es “un subsistente distinto de naturaleza intelectual” (Di Napoli, Ioannes, 1950: II, 490). Esta explicitación nos permite acceder mejor a la comprensión total del ser humano, al interpretar a Wojtyla al respecto con estas palabras <por hombre entiende al ser humano que se comporta pasivamente ante lo que ocurre, mientras que con el término humano indica al hombre en cuanto actúa con conciencia y voluntad como agente causal de su obrar. En cambio cuando usa la palabra persona, refiriéndose al hombre como ser humano, quiere decir que se trata de la realidad concreta total del hombre, materia y espíritu, cuerpo y alma, individuo y persona> (Cf. Wojtyla, K., 1982: 158-159).

Una respuesta de esa naturaleza a los interrogantes iniciales promoverá ciertamente un conjunto de relaciones intersubjetivas personales, en las que cada persona asume su responsabilidad como individuo-persona y cuyo resultado será la reconstrucción de una sociedad transformada paulatinamente en una comunidad, en la que todos, supuestamente, colaboren en la construcción de una sociedad menos violenta, donde predomine la tolerancia, el respeto, el compromiso y la participación activa. Esta

sociedad sin dejar de serla, es algo más, es una comunidad de personas.

4.-Sustentabilidad de una paz duradera.

Al recorrer las páginas de la historia universal, es fácil detectar un sinnúmero de guerras civiles, regionales y algunas mundiales, a las que hay que sumar incontables actos violentos intrafamiliares y sociales. Estos sucesos, en la mayoría de los casos, no han sido superados ni por guerras, ni concordatos, por una parte, y por otra, ni con “cárceles de alta seguridad” ni otro tipo de sanciones. “El concepto de violencia, según el doctor José Manuel Martín Morillas, intenta abarcar y explicar todas estas tendencias autodestructivas de la especie, si hacemos un balance de los cambios producidos al respecto en los dos últimos siglos, podríamos llegar a concluir que vivimos en el momento más violento de la historia de la humanidad” (Martín Morillas, José Manuel, 2003: 11).

Pero, hay algo más, pues a la violencia física y directa, hay que agregarle la violencia estructural, la cual, aunque siempre ha estado presente en el mundo humano, se ha incrementado tanto en el último siglo que es urgente pensar en la necesidad de buscar alternativas diferentes, que coadyuven a una promoción efectiva de <sustentabilidad de una paz duradera>. Al respecto, el doctor José Manuel reafirma lo dicho, al decirnos que el cree que:

“(...) los grados de violencia han crecido enormemente en los últimos siglos, sobre todo porque las actuaciones humanas hacen que millones de personas no satisfagan sus necesidades, cuando los niveles productivos y tecnológicos lo permitirían, si en los procesos de toma de decisiones, se tuvieran en cuenta otros criterios. El egoísmo y la ambición desmedida, una socialización poco <humanizada>, puede que estén incidiendo más de la cuenta en estos procesos” (Marín M., José Manuel, 2003: 12).

Al analizar con cuidado este texto, detectamos que esta deplorable situación se debe en parte, pero de una manera altamente significativa, al tipo de relaciones individuales que permean a las distintas sociedades del mundo, menospreciando el ejercicio de relaciones interpersonales que son las que construyen sociedades menos violentas, ya que en ellas no se ve ni se da un trato a los otros como medios cosificados y productivos sino como personas que gozan de un fin en sí mismo y de los mismos derechos humanos.

Esta panorámica social nos obliga urgentemente a detener este recorrido de violencia, replanteándonos el concepto de paz como una realidad alcanzable, aunque sólo sea

de manera imperfecta, ya que la paz, más que un valor más entre tantos otros, es la síntesis de todos los valores. Y, aunque éstos no existen en sí mismos sino en las cosas, en los individuos y en las personas y solamente pueden ser descubiertos por el hombre, sin embargo existen en tales sujetos. Por consiguiente, la paz no es una ilusión, sino un conjunto de valores, los cuales, una vez que han sido descubiertos por cada uno de nosotros, nos atraen y podemos libremente ir tras de ellos o volverles la espalda.

Entre tales valores, destacan dos de ellos, a saber, la justicia social y el amor. Estos valores son propios del ser humano en cuanto persona. La vivencia personal de ellos transformarán nuestras relaciones individuales en relaciones interpersonales, que generarán una sociedad comunitaria, donde prime la paz social concebida, no como un fruto perfecto, sino como un alimento cotidiano, que hay que tomar constantemente, para ir creando una comunidad menos conflictiva y violenta, porque no debemos olvidar que las relaciones intersubjetivas estarán siempre sujetas al libre arbitrio del ser humano, de modo que ellas están abiertas a presentarse como relaciones meramente individuales o bien como relaciones interpersonales. La mayor consistencia de estas últimas, nos permitirá disfrutar de una sustentabilidad de paz duradera.

Para ello, es necesario integrar armónicamente las dos clases de relaciones humanas en términos de que la palabra integración "(...) se utiliza para referirse a la realización y manifestación de un todo y una unidad que aparece basada en cierta complejidad, más que como reunión en un todo de lo que estaba previamente desconectado" (Wojtyła, K. 1982: 223).

En este contexto discursivo, vienen las palabras del Doctor Vicente Martínez Guzmán, quien afirma que:

"La teoría de la paz como pretensión no es puro positivismo seudorealista o realista ingenuo, que cree que puede dejar los hechos como están, pero tampoco el ingenuo idealismo que dice <peor para los hechos>. Ciertamente peor para los seres humanos que padecen los hechos como están. Por ello, al hacer teoría de la paz estamos comprometidos, de manera universal, en la transformación de los hechos que hacen peores las cosas para los seres humanos, por una parte porque tenemos criterios, patrones, modelos de crítica y transformación de los hechos, y en este sentido <pretensión>, alude a su sentido etimológico de <tender hacia adelante>, <estirar hacia el futuro>; es una teoría que nos compromete hacia un futuro de reconstrucción y reconocimiento de los mismos derechos de interlocución para todos los seres humanos, tal como teóricamente descubrimos que podemos explicitar en la propia trama del discurso" (Martínez

Guzmán, Vicent, 1995: 8).

A manera de conclusión.

Hablar de conclusión en este tema, sería incongruente, al haber considerado a la paz como un proceso constante, basado en un conjunto de relaciones interpersonales, como el camino a recorrer día tras día. Por lo mismo, preferimos terminar este escrito, enfatizando la necesidad de ir creando una cultura de paz social en medio del respeto irrestricto a la multiculturalidad existente.

Para ello, quiero recurrir a las palabras de la doctora Annalisa Noziglia, con quien comparto esta reflexión suya: "La cultura es pues, principalmente educación, <paideia> y prevee el uso de todas las facultades del hombre y de todos los objetos aptos para la formación. Tales objetos pueden ser todas las obras transmitidas que, ricas de valores permitan crear una <cultura nueva>, es decir, una tradición renovada, que confiada a otros, podrá dar frutos para renovaciones ulteriores" (Noziglia, Annalisa, 2004: 34).

Bibliografía

- Bugossi, Tomaso, (1996) Metafísica del hombre y Filosofía de los valores según Michele Federico Sciacca, tr. De José Ricardo Perfecto Sánchez, Toluca, México, Univ Forero, ersidad Autónoma del Estado de México.
- _____, (2003) La formazione antrópica, Milán, Edicolors.
- _____, (2006) El Evidente Velado, tr. de Carlos Daniel Lasa, Rosario, Argentina, ET-ET Convivio Filosófico.
- _____, (2006)
- _____, (2006) Interioridad y Hermenéutica, tr. de Carlos Daniel Lasa, Rosario, Argentina, ET-ET Convivio Filosófico.
- _____, (2006) Lo spazio del dialogo, Villa María, Argentina, ET-ET Convivio Filosófico.
- _____, ((2006) Metafísica Antrópica, tr. de Ricardo Perfecto Sánchez y William Darós, Rosario, Argentina, ET-ET Convivio Filosófico.
- Darós, William R., et al., (2007) La percepción social de los derechos del otro, Toluca, México, Editorial Cigome.
- Di Napoli, Ioannes, 1950 Manuale Philosophiae, t. II, Romae, Marietti.
- Hobbes, Thomas, (1994) Leviatán, 2 T., México, D. F., Gernika.

- Martín Morillas, José Manuel, (2003) Los sentidos de la violencia, Granada, Eirene.
- Martínez Guzmán, (1995) Teoría de la Paz, Valencia, Nau Llivres.
- Noziglia, Annalisa, (2004) Cultura e Civiltà, Genova, Edicolors.
- _____, (2006) Contemplazione: la metafísica antgropica, Villa María Argentina, ET-ET Convivio Filosófico Ediciones.
- Ortíz-Osés, Andrés, (1976) Mundo, hombre y lenguaje crítico, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Perfecto Sánchez, José Ricardo, (2001), Una reflexión filosófica sobre el concepto de ser humano en estudios para la paz, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rousseau, Juan Jacobo, (1992) El Contrato Social, México D.F., Editores Mxicanos Unidos.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés et al., (2006) Paz y Conflicto Religioso .Los indígenas en México, México, D. F.; Ediciones Caracol.
- Wojtyla, Karol, (1982) Persona y Acción, Madrid, BAC,
- _____, (1978) Educazione all' Amore, Roma, Edizioni Logos.

José Ricardo Perfecto Sánchez

tiene los Grados de Maestría y Doctorado en Filosofía extendidos por la Universidad Autónoma del Estado de México, y un Posdoctorado en Estudios para la Paz y Desarrollo por parte de la Universidad Jaume I de Castellón, España; cofundador de la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo en vinculación con varias Universidades españolas y profesor investigador en la UAEM.

PENSAR UN PROYECTO DECOLONIAL: LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN PERSPECTIVA

Cesar Pérez Jiménez
perez_jimenez_cesar@hotmail.com

Resumen

La experiencia educativa venezolana ha emergido por la adopción de un modelo científico y social neoliberal, inscrito en el sistema-mundo moderno-capitalista; también, ha concretado una forma de nación educada según los principios ilustrados y liberales que en nuestra América han operado desde el siglo XVI. Como reflexión teórica, este trabajo examina la continuidad histórico-social de la matriz colonial en la educación venezolana; y presentamos evidencias históricas en diálogo con el pensamiento decolonial, la perspectiva foucaultiana sobre el poder-saber y la pedagogía crítica, para criticar los diseños curriculares, contenidos y estrategias escolares a fin de constatar los posibles cambios que estas estructuras ameritan. Se espera que esta propuesta ponga en marcha la elaboración del problema de la colonialidad del hacer en correspondencia con la matriz moderna/colonial que circula en los espacios educativos, asumiendo la necesaria adopción de formas fronterizas para entender los lugares de enunciación orientados a consolidar un proyecto educativo decolonial.¹

Palabras clave: Educación venezolana, pensamiento decolonial, lógica colonial,

¹ Este artículo es producto del trabajo presentado como requisito para aprobar el Curso Virtual Pensamiento Decolonial: Teoría crítica para América Latina. Julio 2009, desarrollado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con la calidad profesoral de Axel Rojas y Eduardo Restrepo. Asimismo, fue revisado por el cuerpo académico de la Línea de Investigación en "Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder", adscrita al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la universidad del Zulia (Venezuela); donde surgieron aportes significativos para el enriquecimiento del mismo. También, es meritorio agradecer la colaboración de la Dra. Belin Vázquez en la revisión y mejoramiento del manuscrito original

- Martín Morillas, José Manuel, (2003) Los sentidos de la violencia, Granada, Eirene.
- Martínez Guzmán, (1995) Teoría de la Paz, Valencia, Nau Llivres.
- Noziglia, Annalisa, (2004) Cultura e Civiltà, Genova, Edicolors.
- _____, (2006) Contemplazione: la metafísica antgropica, Villa María Argentina, ET-ET Convivio Filosófico Ediciones.
- Ortíz-Osés, Andrés, (1976) Mundo, hombre y lenguaje crítico, Salamanca, Ediciones Sígueme.
- Perfecto Sánchez, José Ricardo, (2001), Una reflexión filosófica sobre el concepto de ser humano en estudios para la paz, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Rousseau, Juan Jacobo, (1992) El Contrato Social, México D.F., Editores Mxicanos Unidos.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés et al., (2006) Paz y Conflicto Religioso .Los indígenas en México, México, D. F.; Ediciones Caracol.
- Wojtyla, Karol, (1982) Persona y Acción, Madrid, BAC,
- _____, (1978) Educazione all' Amore, Roma, Edizioni Logos.

José Ricardo Perfecto Sánchez

tiene los Grados de Maestría y Doctorado en Filosofía extendidos por la Universidad Autónoma del Estado de México, y un Posdoctorado en Estudios para la Paz y Desarrollo por parte de la Universidad Jaume I de Castellón, España; cofundador de la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo en vinculación con varias Universidades españolas y profesor investigador en la UAEM.

PENSAR UN PROYECTO DECOLONIAL: LA EDUCACIÓN VENEZOLANA EN PERSPECTIVA

Cesar Pérez Jiménez
perez_jimenez_cesar@hotmail.com

Resumen

La experiencia educativa venezolana ha emergido por la adopción de un modelo científico y social neoliberal, inscrito en el sistema-mundo moderno-capitalista; también, ha concretado una forma de nación educada según los principios ilustrados y liberales que en nuestra América han operado desde el siglo XVI. Como reflexión teórica, este trabajo examina la continuidad histórico-social de la matriz colonial en la educación venezolana; y presentamos evidencias históricas en diálogo con el pensamiento decolonial, la perspectiva foucaultiana sobre el poder-saber y la pedagogía crítica, para criticar los diseños curriculares, contenidos y estrategias escolares a fin de constatar los posibles cambios que estas estructuras ameritan. Se espera que esta propuesta ponga en marcha la elaboración del problema de la colonialidad del hacer en correspondencia con la matriz moderna/colonial que circula en los espacios educativos, asumiendo la necesaria adopción de formas fronterizas para entender los lugares de enunciación orientados a consolidar un proyecto educativo decolonial.¹

Palabras clave: Educación venezolana, pensamiento decolonial, lógica colonial,

¹ Este artículo es producto del trabajo presentado como requisito para aprobar el Curso Virtual Pensamiento Decolonial: Teoría crítica para América Latina. Julio 2009, desarrollado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), con la calidad profesoral de Axel Rojas y Eduardo Restrepo. Asimismo, fue revisado por el cuerpo académico de la Línea de Investigación en "Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder", adscrita al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas de la universidad del Zulia (Venezuela); donde surgieron aportes significativos para el enriquecimiento del mismo. También, es meritorio agradecer la colaboración de la Dra. Belin Vázquez en la revisión y mejoramiento del manuscrito original

proyecto decolonial.

Summary

Venezuelan educational experience has emerged by the adoption of a scientific and neoliberal social model registered in the capitalist-modern world-system; it also has expressed concretely a form of educated nation according to those liberal principles that have tended upon our America since XVI century. As a theoretical reflection, this work examines the socio-historical continuity of the colonial matrix in Venezuelan education, as well as to present historical evidences in dialogue with the decolonial thinking, Foucault's perspective about power-knowing and critic pedagogy in order to criticize syllabuses design, contents and educational strategies to verify possible changes these structures deserve. It is expected that this proposal launches the elaboration of the problem about coloniality of doing, in correspondence with colonial/modern matrix that circulates in educational spaces, assuming the necessary adoption of border forms to understand places of enunciation oriented to consolidate a decolonial educational project.

Keywords: Venezuelan education, decolonial thinking, colonial logic, decolonial project.

INTRODUCCIÓN

Igual que en otros países colonizados, la experiencia educativa venezolana desvela el impacto de su papel en las transformaciones sociales e histórico-culturales y sus resultados dan razones de peso para comprender lo que somos actualmente. En vías de fortalecer el actual debate educativo en Venezuela y documentarlo desde la perspectiva decolonial¹, se aspira puntualizar

1 El pensamiento decolonial ha sido escasamente estudiado en Venezuela, sobre todo en lo concerniente al ámbito educativo; claro está, contamos con la participación de Edgardo Lander y Fernando Coronil, entre otros no menos importantes, en la red de investigadores del programa modernidad-colonialidad latinoamericano (Escobar, 2003). También, es necesario mencionar los aportes de María del Pilar Quintero, coordinadora del Grupo de Investigación sobre la Conciencia Social en Venezuela y América Latina (GISCVL) de la Universidad de Los Andes (ULA); además de los recientes trabajos derivados de la Línea de Investigación Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder de la Universidad del Zulia (LUZ).

en algunas reflexiones sobre la pervivencia de la colonialidad, asumida en su complejidad histórico-social y como referente para apuntalar la discusión en torno a la construcción de un proyecto decolonial de educación en los países del Sur y orientado a pensarlo en perspectiva contra-hegemónica que armonice con el ideario bolivariano de la unidad continental entre pueblos hermanos. Pero más allá de ello, apunta a replantear los compromisos éticos con nuestras memorias históricas para producir, a partir de ella, la transformación educativa que demanda “una postura comprometida de la que resulte una conciencia cada vez más crítica de esa problemática” (Freire, 2001:9); pues para el logro de tales propósitos, es necesario pensar esas transformaciones desde el lugar mismo de donde somos, colocándonos “en relación de organicidad con nuestro contexto histórico-cultural” (Ibíd.).

Al respecto, es necesario entender la pervivencia de configuraciones impuestas por el sistema-mundo moderno-colonial, pues el pensamiento social ha permanecido colonial por todos los tiempos, a los fines de plantearnos, reflexivamente, respuestas críticas que fundamenten la puesta en escena de un proyecto educativo decolonial que emerge en la República Bolivariana de Venezuela. El pensamiento colonizador ha designado la imposición de una teorización que ha mantenido la creencia de una sola cultura válida, con lo cual se han establecido separaciones decisivas entre aquellos que poseen el conocimiento y quienes lo deben adquirir (Quintero, 1999). Sobre este planteo, Fanon (1973) profundiza que la interacción social colonial reposa sobre acciones de violencia estructural desarrollada entre colonizadores y colonos, comprometiéndonos con la búsqueda de los lugares de enunciación en los cuales se hallan las razones de existencia del colonialismo en la educación.

La venezuela educada y el sistema-mundo moderno-capitalista

Como bien indicáramos previamente, Venezuela no ha estado exenta de las influencias del sistema-mundo moderno-capitalista en distintos ámbitos de su quehacer cotidiano. Sus tendencias políticas, históricas y jurídicas le aseguraron un lugar importante en la ruta atlántica de la periferia colonial del sistema y, a pesar que las luchas independentistas durante el siglo XIX se desplegaron contra el imperio de la dominación tiránica y despótica, este nuevo escenario reveló un proyecto que daba continuidad a prácticas dejaban por fuera a los

diferentes sociales no reconocidos por el imaginario de la blancura; de hecho, con la acentuación del orden económico-mundial establecido desde el siglo XVI y las acciones revolucionarias de las libertades burguesas, entre otros eventos, definieron el rumbo educativo en nombre de los liberalismos y las ilustraciones (cfr. Wallerstein, 2005; Mignolo, 2003).

Como parte del nuevo plan imperialista inglés-norteamericano, también en el siglo XIX las estrategias del sistema-mundo surtieron efecto debido a la existencia de una geopolítica dominadora que incorporaba entre sus acciones imperiales, las prácticas raciales y la consecuente separación entre altas y bajas culturas. De los problemas derivados, destaca la invención de una geopolítica favorecedora de los intereses centrales del sistema que desembocó en propósitos expansionistas y hegemónicos basados en la evangelización y alfabetización de las llamadas bajas culturas de acuerdo a los modelos producidos por las minorías de las altas culturas (Wallerstein, 2005; Mignolo, 2003; Castro-Gómez, 2005). En consecuencia, tanto grupos elitistas centrales como periféricos, asumieron la hegemonía política como punto de lucha para salvaguardar el estado natural de una cultura universal, total y homogéneamente compacta que se tradujo en la incorporación de la baja cultura por efecto de la violencia epistémica racializada y colonizada, dando lugar a la diferencia ontológica colonial enunciada desde la cosmología del *damné* (cfr. Maldonado-Torres, 2007; Fanon, 1983; Walsh, 2004).

Históricamente, el biopoder como hegemonía geopolítica se orientó al control de los cuerpos y las poblaciones que, como sujetos subjetivados por las interacciones culturales producidas por efectos de las vinculaciones globales dominantes, fueron concebidos como objetos de estudio cosificados, de acuerdo a las disposiciones teóricas contenidas en los grandes relatos configurados en los corpus científicos propios del sistema-mundo (cfr. Wallerstein, 2005; Foucault, 2006); constituyéndose en dispositivos de dominación reconocidos como acciones de docilización entre los colectivos sociales. Las subjetividades sociales, protagonistas de esa red de poderes fueron emplazadas sobre los cuerpos dóciles; producidos por las “destrucciones creadoras que buscaban reducir la comprensión del mundo a la comprensión occidental del mundo, [hechas] en nombre de proyectos civilizadores” (Santos, 2006:21; énfasis en el original).

En el proyecto ilustrado del Estado liberal burgués, las subjetividades sociales y sus prácticas se consideran una red de poderes de dominación, actuantes como “estructuras complejas en las cuales no existe un nivel básico que gobierna sobre los demás, sino que todos los niveles ejercen algún grado de influencia en diferentes aspectos particulares a coyunturas históricas específicas” (Castro-Gómez, 2006:170). Esas redes de poderes se concentraron en torno a la cultura letrada y un saber unificado sobre la base del pensamiento único occidental, para construir entre iguales por ley de la naturaleza, la fundación de la democracia, la soberanía, el pactismo y la ciudadanía; lo que a partir de 1789 se asumió como la declarativa de los “derechos del hombre y el ciudadano”. Otrora, el destino universal de la humanidad se colocó en las manos de los hombres de letras, en quienes la inspiración revolucionaria se instituyó desde los regímenes y órdenes funcionales sobre los que se levantaba el sentido de civilización reflejada en la naturaleza morfológica de las ciudades, los preceptos jurídicos y constitucionales (leyes y decretos) y las normas de comportamiento social; todo ello contenido en las constituciones nacionales, los manuales escolares y de comportamiento y la gramática de Bello, en lo que respecta a nuestra América (cfr. Rama, 1984; González-Stephan, 1996; Castro-Gómez, 2005; Arendt, 2006).

Mientras tanto, las mujeres y los *damné* quedaron confinados a la obediencia de los preceptos liberales, también la ciencia y las prácticas sociales legitimadas en su seno, eran fundamentalmente pensadas y vividas para habilitar al hombre-propietario en el ejercicio de sus plenos derechos ciudadanos, y cualquier caso de insurrección era penada hasta con la muerte. Efectivamente, además que la sociedad funcionó -y funciona aún- sobre la base de una inspiración falocéntrica, también la constitucionalidad estuvo pensada para “cierto sujeto masculino, quien termina por legitimar la ley de todos y el sistema de normas que regirá las esferas no visibles” (González-Stephan, 1996:31), por lo cual el espacio público y sus dinámicas estructurantes se ciñeron a la jerarquía patriarcal impuesta para garantizar la consolidación de la sociedad disciplinaria.

Esta ideología patriarcal ha sentado una suerte universal de pensar la producción social de vida pública y privada desde el varón-propietario y para él, develando una forma de conocimiento teñida por la racialización producida por la discriminación de género y de sexo que inspiró el lenguaje científico; ya en las ciencias naturales el empleo del genérico hombre, señalaba la invisibilidad

de cualquier otra persona que no lo fuera o que no lo implicara. Por ello, bien vale “sospechar de todo, dado que los paradigmas que se asumen en muchos ámbitos académicos están sustentados en visiones y lógicas masculinas, clasistas, racistas y sexistas” (Curiel, 2007:93); y sobran los ejemplos de la literatura científica y no tan científica, adosados a este lenguaje masculino, violentando la existencia de la mujer en la construcción de ese soñado otro mundo posible (i.e. Freire, Che Guevara).

De este modo, ciudadanía, identidad, soberanía, libertad, igualdad, propiedad, entre otros significados prácticos relativos a la cuestión social implícita en la concepción de la nación y la república para los ciudadanos, requerían un escenario para su realización funcional no sólo en el plano de las objetivaciones, sino en el ámbito material y simbólico fundado en la producción de “hombres más conservadores que revolucionarios, más inclinados a preservar lo que ya ha sido hecho y a asegurar su estabilidad que a establecer nuevas cosas, nuevos cambios, nuevas ideas” (Arendt, 2006:54), lo cual, acentuaba la invisibilidad de lo diferente, extraño o raro (cfr. Pérez, 2008a).

Si la educación popular y pública surgió en este escenario, fue considerada como el espacio donde el orden social y civilizatorio encontraba garantía de legitimación a través de los signos (letra escrita/letra leída/semiosis colonial), a la vez que la jerarquía intelectual y cultural implícita en este corpus letrado, subrayaba la sistematización y estructuración del conocimiento universal que reforzara y, más que nada, afianzara el sistema-mundo moderno-colonial en los imaginarios y cuerpos colectivos e individuales.

Como espacio para la legitimación de los conocimientos comprobados universalmente, la educación ha servido de inspiración canónica y social para reproducir el estatus dentro de los colectivos “fijando mitos sociales derivados del uso de la letra que servían para alcanzar posiciones, sino mejor retribuidas, sin duda más respetables y admiradas (...) La letra apareció como palanca del ascenso social, de la respetabilidad pública y de la incorporación a los centros de poder” (Rama, 1984:74).

La educación, en tanto, práctica social, apostó y apuesta al orden civilizatorio, al control mediante la sanción y el castigo como formas de reforzamiento de las buenas costumbres sociales. También legitimó el orden social en clases y

garantizó un patrón de poder específico constituido temporo-espacialmente en las interacciones colectivas preestablecidas por los corpus jurídicos, legales y comportamentales instituidos como tales (leyes, decretos, manuales, textos escolares, currículum, catecismos, misales, discursos), vigentes hasta la actualidad.

Asimismo, históricamente la educación ha reforzado las jerarquías socio-culturales que se han incardinado en las mentalidades colectivas; aunque han cambiado de nominación estratégica (i.e. se pasó de la economía-mundo en el siglo XVI a un estado neoliberal desde el siglo XX), como objetos de enseñanza, tales jerarquías siguen establecidas por efectos del poder como

un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno a la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos, materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (Quijano, 2007:96).

A la luz de estos planteos, bien pudiéramos decir que la misión central de la educación ha sido consolidar el orden civilizatorio mediante la buena racionalidad del trabajo, la naturaleza, la sexualidad, la subjetividad y la autoridad; argumentos consolidados en los dispositivos letrados empleados para definir nuestras sendas educacionales. En este contexto, mediadora de “la civilidad idealizada en la moral y las luces para el ejercicio de los derechos del hombre en sociedad y que el Estado debía garantizar con la obligatoriedad escolar [mediante la instrucción pública y la escuela de primeras letras]” (Vázquez, 2009:1).

Tenemos entonces, que la educación responde a fortalecer la colonialidad como “lógica encubierta que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común” (Mignolo, 2007:32). Visto así, sobran razones para examinar la educación venezolana a partir de la lógica de la colonialidad; ya que en el caso de la educación nacional, se observa su permanencia sobre unos estamentos

que han cambiado las palabras pero no las condiciones para comprender la práctica educativa, obstaculizando las posibilidades de desencadenar acciones decoloniales sobre el ser-saber-hacer, pues aun perviven en la matriz colonial de poder implicada en el análisis del sistema-mundo. A pesar de reformas educativas, las mentalidades pedagógicas y sociales siguen situadas en la visión rentista, capitalista y moderno-colonial que caracteriza a la educación académica y occidental; pero lo más llamativo, es que ésta es un producto de la construcción histórica de invisibilidad, racialización y colonización originada por la diferencia colonial, evidenciándose la linealidad y homogeneidad de entender el mundo circundante desde una única historia, la de la razón blanca de occidente (Walsh, 2004).

Esta lógica de la colonialidad ha operado entre nosotros mediante la acción social desplegada en diversos ámbitos del quehacer cotidiano; y, esperando coincidir con quien lee estas líneas, reconocemos la educación como parte legitimadora de esta estructura andante, pues como bien lo ilustra Michel Foucault, la escuela emplaza la acción lógica de la sociedad disciplinaria al hacer uso de dispositivos de control que protagonizan la cotidianidad escolar¹. Estos dispositivos procuran el acatamiento, la obediencia y el silenciamiento de los cuerpos subjetivados a propósito de la adopción de una historia de la organización del saber respecto a la dominación y al sujeto, pero sobre todo, para la opresión de unos muchos por unos pocos (Foucault, 2008, p. 49).

En efecto, la práctica escolar ha sido orientada por las regulaciones contenidas en el currículum educativo, orientándose a la planificación mensurada de los procesos implicados en la construcción del conocimiento científico, evitando la visibilidad de aquellos saberes generados por efecto de las dinámicas cotidianas entre personas sociales; y lo que es peor, las mismas cotidianidades procuran ser explicadas científicamente, asumiendo categóricamente el ocultamiento,

¹ Son ejemplo de estos dispositivos en la escuela, el empleo de uniformes escolares diferenciado por sexo; pasar lista para identificar los no asistentes de una clase; tener puesto fijo en el aula y de manera lineal, pues un pupitre va detrás de otro, ubicado de manera frontal y en situación de dominación por un adulto, supuestamente, más sabio que el resto de los presentes, mientras los alumnos fijan su atención sobre el pizarrón cargado de la sabiduría profesoral y escenario para el escarnio público de la ignorancia, cuando el alumno es llamado a comparecer ante el juicio del conocimiento frente a este artefacto escolar. También destaca la evaluación numérica como garantía de la adquisición de conocimientos, que de manera memorística surge como efecto en la resolución de interrogantes lineales-cerradas sobre tópicos escolares.

silenciamiento y sometimiento de lo que la gente sabe y de sus propias subjetividades. A ello, Foucault (2000) se refirió como “los bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica [hizo] reaparecer por medio (...) de la erudición” (p. 21); y, lo catalogó como saberes sometidos, respondientes a los dictados de las teorías globales. Como seguimiento de esta actividad, llama la atención que esas prácticas sociales son consideradas normales entre la mayoría ciudadana, dando fe de la profunda incardinación de las lógicas coloniales en las mentalidades sociales, evidenciada en los diseños curriculares, contenidos y prácticas pedagógicas que en nombre de las ciencias de la educación, definen criterios homogéneos para el control universal de los cuerpos colectivos bajo el epíteto de la educación global (i.e. Informe Delors, Metas 2021, Educación de Calidad para Todos).

Heredados de la ciencia ilustrada-liberal y positivista organizados en la matriz colonial del poder, la educación ha traducido una simplificación y descontextualización arbitraria e impuesta por un poder arbitrario en torno a una arbitrariedad cultural, cuya dinámica implícita y específica ha conformado la estructura de la violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1998, p. 45). Para Bourdieu y sus colaboradores, la educación se ha desarrollado sobre la base de una matriz de violencia, donde la enseñanza, sus principios y contenidos sirven a las estructuras sociales de clases (p. 17); erigida sobre un aparato superior de dominación en cascada, en el que se percibe imposibilitada para hacer transformaciones que no puede hacer. Evidentemente, esta estructura educativa responde a los principios establecidos por el Estado-nación para forjar otredades (sociales-simbólicas), sin las cuales no tendría sentido el disciplinamiento y la domesticación. Esto implica el hecho mismo de que la diferencia, más que una huella o una firma (derridiana), se establece como una pauta “geo-histórica que racializa y marginaliza a grupos humanos ubicándolos en espacios específicos y asignándoles características que los estereotipan en el tiempo y el territorio” (Albán, 2008:67).

Al respecto, Carnoy (1977:32) afirma que “la institución colonial de la escolarización trata de hacer que los niños entren en ciertos moldes, de moldearlos para que desempeñen papeles y tareas predeterminados basados en su clase social”. Con estas palabras, quedamos a medias tintas ante las consecuencias deterministas suscritas por el modelo colonial educativo sobre

las prácticas pedagógicas actuales; pues, aún estamos en un marco colonial educativo que continúa siendo depredador de las identidades y la memoria histórico-cultural que enajena las cotidianidades de los colectivos sociales. Como parte del proyecto colonial en Venezuela, Quintero (2000:75) destaca que nuestra colectividad

desconoce su patrimonio cultural, ha sido privada de su herencia cultural, de su memoria cultural y en su lugar: niños, jóvenes y adultos están expuestos al bombardeo permanente de manifestaciones pseudo-culturales alienantes, carentes de valores éticos y estéticos, cargados de contenidos banales, muchas veces abiertamente racistas, orientados a la manipulación, a inducir al consumismo y a proponer “estilos de vida”, crueles, sexistas, racistas, violentos, consumistas y superficiales.

Esta continuidad de la colonialidad ha permitido que las reflexiones sobre nuestra realidad educativa evidencien su correspondencia con los análisis del sistema-mundo moderno colonial. Con el afianzamiento de la modernidad y el positivismo desde finales del siglo XIX, las condiciones operacionales para institucionalizar el control en los colectivos nacionales enfatizaron (a) la constitucionalidad como sistema jurídico, (b) la sistematización de la instrucción pública como un derecho inalienable, público y obligatorio, (c) el fortalecimiento de la cultura petrolera y (d) la consecuente asimilación nacional al modelo neoliberal. Efectivamente, la adopción de un modelo educativo centrado en la ciencia ilustrada y la concomitante episteme liberal inundó las prácticas sociales como mecanismo regulatorio del orden civilizatorio trazado por el incipiente Estado-nación; asimismo, el fortalecimiento de un proyecto de nación y ciudadanía apuntó a formar sujetos cosificados emplazados en la estructura letrada subyacente al orden civilizatorio que garantizaba los fines de docilización de los cuerpos subjetivos.

Similar a la fórmula eurocéntrica, desde la construcción republicana en Venezuela se edificaron sus modelos educativos, conforme a la lógica de la anatomo-política y el biopoder basada en escuelas diferenciadas por sexo, colores y condiciones sociales, en las cuales se vigilaba la disciplina escolar mediante la rigidez en el control del tiempo (horarios), de los modales y costumbres, la estructura lineal y frontal del aula, la castellanización de la lengua y la adopción de una religión única (cfr. Vázquez, 2009; Varela, y Álvarez-Uría, 1991). Estas responsabilidades recaían sobre la figura vigilante del docente,

quien vigilado por sus superiores, se asumía como agente de reproducción de la institucionalidad nacionalista encarnada en los cuerpos jurídicos constitucionales; las constituciones nacionales actuaban (y actúan) como la forma magnánima para asegurar el orden civilizatorio y el emplazamiento de los cuerpos sociales en clases definidas según lo establecido en el espíritu universal de ciudadanía de derechos.

La búsqueda de evidencias históricas ha permitido comprender la sistematización de la instrucción pública como derecho inalienable, público, gratuito, popular y obligatorio, tal como está contenida en la

Constitución Federal para los Estados de Venezuela, sancionada en Caracas el 21 de diciembre de 1811, según lo establecían los artículos 194 y 195 de los Deberes del hombre en sociedad y, específicamente, el artículo 200 de los Deberes del Cuerpo Social, que instituía la necesidad de la ilustración y la enseñanza de todos los ciudadanos a cargo de los gobiernos provinciales (Vázquez, 2009:4; énfasis en el original).

Sin embargo, en 1819 mediante la Constitución Política del Estado de Venezuela, Simón Bolívar encargaría la incorporación de un apéndice sobre el Poder Moral, en el cual se manifestaba

establecer, organizar, y dirigir las escuelas primarias, las de niños, como de niñas, cuidando de que se enseñe a pronunciar, leer, y escribir correctamente las reglas más usuales de la Aritmética, y los principios de la Gramática: que se les instruya en los derechos y deberes del hombre y del ciudadano, se les inspiren ideas y sentimientos de honor y probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres a los ancianos, a los Magistrados, y adhesión al Gobierno (cita textual de la Constitución Política de Venezuela, aprobada en sesión del Soberano Congreso reunido en Angostura, capital de la provincia de Guayana, del 11 de agosto de 1819, en Vázquez, 2009:5).

A partir de entonces, la recién instalada república en Venezuela comienza a fortalecer sus propósitos como ciudad letrada con ciudadanos letrados, dando continuidad al proyecto ilustrado-liberal mediante la instrucción popular y pública ofrecida en las escuelas de primeras letras. Estas instituciones debían cumplir, entre múltiples funciones, la validación de la instrucción como forma de enseñanza gradual encargada a instructores que educaban en aulas divididas en

pequeños grupos de niños, quienes se organizaban de acuerdo a las asignaturas de lectura, escritura, aritmética y religión; a este modelo de enseñanza se le conoció como el método Lancaster-Bell (cfr. Vázquez, 2009; p. 6; Vega, 1999; De Pedro, 2009). Esta forma metodológica del liberalismo inglés se concretó en Nuestra América, luego de ser experimentada en la Europa occidental y divulgada a través de las Compañías Lancasterianas; agrupaciones destinadas a proveer una educación digna a los pobres y menesterosos, con el firme propósito de educarlos para la ciudadanía “inventada”, mediante el desarraigo de la educación familiar con la sustitución de los padres por el maestro y con la adopción del proyecto alfabetizador lancasteriano, constituyéndose en uno de los sucesos más controversiales en la fundación de la educación pública republicana.

Este método inauguró la maquinaria escolar para fabricar ciudadanos mediante una educación efectiva y rápida que reunía a grupos numerosos de estudiantes dirigidos por un maestro e instructor, quienes entre adoctrinamiento religioso, recompensas y castigos cumplieron sistemas de control y disciplinamiento social mediante la vigilancia de la autoridad y la imposición de conocimientos para instalar el dominio del poder de la razón, los conocimientos elementales de las ciencias utilitarias y de la cultura letrada en los niños y niñas, pues al centrarse esta práctica pedagógica en la palabra impresa y culta para la vida pública y doméstica, “saber leer y escribir (...) era una necesidad para poder ejercer plenamente los derechos ciudadanos y poder conocer sus deberes y responsabilidades” (De Pedro, 2009:70).

Esto supuso necesariamente, el cumplimiento del deber sagrado de instituir el Estado-docente como garante de formar ciudadanos morales, ilustrados, virtuosos e industriosos; consecuentemente, la educación estaba destinada a instituir “hombres para la sociedad y el goce de la ciudadanía, mediante la adquisición de conocimientos de carácter social, corporal, técnico y científico” (Vázquez, 2009:8), lo cual contrajo la separación de los propósitos educacionales para hombres y mujeres, de manera que los primeros se formaban para la vida productiva y social y las segundas para la vida doméstica.

A tono con lo expuesto, la instrucción pública y las escuelas de primeras letras estaban destinadas al fortalecimiento de la moralización y limpieza de los espacios públicos y privados; ello, pretendía sanear la pobreza, la locura y

cualquier otra enfermedad del espíritu moral que constituyera un obstáculo para el desarrollo de la buena ciudadanía (Vázquez, 2009). Se trataba, pues, de una forma pedagógica destinada a higienizar, blanquear y civilizar lo diferente y distinto, en virtud de fortalecer un sentido homogéneo de identidad ciudadana respondiente a los designios del Estado liberal-ilustrado. (cfr. Curiel, 2007; Quijano, 2000; Castro-Gómez, 2006).

Anteriormente, señalábamos someramente que la diferencia es un producto de la modernidad-colonialidad, pues refiere a la construcción de una otredad en base a la invisibilización de lo diverso y diferente. Como actos mediadores, las prácticas pedagógicas han sido conducidas hacia la normalización de las prácticas sociales en el seno de los órdenes de la sociedad civil, a la vez que asumidas como parte del patrón homogéneo de la lógica civilizatoria impuesta por efectos de la asimilación a la dominación de la razón moderna. Sobre la base de un conocimiento universal, se erigió un sistema de poderes que transgredía el cuerpo y la imaginación subjetiva, útil para explicar eso que asumimos como diferente, legitimando la funcionalidad de la sociedad de control para la punición (Foucault, 1996).

La tendencia reflejada por estos señalamientos, precisó la producción de un imaginario nacionalista de acuerdo a lo establecido en el orden canónico para el ciudadano letrado y eurocéntrico, según el cual se valora la preeminencia del hombre blanco, culto, masculino, poseedor de bienes e institucionalizado mediante dispositivos de control acuñados como valores globales del sistema-mundo moderno-capitalista (cfr. Quijano, 2000, 2007). En esta perspectiva, encontramos que Venezuela, como el resto de los países colonizados de Nuestra América continental y caribeña, se ha enfrentado a una serie de prerrogativas que garantizaron el desarrollo y progreso nacional en base a la adopción de un lenguaje y sistema de prácticas homogeneizadoras y hegemónicas, haciendo mella en la producción y legitimación de la pluriversalidad ciudadana e identitaria, invisibilizando las culturas indígenas, negras, mestizas y campesinas¹.

1 Judith Butler señala, sobre este particular, que estamos sujetos a las palabras; y es el lenguaje el eje articulador de las performatividades que describen la constitución del estado-nación como figura homogénea y universal de la política ciudadana mundial. Argumenta que “la nación está claramente restringida a una mayoría lingüística, y el lenguaje se vuelve un criterio de control sobre quien pertenece y quién no (...) Se trata no solamente de un problema de inclusión dentro de una idea ya existente de nación, sino de un problema de igualdad sin la cual el “nosotros” no puede pronunciarse” (Butler y Spivak, 2009:84-85, énfasis en el original). Como es de notarse, el

Es el caso que la colonialidad en Venezuela ratificó la racialización y colonización por efecto del blanqueamiento institucionalizado mediante dispositivos jurídicos y políticos que, asentados en la exclusión implícita en el sistema-mundo, provocó que nuestra mirada se posara sobre el sueño americano y se hiciera transversal en todos los componentes del Estado-nacional (educación, religión y gubernamentalidad). Con la seguridad del Estado-nación en proveer educación pública al pueblo, se selló un pacto cultural fundamental para entender que Venezuela requirió, requiere y requerirá una fórmula educativa que le asegure un puesto en la lista de naciones en desarrollo y progreso, de cara a responder demandas globales. Sin embargo, va penetrando el ideario bolivariano de formar nuevos republicanos y nuevas republicanas, para atender el llamado revolucionario y renovador de los argumentos históricos para forjar la conciencia de futuro en un país que amerita compromiso, pertinencia, participación y protagonismo, en contraposición a los baluartes ideológicos post-revolucionarios inscritos en la libertad, igualdad y justicia del pensamiento napoleónico.

Inscrita en este pensamiento, la Venezuela educada ha sido el resultado del proyecto occidental universalizador y homogeneizador de nación y ciudadanía ilustrado y liberal, por ser constitutiva de “un imaginario de minorías pero que se postuló como expansivo, y que efectivamente tuvo la capacidad de englobar-domesticar a comunidades diferenciales que ofrecían resistencia a costa de no fáciles negociaciones” (González Stephan, 1996:22). En correspondencia con este proyecto,

la pedagogía es la gran artífice de la prevención: los saberes que imparte –gramática, geografía, historia, aritmética, cálculo, latín- distribuyen de otro modo las pulsiones de la barbarie. Sobre la educación descansará uno de los acicates del progreso, y sobre la figura del maestro las llaves de participación de la ciudadanía letrada (Ibíd., p. 34-35).

En respuesta a esta construcción del imaginario sobre el Estado-nación, se

dominio lingüístico supuso una homogeneidad identitaria y ciudadana contenida en los dispositivos gubernamentales para el control de los cuerpos sociales mediante la asepsia derivada de la cultura letrada; al punto que “ser el destinatario de una alocución lingüística no es meramente ser reconocido por lo que uno es, sino más bien que se le conceda a uno el término por el cual el reconocimiento de su existencia se vuelve posible” (Butler, 2004:22), lo cual supone, que dependamos de las relaciones sociales para ser reconocibles.

produjeron identidades universales, homogéneas y blanqueadas, además masculinas, poseedoras de bienes y tituladas como ciudadanos de derechos. Esto conduce a reflexionar acerca del valor histórico-cultural de “la cuestión nacional, la ciudadanía, las relaciones entre lo público y lo privado, la construcción del cuerpo individual y social, la validez del orden jurídico democrático” (González Stephan, Op. cit., p. 17), que encarnó el proyecto ilustrado liberal típico de la modernidad/colonialidad y propio del sistema/mundo (cfr. Wallerstein, 2005; Mignolo, 2007).

Al ser integrante de las cortesanas del sistema-mundo moderno-colonial, la Venezuela educada ha evidenciado el estancamiento producido por las redes de poderes que han actuado al interior y exterior de la diferencia colonial; ello, supone el paso de la totalidad a la exterioridad y se ancla como locus de enunciación desde donde podemos mirar lo qué somos, considerando de dónde somos. La Venezuela educada es un síntoma de la colonialidad epistémica y ontológica que ha convertido la diferencia y la diversidad en un objeto invisible, un grito sordo, en un esquema de restricciones para pensar un país de buenos ciudadanos, como un gran rebaño de ovejas entrando al redil por la misma puerta (tal como lo vemos en el prólogo de los Tiempos Modernos de Charles Chaplin).

Pervivencia de la comunidad educativa en Venezuela

A la luz de lo antes planteado, quedan evidencias suficientes para afirmar que los modelos educativos venezolanos han obedecido al esquema lineal resultante de la lógica colonial, respondiente al análisis del sistema-mundo moderno-colonial. Esta caracterización ha funcionado cercana a la fórmula contenida en la homogeneización educativa, materializada en los diseños curriculares, explicada a través de teorías psico-educativas ancladas en este pensamiento moderno-colonial, y expresadas en los textos escolares y cotidianidades educativas (horario, timbres, morfología del espacio institucional, uniformes escolares, separación por sexos y capacidades intelectuales). Y como asunto de Estado, refiere a políticas educativas que han soslayado las diferencias culturales entendidas como prácticas de diversidad; donde, los efectos sobre la “educación del pueblo” como fuente de progreso y desarrollo, a la vez que convertido a la Venezuela educada en lugar para comprender la pervivencia

de la colonialidad educativa como un problema histórico-epistemológico (cfr. Rojas y Castillo, 2005; Walsh, 2008).

En los momentos actuales, la educación venezolana se conduce según la implantación de un modelo educativo concentrado en valores sociales anclados en la ideología bolivariana, enmarcada en el socialismo del siglo XXI (Dietrich, 2007). Pese a que la dinámica educativa nacional ha despertado múltiples controversias, colindantes con un ambiente colectivo polarizado políticamente, ha representado una novedosa forma de lucha social del poder ciudadano e identitario.

Aunque la educación venezolana ha estado envuelta por una suerte de cambios orientados hacia los radicalismos políticos, la interminable retórica se ha diluido en analizar los aspectos positivos y negativos del nuevo sistema educativo, sin profundizar en sus bases estructurales y sistémicas. Efectivamente, el debate pedagógico no ha llegado a sus lugares de enunciación –la escuela y las comunidades–, pues se ha estancado en los laboratorios experimentales ofrecidos por políticos y académicos sin consideración alguna de las realidades colectivas circundantes al propio problema educativo.

Lejano a su valoración política, ontológica y social, en el actual debate encontramos debilidades sintomáticas que develan la pervivencia colonial, pues se adolece de una crítica teórica orientada a la reflexión sobre la práctica educativa, que patrocine el desanclaje epistemológico de la retórica para proponer ideas tendentes a la transformación colectiva de los valores de la convivencia como proyecto político; además, destaca la fuerte tendencia a elevar críticas sin mayores fundamentos que no sean los pensados y vividos desde una interpretación encapsulada en el individualismo.

Una de las alternativas sería visualizar en este debate educativo sus trazados epistemológicos e históricos, para argumentar que la colonialidad educativa venezolana parte de las continuidades históricas que informan de las trayectorias epistemológicas y praxiológicas contenidas en la racialización y dominación social, evidenciadas en las prácticas pedagógicas y encarnadas en las mentalidades colectivas. La inobjetable complejidad de estas interpretaciones debe conducir a desvelar estas continuidades histórico-epistemológicas de la fórmula pedagógica entronada en la buena educación

de los cuerpos y colectivos sociales, como parte de nuestro proyecto educativo público, gratuito y obligatorio, conducente a la formación de la nueva república para los ciudadanos y ciudadanas.

No debe olvidarse que para principios y mediados del siglo XX, en Venezuela ocurrieron sendos procesos dictatoriales que ratificaron el Estado como centro del poder político y económico: el primero, entre 1908-1935, liderado por José Vicente Gómez, y el segundo presidido por el General Marcos Pérez Jiménez entre 1950-1958. Consecuentemente, los métodos educativos que otrora surtieron efecto, debían mantenerse para cumplimentar los fines establecidos por tales regímenes, garantizando la consolidación de un modelo educativo acoplado a los escenarios políticos y jurídicos encargados de perpetuar el sentido nacionalista y positivista de la instrucción para la consolidación de la ciudadanía de derechos para reforzar las exclusiones de naturaleza ilustrada-liberal.

A saber, entre lo más característico de la continuidad histórica de estos procesos dictatoriales, destaca la explotación de la tierra y la naturaleza, siendo la agricultura y el desarrollo petrolero las insignias que favorecieron la demarcación geopolítica del centro y la periferia venezolana. Ante la irrevocable tarea inscrita en los cuerpos jurídico-políticos, la ciudadanización de la colectividad se correspondía con la incorporación a la nueva razón de Estado. De igual manera, las migraciones rurales hacia las ciudades provocaron el abandono del campo y la reformulación del sentido democrático de la convivencia, por demás esbozada con líneas de bonanza cultural y económica productora de un nuevo orden imaginado de la ciudadanía centrada en la representación de que democracia y dictadura eran caras de la misma moneda, donde “la relación entre dictadura y democracia figura en la imaginación política latinoamericana como una manifestación más de la omnipresente confrontación maniquea civilización/barbarie, que ha definido la ambigua identidad del continente desde la conquista” (Coronil, 2002:137).

Las consecuencias repuntaron en el reforzamiento de una misma unidad cultural del Estado-nación y la ratificación del valor de la educación pública en los asuntos de formación ciudadana, a la vez que el sentido patriótico-nacionalista era necesario para fundar un Estado-petrolero cuyo destino era otro síntoma del sistema-mundo moderno-colonial. Wallerstein (2005)

indica que la economía-mundo enmarca las tendencias políticas de derecha e izquierda en un sistema que ha convivido históricamente con el conflicto y ha apuntado al reordenamiento de los estándares establecidos en las relaciones costos-beneficios de los aparatos productivos de los estados nacionales. Justamente, con el Consenso de Washington como política y el aparatoso teorismo implícito en el neoliberalismo, se erigió una nueva modalidad de gubernamentalidad global del sistema-mundo moderno-colonial¹.

El naciente estado neoliberal encontró un espacio para dar continuidad al proyecto moderno-colonial, disfrazado de prosperidad, bienestar y acomodo que armonizaba con aquella estructuración societal iniciada en la histórica época ilustrada venezolana y basada en la igualdad natural entre los individuos liberales, la cual, se fortalecía a propósito del orden establecido por las jerarquías totalitarias de los tiempos de dictadura que lograron su máxima expresión en la embrionaria cultura petrolera; de modo que, lo vivido por los y las venezolanas ha sido una continuidad de la colonialidad que se estructuró para legitimar la pervivencia de una forma unívoca de mentalidad, disfrazada de diversa, tolerante e incluyente que se remonta

al proyecto fundacional de la nación republicana: proyecto que emergió con la declaratoria en “Estados soberanos e independientes y mediante el cual los actores políticos y sociales, aspiraron forjar una “república de ciudadanos”, en correspondencia con la naciente civilidad obtenida mediante la instrucción, la moral y las luces (Pérez y Vázquez, 2006:385)².

Le educación venezolana ante el orden imperial neoliberal

1 Esta “nueva” gubernamentalidad ratifica las relaciones de poder existentes (Coronil, 2007), las cuales se incorporan en los propósitos educativos a fin de guardar la coherencia con esta forma de gobierno. En suma, la educación debe estar al servicio de las intenciones del Estado-nación; por lo cual, si visualizamos jerarquías verticales en sistemas de derecha mientras que la izquierda defiende la horizontalidad de la igualdad (Ibíd., p.206), es una obviedad la existencia de modelos educativos verticales u horizontales, o más claramente de derecha o izquierda (cfr. McLaren y Jaramillo, 2006; Popkewitz, 2000).

2 Este proyecto fundacional se acompasó con la idea de que la independencia política de América Latina produjo el nacionalismo moderno, pues la dilución del imperio español no solo impactó la fundación de naciones independientes en nuestra América, sino que constituyó a la misma España en un Estado-nación (Coronil, 2007). Ello sin considerar que este evento produjo a la larga, “un contrapunto de sociedades, culturas y sub-culturas entrelazadas por distintas relaciones de poder” (Ibíd., p.210); resaltando que “no existen, en ningún lugar del globo, sociedades desligadas de las relaciones de dominación (...), ni culturas puras” (Ibíd.).

Si en nuestros países latinoamericanos y caribeños estos componentes nos hablan de una educación que, al compás de los Estado-nacionales, ha servido para legitimar prácticas de exclusión, a la par de un imaginario de la identidad nacional de base cultural sustentada en la homogeneidad de la nación inventada por el discurso dominante impuesto, también presenciamos que los Estados nacionales fueron ordenados en el campo educativo desde las directrices coordinadas y dinamizadas por el orden global.

Impactados por las redes de la cultura-mundo de la información, vivenciamos nuevos “modos de estar juntos” y en este descentramiento se implican los espacios educativos, que han dejado de ser el único lugar de legitimación de los saberes, para circular multiplicidad de saberes ante la aparición de un ecosistema comunicativo, cuya “manifestación más profunda se halla en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan” (Martin-Barbero, 2002:s/n).

De este modo, la globalización y la mundialización no sólo han desterritorializado a los Estados Nacionales (cfr. Butler y Spivak, 2009), también al Estado docente y a la educación. A las inequidades históricas construidas al calor de las exclusiones inherentes al Estado liberal surgido en nuestros países en los inicios del siglo XIX, con el proceso de globalización se ha tendido “a devaluar las culturas fuertemente arraigadas en un territorio, es decir, tiende a devaluar los referentes territoriales de las culturas, de las identidades, los territorios replican exasperando sus señas de identidad hasta llevarlas al punto de exclusión (Martín-Barbero, 1999).

Alrededor de estas exclusiones precisamente transita el ordenamiento tecnocrático neoliberal de la educación, instaurado a partir de la década de los noventa con el Consenso de Washington y direccionado por la UNESCO, que desde hace más de sesenta años surgió como órgano rector de las Naciones Unidas para dirigir la educación, la ciencia y la cultura, para regular el discurso sobre ciudadanía y equidad. Es lugar común leer en informes oficiales de organismos unilaterales de la región, que los países de América Latina y el Caribe enfrentaban desde la década de los noventa grandes desafíos para la consolidación y profundización de la democracia, la cohesión social, la equidad, la participación; todo ello a favor de la ciudadanía para la competitividad

(CEPAL, 1990).

Efectivamente, desde la década de los noventa el orden neoliberal privilegió la relación entre educación y competitividad, por lo cual el currículum por competencias tomó como vértice de la ciudadanía la difusión de valores y comportamientos en el contexto de la cultura global, al considerar que la generación de capacidades y destrezas eran indispensables para la competitividad basada en el progreso técnico y la racionalidad instrumental. Por lo cual, la ciudadanía para la transformación productiva con equidad, estaba asegurada mediante el acceso universal a los códigos de la sociedad planetaria para impulsar la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica. La reforma del sistema educativo y la difusión del conocimiento eran, entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto el desafío en el plano interno, la ciudadanía, como el desafío en el plano externo, la competitividad (CEPAL, 1990).

Todo esto nos muestra que la cultura empresarial ha sustentado el modelo educativo neoliberal. De ello también se ocupa en Latinoamérica y el Caribe la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y entre sus fundamentos sostiene que para profundizar la democracia y contribuir al desarrollo económico y social, deben superarse las desigualdades sociales y atender la equidad, con políticas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades mediante programas encaminados a la prevención de la exclusión social. Asimismo, la calidad de los sistemas educativos se determina por la pertinencia y flexibilidad de los currículos, la relevancia de los aprendizajes, una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios, competentes, con capacidad de adaptación a los cambios para una cultura del trabajo, la garantía de un servicio educativo que procure gestiones eficaces y eficientes en la administración de los sistemas¹.

En todo caso, lo que interesa destacar es que el problema de la calidad educativa ha sido constitutiva de esta lógica del poder global que estableció como condiciones necesarias para la equidad, garantizar la igualdad de oportunidades educativas y productivas bajo el principio de una “educación para todos”,

1 Cfr. “Calidad y equidad de la educación”. Documento programático. Texto aprobado por el Consejo Directivo de la Organización de Estados Iberoamericanos. Documento disponible en: <http://www.oei.es/calidadcd.htm>

especialmente en el caso de los jóvenes, las mujeres y los sectores marginados y con menos recursos. Asimismo, sostenida en el principio que la ciudadanía plena tiene su base en la valorización del pluralismo cultural, la convivencia multiétnica y de las poblaciones migrantes, se reconocen como mecanismos compensatorios de justicia social, para –supuestamente- profundizar en la construcción democrática que refieren a la naturaleza multicultural de la ciudadanía (cfr. McLaren y Jaramillo, 2006).

De lo antes planteado se infiere que desde el neoliberalismo se ha entendido la equidad en educación como sinónimo de la justicia distributiva; frase que ha sido utilizada para reivindicar los derechos de unos pocos para disponer de mayor presencia en la vida social. En cualquier caso, si el sistema global del mercado competitivo ha sido afín con las desigualdades y la injusticia social, entendamos más bien que la equidad, al estar implicada con la justicia social para incluir a todos y todas, connota igualdad de condiciones, igualdad de derechos y responsabilidades compartidas, bajo la luz de una ética basada en la relación intersubjetiva que se vivencia en la mirada del otro, frente al reconocimiento del otro; esto no es entendido en la racionalidad tecnocrática-instrumental, porque no es una relación que se toma estadísticamente, globalmente, sino humanamente (Savater, 2005).

No obstante, al despuntar en Nuestra América una progresiva ruptura con los modelos tradicionales de la democracia representativa, ello ha derivado en variadas formas de participación ciudadana desde las cuales afloran la polifonía de voces que ganan espacios de inclusión. Se trata de una emergente dimensión de la ciudadanía fundada en el discurso de la diferencia y que posee como propósitos básicos sustituir la visión monolítica y homogénea por la diversidad y la heterogeneidad.

Esta nueva realidad plantea como necesidades educativas, que asumir la diferencia desde su esencia constitutiva, involucra descifrar críticamente la forma en las que los otros son vistos como diferentes; a la vez que descifrar críticamente la forma en que las voces de los otros han sido colonizadas por la modernidad/colonialidad (cfr. Walsh, 2004).

El actual proceso global nos reclama un proyecto alternativo de autodeterminación y soberanías en plural, mediante la puesta en escena

de una educación que replantee el sentido de la equidad para la cultura empresarial inmersa en ella, por la puesta en marcha de una equidad que se oriente hacia su sentido propiamente humano. Esto supone reapropiarnos de la dimensión cultural originaria, como desafío a las concepciones dominantes de la cultura occidental, hoy arropadas en el manto de la cultura global. Para puntualizar sobre esto, requerimos entender que la trilogía educación-equidad-ciudadanía, históricamente han connotado prácticas de exclusión unidas a las relaciones de poder hegemónicas, la inclusión hace parte de un proyecto político fundamental en sociedades que han excluido sistemática y categóricamente. La manera cómo la hemos concebido quizás sea el “crimen” que debemos investigar, y no sólo la falta de “acceso” a la institución escolar (Dussel, 2004).

Una reflexión sobre la exclusión educativa en nuestras sociedades amerita preguntarse ¿De qué sistema educativo hablamos cuando se alude a incluir a todos? ¿En qué medida la escuela ha producido y reproducido estas exclusiones? ¿Desde qué bases re-examinarla para construir la ciudadanía inclusiva que no reproduzca las mismas injusticias? Las respuestas a estas preguntas las hallaremos en la perspectiva histórico-epistemológica de la educación en nuestros países latinoamericanos y caribeños.

También en nuestro país durante el transcurso de los años noventa, los venezolanos y las venezolanas presenciamos este espectáculo educativo donde el individualismo, la competencia, el éxito personal, la anulación e invisibilización de lo considerado distinto, raro o diferente se suscribía como garantía del desarrollo y progreso nacional. Sobre la base de las necesidades e intereses individuales, la educación ha compendiado sus contenidos en base a una estructura lineal, cuya inspiración fordista-taylorista la asemejaba a las nacientes cadenas de comida rápida elaboradas homogéneamente en serie: “todo el mundo aprende lo mismo e igual”.

Como reflejo de lo antes reseñado, aparece la tesis que para atender a la masificación de la educación venezolana se requería la proliferación desmedida de instituciones educativas del sector privado y ya para mediados de los años 80, cada rincón del país contaba con una escuela privada, inclusive, improvisada en contextos no pensados para tales fines con el sólo requisito del permiso oficial para su funcionamiento. Tales escuelas prometían una cantidad reducida de

alumnos por aula y con tal promesa, se buscaba el fortalecimiento de la atención individualizada y/o en pequeños grupos; efectivamente, el incremento del costo financiero de la educación privada y la exclusión/dominación sucumbía sobre los grupos familiares que hacían un esfuerzo para que sus hijos gozaran del privilegio de una mejor educación.

Aunado a esta situación, el constructivismo escolar empezó a pasar factura al nuevo protagonista de la educación nacional: el Currículo Básico Nacional (CBN) y nuestra educación pretendió una transformación escolar que partía de la misma escuela, sustentada en teorías del aprendizaje que supeditando las dinámicas de la enseñanza, organizaba el conocimiento por tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y, a la vez, proveía los insumos para elaborar perfiles de competencias, los cuales deberían corresponder con los ejes transversales y la planificación por proyectos pedagógicos que, como nueva forma de planificación, sustituiría la envejecida forma matricial de planificación educativa basada en taxonomías expresadas en resultados de aprendizajes (Ministerio de Educación, 1997).

Sumariamente, la globalización del aprendizaje se imponía como principio rector en la filosofía subyacente al modelo curricular-educativo en cuestión. Como un epítome vanguardista, la noción global del aprendizaje funcionaba para acentuar la ignorancia docente, pues pocos comprendíamos de qué trataba el asunto. ¿La razón? Visiblemente no había alguna conceptualización al respecto, aunque era evidente que esa globalización del aprendizaje escolar, residía en la lógica de la globalización del capital, eje de la política neoliberal; por ello era comprensible que el aprendizaje globalizado remitiera a la transversalidad entendida como una forma global de percibir al mundo, las realidades, para luego pasar a la individualización de los detalles, al análisis e investigación y posteriormente a la síntesis. En consecuencia, lo que aspiraba este modelo era que el alumnado aprendiera de forma total y universal, mientras que las estrategias mentales fueran integradas a fin de que en el futuro adquiriera la necesidad de ser creativo, interesado en la investigación y responsable de sus propios conocimientos.

Esta fórmula globalizadora de la educación, contrajo serias contradicciones con las mentalidades responsables del proceso pedagógico. Nuevos actores colmaron los escenarios destinados para la discusión, yendo a la cabeza los

organismos multilaterales encargados de universalizar el fenómeno educativo, sobre la base de una falsa integración de regiones que descansaba en la idea de la hibridación cultural que acuñara García Canclini. Este planteo educativo recorrió los distintos rincones del planeta para convertirnos en ciudadanos del mundo, según Adela Cortina, sin percatarnos que era un mundo de desigualdades, nutrido por una pedagogía preñada de mentiras para fortalecer una educación domesticadora (cfr. Chomsky, 2002), donde no había más opción que el acatamiento para la inclusión silenciosa en un mundo globalizado. Estos argumentos funcionaron como grandes dictámenes del nuevo orden mundial y prontamente debieron ser incorporados en los discursos educativos. Pero lo más llamativo de esto, es que el fundamento teórico seguía siendo el mismo que lideró la discusión pedagógica entre los 70 y 80; ahora con un carácter integrador que le proporcionaba aires de novedad al inscribirlo en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, de acuerdo a un marco psicológico global de referencia para la educación escolar (Coll, 2001).

En definitiva, se puede afirmar que la globalización del conocimiento produjo la ocurrencia de competencias desfavorecedoras de las interacciones entre los sectores sociales, siendo más afectados aquellos que no contaban con los recursos básicos para alcanzar el éxito educativo; lo cual alteró las estadísticas globales, debilitó la esperanza escolar en los países del sur y fortaleció los planes expansionistas de una propuesta educativa global, a la que Venezuela se plegó ciegamente. Ello gracias a la adopción y sistematización de teorías y metodologías pensadas desde la totalidad, sin mayores consideraciones que la homogeneidad, masificación y reproducción de un orden civilizatorio definido por paquetes identitarios globales establecidos rigurosamente por las ciencias hegemónicas y estimulados por los organismos multilaterales.

Llama la atención que tan sólo siete saberes necesarios a la educación del futuro (Edgar Morin), cuatro pilares para la educación del siglo XXI (Delors) y un enfoque teórico que reunía los aportes más celebrados de la psicología occidental aplicados a la educación, ordenaran un sistema educativo mundial. Esto significó que la educación se colocara bajo el control de las ciencias del comportamiento y las nuevas tecnologías, velando el asunto educativo como un problema social que requería un abordaje colectivo, dialógico e inter-trans-disciplinario para reflexionar sobre el compromiso del Estado con el planteamiento y fortalecimiento de políticas educativas que estuvieran en

correspondencia con la diferencia cultural; además, focalizase un nuevo discurso institucional que abogara por la crítica en torno a las “dinámicas de negociación y conflicto entre el Estado y la sociedad civil alrededor de las formas aceptadas (o aceptables) de nombrar la alteridad” (Rojas y Castillo, 2005:13).

Desde entonces en Venezuela se han ensayado diversos modelos educativos sustentados en teorías evolucionistas, estructurales y constructivistas definidas, principalmente, en el marco de la aplicación de la psicología a la educación (cfr. Pérez, 2008b). Esta colonialidad del saber es pensada y ejecutada desde un “tipo de pensamiento colonial sobre el mundo [que] obedece a un modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, [denominada] la *hybris* del punto cero” (Castro-Gómez, 2007:79; énfasis en el original). Este saber se caracteriza por ser un pensamiento disciplinario yuxtapuesto a una organización arbórea de sus estructuras (Ibídem), originada por la constitución histórica de las disciplinas científicas producidas en la academia occidental y que favorecen la interpretación eurocéntrica del conocimiento colonial e imperial según la cual “se articula la totalidad de pueblos, tiempos y espacios como parte de la organización colonial/imperial del mundo” (Lander, 2000:31).

De tales consideraciones, puede afirmarse que los modelos educativos han celebrado el ocultamiento de las diferencias culturales producidas históricamente y legitimado la homogeneidad incardinada en las divisiones ontológicas mente/cuerpo que ha fundamentado la objetividad y el universalismo del conocimiento científico, así como las separaciones entre los saberes sociales y saberes científicos establecidos amén de la distinción entre culturas (Lander, Op. cit., p. 32). Las implicaciones subyacentes evidencian la promoción de la exclusión histórico-cultural de los grupos étnicos, campesinos y rurales, por efecto de la adopción de modelos educativos; pero también políticos, sociales y jurídicos, poniendo su mirada en la geopolítica neoliberal y se han orientado a incorporar nuevas conceptualizaciones y normas internacionales sobre el conocimiento y la ciencia, básicamente centrada en el libre mercado del conocimiento y en la enseñanza centrada en competencias.

En definitiva se podría decir que los matices de la colonialidad educativa venezolana se muestran al asumir la diferencia entre el conocimiento válido de unos y el no conocimiento de los otros, definiendo un único locus de enunciación como fuente del conocimiento legítimo (Lander, 2002, 2000; Mignolo, 2003).

Plantea Mignolo (2002) que para orientar la reflexión crítica sobre este debate educativo local, esa fórmula de colonialidad educativa convoca con urgencia a la tarea de “repensar el imperialismo”, a la vez que proyecta la situación educativa como parte del

proceso histórico social (...) enmarcado por la creciente “sociedad del conocimiento” hegemonizado por la tecnología y la tecnologización creciente de la educación, el crecimiento de la edad de la población y el decrecimiento de la “población de repuesto”, sobre todo en países que tienen hoy el liderazgo económico, político y militar (Ibíd., p. 215-216).

En nuestro caso, el imperialismo ha estado presente en las formas hegemónicas adoptadas para educar a los colectivos venezolanos desde la inauguración de la ilustrada instrucción pública y las escuelas de primeras letras, manteniéndose vigente en los modelos educativos que, históricamente, se han erigido como pauta escolar para impulsar el desarrollo y el progreso local en el mundo global. Por ello, los contenidos escolares han guardado estrecha relación con la filosofía liberal-ilustrada sobre el mundo, la vida, lo humano, la sociedad y la realidad, orientada por la invisibilidad de las diferencias y diversidades, así como al ocultamiento de verdades violentadas que anulan lo que no coincide con la forma dominante de pensamiento. Este carácter hegemónico, entre otros, ha legitimado la validez del imperialismo neoliberal en nuestras vidas y en lo educativo.

En todo caso, es urgente re-pensar el imperialismo, no solamente porque sea un producto concomitante del sistema-mundo moderno-colonial, sino por la emergencia de romper con un pensamiento y unas prácticas ancladas a sus diversas formas de colonialidad, para construir la educación ciudadana inclusiva para la democracia social con justicia, equidad y civilidad soberana desde la convivencia entre culturas, lenguas y cosmogonías diferentes. Por consiguiente, es necesario asumir el compromiso ético con nuestras presencialidades, sobre todo, cuando enfrentamos como problema global el surgimiento de un prototipo de ciudadanía neoliberal y “la educación (...) se lleva a cabo en gran medida mediante los instrumentos de estandarización, examen, privatización, cristianización y militarismo” (McLaren y Jaramillo, 2006:97). Así como ocurrió con el nacimiento de la sociedad letrada hasta la alfabetización tecnológica, no queda duda que el eje central del proyecto imperialista es enfatizar que el “conocimiento que es hegemónico no lo produce ya la [educación] bajo

la guía del Estado, sino que lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo” (Castro-Gómez, 2007:85), con el fin último de garantizar una educación igual para todos.

Lo planteado corre la suerte de ser el gran argumento que es síntoma de una educación que frena la generación de identidades-otras y de un proyecto de ciudadanía participativa. La negación del locus de enunciación ha favorecido la emergencia de hegemonías subjetivas y docilizaciones culturales que han pretendido la invisibilidad histórica ante una pantalla donde se proyecta el sueño eurocéntrico de desarrollo y progreso para los países objeto de la herida colonial. Recordemos que el conocimiento de los expertos entrenados en la tradición occidental, han sido los legitimados y apropiados por esos programas desarrollistas, donde “el conocimiento de los “otros”, el conocimiento “tradicional” de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo” (Lander, 2000:43; énfasis en el original).

Orientadas a enfrentar el desafío a estos problemas acentuados con las políticas puntofijistas que condujeron a un sistema democrático centrado en la visión neoliberal, durante los últimos años las políticas de gobierno han dispuesto la prioridad de la inclusión social de los grupos menos favorecidos, dada la fuerte influencia que tuvo la cultura petrolera sobre la composición social venezolana, la cual determinó no sólo las prácticas sociales, sino las políticas y planes de desarrollo que el país emprendió hasta finales de los 90 y que fungieron como una esperanza social para la emergencia económica nacional. Hechos que estuvieron respaldados por la adhesión de Venezuela al Consenso de Washington y se ratificó en 1989, cuando el país se sometió explícitamente a las orientaciones del FMI, generándose en el colectivo nacional un descontento acompañado por fuertes protestas populares (cfr. López, 2005; Coronil, 2002). Con ello, el escenario socio-político venezolano advertía el derrumbe del puntofijismo y la génesis de la Quinta República.

Venezuela, como país del sur, se ha enfrentado a una serie de prerrogativas que garantizaron el desarrollo y progreso nacional en base a la adopción de un lenguaje y sistema de prácticas homogeneizadoras y hegemónicas, las cuales hicieron mella en la producción y legitimación de la pluriversalidad ciudadana e identitaria, invisibilizando las culturas indígenas, negras, campesinas y

caribeñas, que otrora nos fuera característico. La modernidad venezolana ratificó la racialización y colonización por efecto del blanqueamiento institucionalizado mediante cuerpos jurídicos y políticos que, asentados en la exclusión implícita en el sistema-mundo, hiciera que nuestra mirada venezolana se posara sobre el sueño americano y se hicieran transversales estos regímenes de la gubernamentalidad en todos los componentes del Estado-nacional.

¿Un proyecto educativo decolonial para Venezuela?

Con el objeto de desvelar esa lógica colonial educativa, el gobierno de Hugo Chávez ha examinado los modelos educativos concluyendo que estos fortalecían los valores propios del sistema capitalista-neoliberal e iban en contra de la lucha social por la emancipación cultural, a la par que promovía la privatización de la educación y en consecuencia el aumento de la exclusión social, así como la adopción de un currículum centrado en la fragmentación del conocimiento, de acuerdo a la estructura arbórea ilustrada basada en el enfoque por competencias (MPPE, 2007). Como objeto de esa revisión, el Currículum Básico Nacional (CBN), impulsado por la administración del entonces Ministro de Educación Antonio Luis Cárdenas, se fundamentaba en el constructivismo escolar, tal como lo planteaba César Coll, en base a las ideas de J. Piaget, L. Vygotsky y D. Ausubel sobre el conocimiento escolar. El CBN, convertido rápidamente en un producto tecnológico de reproducción de pautas instrumentales, carecía de reflexiones epistemológicas acerca del conocimiento, no porque sus autores la obviarán, sino porque las autoridades ministeriales venezolanas las excluyeron del pensamiento docente, así como de la práctica pedagógica; inclusive, estaba orientado a fortalecer la Educación Básica, de acuerdo a los estándares propuestos por Delors (1996), y a la complejidad científica inspirada en Morin (2000); tampoco incorporaba los otros niveles y modalidades del sistema educativo venezolano (educación preescolar, especial, de jóvenes y adultos), lo cual rompía la continuidad histórico-pedagógica de las secuencias educativas valoradas en la sociedad venezolana.

Según la evaluación realizada al CBN, con la intención de subsanar las deficiencias producidas por este modelo y basado en los principios socio-jurídicos de la actual Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, se propone un modelo de educación emancipadora, liberadora y dignificante, centrado en la valoración de la diversidad multiétnica y de los principios éticos

que han moldeado, históricamente, nuestra nacionalidad venezolana –justicia, paz, bien común, unidad de la América- (MPPE, 2007). Precisamente, desde finales de los 90, se está promoviendo un replanteamiento de los principios filosófico-teóricos del discurso educativo venezolano que debería influir sobre los diseños curriculares, los textos escolares, las teorías educativas o afines, así como en las mismas prácticas cotidianas de la institución educativa.

La propuesta del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) ha cuestionado los modelos neoliberales que determinan los esquemas de acción educativa imperantes en Venezuela. En contraposición, incorporó una fórmula pedagógica centrada en el desarrollo humano mediante la construcción social y localizada de saberes sociales, así como la valoración de las identidades como un arraigo a lo local y la interculturalidad como la interacción entre grupos étnicos. Estos planteamientos orientan la promoción de la NUEVA ideología contenida en el espíritu constitucional inaugurado a propósito de la revolución socialista bolivariana en Venezuela, en el cual se privilegia el proceso de refundación de la República para establecer una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural.

El SEB aboga por una educación pluralista, transformadora y garante de la formación ética y ciudadana, en la que se asume la diferencia como base para la formación de una NUEVA ciudadanía con conciencia social, a la vez que orienta la formación del NUEVO republicano y republicana mediante los aprendizajes surgidos en las relaciones colectivas con su contexto histórico-cultural, ello inspirado en teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza que guardan poca relación con los fundamentos legales que le sirven de base, así como en los desfases epistemológicos existente entre estas.

No obstante, nuestra experiencia educativa prosigue anclada en prácticas de reproducción didáctica, incongruentes con la perspectiva teórica subyacente. Se piensa y se hace sobre la base de un modelo liberador adosado al uso de aparatos reproductores derivados de tecnologías instruccionales de corte neoliberal (diseño curricular por áreas de aprendizaje, planificación educativa, evaluación centrada en conocimientos). La praxis educativa venezolana sigue sujeta a la matriz moderna/colonial, lo que explica la intersección entre subjetividades, saberes y estructuras de poder, evidenciadas en las prácticas simbólicas y sociales materializadas en la estructura áulica, cronológica,

masificada, organizacional y punitiva, así como en la formación docente.

Pero lo más alarmante es que la propuesta educativa no expone una transformación sustentada en la concienciación histórica sobre la problemática social de América y el mundo, sino que se diluye en una sustitución de un paradigma por otro. Obviamente, la incorporación de nuevas estructuras en las mentalidades colectivas nacionales desestima la posibilidad de pensar reflexivamente acerca de nuestras cotidianidades como pueblos colonizados y racializados y, en consecuencia, nos aleja de tomar posiciones claras ante el compromiso del Estado con las políticas educativas necesarias para favorecer la inclusión a partir de la interculturalidad y la problemática subyacente sobre la diferencia y la diversidad.

Aun así, las intenciones básicas del SEB han movilizado distintos sectores del quehacer político, educativo y civil hacia posiciones críticas sobre el problema educativo en Venezuela, el cual tiene más de 50 años estancado en una suerte de inercia que limita las transformaciones sociales. Ejemplos de transformaciones educativas sobran entre los países del Sur que nos pueden servir de referencia para orientar nuestras intenciones; pero lo más importante es que los y las venezolanas entendamos que es necesario reconocer nuestros lugares de enunciación y, así, dejar de andar gravitando en una esfera inerte que nos aleja de vivir nuestro mundo local.

Pensar un proyecto educativo decolonial amerita la participación crítica y transformadora de muchas personas que interactúen en los escenarios de lucha alternativa e integren las posibles reflexiones sobre el ser-saber-hacer ante la matriz colonial de poder que se erige como estructura heterárquica de relaciones sociales. Por lo cual, esta propuesta parte de la idea de reconocer que las prácticas sociales se jerarquizan de acuerdo a los patrones mundiales del poder capitalista y son altamente influyentes en las dinámicas educativas locales, constituyen los nudos articuladores de la “malla de relaciones de explotación/dominación/conflicto que se configuran entre las gentes en la disputa por el control del trabajo, de la “naturaleza”, del sexo, de la subjetividad y de la autoridad” (Quijano, 2007:114; énfasis en el original). Además, el análisis de las prácticas sociales representa un aporte-otro a la discusión sobre la lógica de la colonialidad, orientado a desvelar cómo esa lógica actúa entre nosotros y se expresa de manera consciente y automática; por lo que viene a ser un punto

de encuentro y confrontación entre las categorías que componen la lógica de la colonialidad, sólo que revela un carácter empírico multifocal e integrador.

La propuesta sobre un proyecto educativo decolonial pretende esbozar una categoría que permita explicar las prácticas sociales desde los lugares de donde son y coexisten; es referenciar la colonialidad del hacer sobre la base de su comprensión, articulada con las precedentes (colonialidad del poder, saber, ser), de cara a orientar nuestro entendimiento sobre la operatividad cotidiana de la lógica de la colonialidad y, que en el ámbito venezolano, se ha desarrollado a partir de las determinantes precisiones económicas, políticas, sociales e históricas del colonialismo, el liberalismo y la cultura petrolera en la conformación de las élites modernas y de un modelo democrático neoliberal que está puesto en el centro del debate nacional actual. También esta propuesta basada en la colonialidad del hacer busca desvelar qué pensamos, cómo actuamos, cómo vivimos, por qué hacemos las cosas de una manera y no de otra; pero a partir de la práctica social, y en este caso desde la práctica educativa.

De esta manera, pensar un proyecto educativo decolonial debe fundamentarse en la construcción de pensamientos fronterizos permeables, frenando la colonialidad del poder global sobre las subjetividades a partir de la ruptura epistémica. Ello demanda de los colectivos, una actitud permeable, flexible y crítica, pero sobre todo que sea una manera de educar para la democracia como forma de convivencia y como laboratorio de acción social, pues la teoría debe tener vinculación directa con la práctica y ésta coherencia con nuestros contextos históricos sociales y los escenarios políticos que conjuntamente construimos (Freire, 2001, 2005, 2006).

Igualmente implica que los y las participantes de los procesos educativos locales, sin perder el ánimo inspirador de una existencia global (moderna y colonial) que puede ser elemento para el diálogo, asuman que ese pensamiento fronterizo está convocado a fortalecer las integraciones desde la producción e interpretación de prácticas interculturales. Esta forma dialógica nunca debe separarse de la historicidad de dónde surge y, siempre, apuntalar a la evaluación sobria, racional y realista de los sistemas sociohistóricos, las zonas abiertas a la creatividad humana con fines que no son los del lucro, la acumulación de objetos, la dominación a todo coste. Y sobre todo, las vías posibles de constante

liberación y emancipación de las estructuras de explotación y dominación (Mignolo, 2003:28).

Adoptar un discurso pedagógico decolonial sobre la base de la interculturalidad crítica, según lo expone Walsh (2008), conlleva desvelar las trampas epistemológicas y los riesgos y conceptuales presentes en los análisis de la diversidad y diferencia, no sólo como categorías teóricas sino como hechos prácticos que cohabitan nuestras cotidianidades comunitarias. Además, es necesario que un proyecto educativo decolonial haga propio el sentido de lucha democrática y reflexión ontológica sobre el racismo como actitud psicosocial que predispone a la desigualdad y la injusticia racializada; y para ello, es necesario “visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno y colonial” (Op. cit., p. 55).

Pero para que esta manera educativa vislumbre el éxito, también es necesario reconsiderar, a la luz de los planteos hasta ahora desarrollados, las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, e igualmente el currículum y los programas didácticos; y nunca separarse de la idea de que la colonialidad aún existe entre nosotros y que su lógica actúa de modo evidente en cada sector y momento de las cotidianidades colectivas. Por lo cual, pensar un proyecto educativo decolonial también debe suponer que no es un cambio del programa educativo; la propuesta en cuestión va más allá del programa y de la práctica escolar, porque si no cambian las estructuras de pensamiento tampoco cambian los sistemas educativos.

La propuesta que da sentido a esta reflexión debe procurar una constante crítica transformadora del SEB donde se conjuguen los valores de la interacción social sustentada en la receptividad generosa y el amor de-colonial (Maldonado-Torres, 2007; Sandoval, 2000), con los saberes sociales desvelados en las prácticas identitarias y ciudadanas contra-hegemónicas (Pérez, 2008b; Pérez y Meléndez, 2009), orientadas a fortalecer un diálogo de saberes transmoderno que legitime la diversidad epistémica necesaria para la comprensión política e intelectual de la interculturalidad. Por tanto, se trata de una praxis educacional orientada a crear y construir nuevas condiciones sociales, políticas y culturales y de pensamiento, que permita crear una conciencia de subjetividad reflexiva que cimiente, al frente tanto de la colonialidad como de la lógica cultural del

capitalismo neoliberal, el compromiso y la acción de la comunidad educativa (Walsh, 2008, p. 57). Implica un cambio de mirada epistémica que se encuentra en las prácticas y formas de conocimiento de sujetos colonizados, a la vez que como proyecto contra-hegemónico que transforme las presuposiciones e implicaciones de la modernidad, asumido por una variedad de personas en diálogo (Maldonado-Torres, 2007, p. 160).

Y haciendo propias las palabras de Freire (2006), creemos que la estrategia central de esta propuesta debe ser “la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista a favor de la autonomía del ser de los educandos” (p. 15). Y su propósito central, entre otros, es “inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado” (Freire, 1997:35). Metas que sólo se lograrán, volviendo nuestra mirada sobre las dinámicas comunitarias generadoras de saberes sociales para la transformación cultural que sólo se alcanzará cuando seamos conscientes de que, aún estamos haciendo historia.

Referencias bibliográficas

- Albán, Adolfo. 2008. “¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia” en Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. 64- 96. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Arendt, Hannah. 2006. *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude. 1998. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Butler, Judith y Spivak, Gayatri. 2009. *¿Quién le canta al estado-nación? Lenguaje, política, pertenencia*. 1ª Edición. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, Judith. 2004. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Carnoy, Martin. 1977. *La educación como imperialismo cultural*. Madrid: Siglo XXI.
- Castro-Gómez, Santiago. 2005. *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia

- Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, Santiago. 2006. "Michel Foucault y la colonialidad del poder". *Tabula Rasa*. Nº 6, 153-172.
 - Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 79-91. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
 - CEPAL. 1990. "Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa", Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas. Documento disponible en <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/4/4374/lcg1702e.html> [Consultado el 23/09/09]
 - Coll, César. 2001. "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje" en Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación: 2. Psicología de la educación escolar*. 157-186. Madrid, Alianza Editorial.
 - Coronil, Fernando. 2002. *El estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas: Nueva Sociedad - Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad Central de Venezuela.
 - Coronil, Fernando. 2007. "El estado de América Latina y sus Estados". *Nueva Sociedad*. Nº 210. 203-215.
 - Curiel, Ochy. 2007. "Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista". *Nómadas*. Nº 26, 92-101.
 - Chomsky, Noam. 2002. *La (Des) Educación*. Barcelona: Editorial Critica.
 - De Pedro, Antonio, 2009. "Características del proyecto educativo bolivariano: El tránsito del vasallo al ciudadano (1810-1830)" en Vázquez, Belin, Franco Gloria y Rojas, Reinaldo, *Del ciudadano moderno a la ciudadanía nacionalista, Siglos XVIII-XX*. 55-73. Caracas: Ediciones OPSU.
 - Delors, Jacques. 1996. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
 - Dietrich, Heinz. 2007. *El socialismo del siglo XXI*. Colombia: Editorial Fundación para la Investigación y la Cultura (FICA).
 - Dussel, Inés. 2004. "Inclusión y exclusión en la escuela moderna Argentina: Una perspectiva postestructuralista". *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 34. Nº. 122. 305-335.
 - Escobar, Arturo. 2003. "Mundos y conocimientos de otro- modo, El Programa de Investigación Modernidad /colonialidad latinoamericana". *Tabula Rasa*. Nº1. 51-86.
 - Fanon, Frantz. 1973. *Pieles negras, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.
 - Fanon, Frantz. 1983. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Foucault, Michel. 1996. *La vida de los hombres infames*. La Plata: Editorial Altamira.
 - Foucault, Michel. 2000. *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: FCE.
 - Foucault, Michel. 2006. *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: FCE.
 - Foucault, Michel. 2008. *Tecnologías del Yo*. Madrid: Editorial Paidós.
 - Freire, Paulo. 1997. *La educación en la ciudad*. 1ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - Freire, Paulo. 2001. *Educación y actualidad brasileña*. 1ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - Freire, Paulo. 2005. *La educación como práctica de libertad*. 52ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - Freire, Paulo. 2006. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 11ª Edición. México: Siglo XXI Editores.
 - González-Stephan, Beatriz. 1996. "Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano". En: González-Stephan, Beatriz (comp.). *Cultura y tercer mundo. 2. Nuevas identidades y ciudadanías*. 17-47. Caracas: Nueva Sociedad.
 - Lander, Edgardo. 2000. "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos". En: Lander, Edgardo (Editor): *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. 11-58. Caracas: Ediciones FACES-UCV-UNESCO.
 - Lander, Edgardo. 2002. "Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global". En: Walsh, Catherine, Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (editores): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 73-102. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
 - López, Margarita. 2005. *Del viernes negro al referendo revocatorio*. Caracas: Alfadil.
 - Maldonado-Torres, Nelson, "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones

- al desarrollo de un concepto". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
- Martín-Barbero, Jesús. 1999. "Las transformaciones del mapa cultural: una visión desde América Latina". *Ambitos*. Nº 2. Documento disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/ambitos/2/barbero.html> [Consultado el 17/09/09]
 - Martín-Barbero, Jesús. 2002. "Jóvenes: comunicación e identidad". *Pensar Iberoamérica. Revista de cultura*. Nº 0. s/p. Documento disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/ric00a03.htm> [Consultado el 12/07/09]
 - McLaren, Peter y Jaramillo, Nathalia. 2006. *Pedagogía y praxis en la era del imperio. Hacia un nuevo humanismo*. Madrid: Editorial Popular.
 - Mignolo, Walter. 2002. "Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica". En: Walsh, Catherine, Schiwy, Freya y Castro-Gómez, Santiago (editores): *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. 215-244. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.
 - Mignolo, Walter. 2003. *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
 - Mignolo, Walter. 2007. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
 - Ministerio de Educación. 1997. *Currículum Básico Nacional*. Caracas.
 - Ministerio del Poder Popular para la Educación. 2007. *Diseño curricular del sistema educativo bolivariano*. Caracas: Fundación Imprenta Ministerio del Poder Popular para la Cultura.
 - Morin, Edgar. 2000. *Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro*. Caracas: Ediciones FACES- UCV.
 - Pérez, César y Meléndez, Luis. 2009. *Construcción de saberes sociales, cotidianidades y práctica de las alteridades*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
 - Pérez, César y Vázquez, Belin. 2006. "Ser-y-saber docente para una práctica educativa". *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 10. Nº 2, 369-392.
 - Pérez, César. 2008a. "Identidades en debate, ciudadanías para la inclusión: Ser Queer en un mundo Straight". *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. XIV. Nº 3. 513-527.
 - Pérez, César. 2008b. "Psicología y educación para el diálogo pedagógico socio-político". *Revista de Psicología. Invitados Especiales. Volumen XXVII. Número 1. Segunda Época*, 89-111.
 - Popkewitz, Thomas. 2000. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Ediciones Morata.
 - Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En: Lander, Edgardo (Editor), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales*. 281-348. Caracas: Ediciones FACES-UCV-UNESCO.
 - Quijano, Aníbal. 2007. "Colonialidad del poder y clasificación social". En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. 93-126. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.
 - Quintero, María. 1999. "Crisis de la educación y necesidad de una educación descolonizadora". *Revista Ágora*. Año 2. Nº 2. 67-78.
 - Quintero, María. 2000. "¿Por qué existe una autoimagen nacional negativa en Venezuela? Una aproximación interdisciplinaria desde la psicología social y los estudios culturales" en Quintero, M. (Coordinadora) en *Identidad y Alteridad*. Fascículo 10. 71-92. Mérida: Asociación Venezolana de Psicología Social (Avepso).
 - Rama, Ángel. 1984. *La ciudad letrada*. Hannover: Ediciones del Norte.
 - Rojas, Axel y Castillo, Elizabeth. 2005. *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
 - Sandoval, Chela. 2000. *Methodology of oppressed*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
 - Santos, Boaventura. 2006. "Ciencia, colonialismo y colonialidad: la producción de (des)conocimientos". *Chimborazo*, Octubre-Noviembre, 21-24.
 - Savater, Fernando. 2005. *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Ávila Latinoamericana.
 - Varela, Julia y Álvarez-Uría, Fernando. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
 - Vázquez, Belin. 2009. *De instruir para la república de ciudadanos morales e ilustrados a educar para la ciudadanía nacionalista en Venezuela, 1819-1920*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
 - Vega, María. 1999. "La cartilla lancasteriana". *Tiempo de Educar*. Año/Vol., 01. Numero 2. 157-179.
 - Walsh, Catherine. 2004. "Colonialidad, conocimiento y diáspora afro-

andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”. Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (Editores): Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. 331-346. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Walsh, Catherine. 2008. “Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial”. En: Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. 44-63. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Wallerstein, Immanuel. 2005. Análisis del sistema-mundo. Una introducción. México: Siglo XXI Editores.

César Pérez Jiménez

Profesor Agregado de Psicología Educativa en la Universidad del Zulia (LUZ). Investigador-miembro de la Línea de Investigación en “Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder”, adscrita al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Profesor invitado del Doctorado en Arquitectura de LUZ. Estudios Post-doctorales en Ciencias Humanas (LUZ) y Estancia de Investigación Post-doctoral en Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia (LUZ). Maestría en Educación Especial y Rehabilitación; Estudios en Formación Docente según el Enfoque CTS (Universidad de Oviedo-OEI); Estudios Culturales Latinoamericanos y en Teoría Crítica para América Latina Pensamiento Decolonial (CLACSO-PUJ). Psicólogo y Educador Especial.

EL BUEN VIVIR: UN DIÁ Lo Go INTERCULTURAL

Gloria Alicia Caudillo Felix
glocafe@hotmail.com

Resumen

En este trabajo escudriñaremos en diferentes miradas sobre el Buen Vivir (Sumak Kawsay) o el Vivir Bien (Suma Qamaña), que es una propuesta hecha por los líderes indígenas de Ecuador y Bolivia, pero que ha sido retomada por otros pueblos indígenas y por intelectuales latinoamericanos y europeos. El Buen Vivir, que viene desde las profundidades de las culturas indígenas, sólo puede entenderse desde una perspectiva intercultural, ya que los propios líderes retoman en su problematización elementos que hoy están en debate en el mundo occidental, mientras que los intelectuales y activistas no indígenas recuperan las propuestas hechas por los propios indígenas y aportan otros elementos para pensarlo.

Palabras clave: Culturas indígenas, Buen Vivir, Interculturalidad, Intelectuales, Pensamiento Crítico

Summary

In this Paper we will look at different views about el Buen Vivir (Sumak Kawsay) or Vivir Bien (Suma Qamaña), which is a proposal made by the Ecuador and Bolivia's indigenous leaders, and it has been picked up by other ethnic groups and several latin american and european intellectuals. El buen vivir comes from the depths of the indigenous cultures and it can only be understood from an intercultural view, since the leaders themselves pick up in their problems, elements that are being debated now in the occidental world, while the non-

andina: construyendo etnoeducación e interculturalidad en la universidad”. Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel (Editores): Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. 331-346. Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

- Walsh, Catherine. 2008. “Interculturalidad crítica. Pedagogía decolonial”. En: Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (comp.). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. 44-63. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Secretaría de Gobierno de Bogotá y Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de Bogotá.
- Wallerstein, Immanuel. 2005. Análisis del sistema-mundo. Una introducción. México: Siglo XXI Editores.

César Pérez Jiménez

Profesor Agregado de Psicología Educativa en la Universidad del Zulia (LUZ). Investigador-miembro de la Línea de Investigación en “Representaciones, Actores Sociales y Espacios de Poder”, adscrita al Programa de Doctorado en Ciencias Humanas (LUZ). Profesor invitado del Doctorado en Arquitectura de LUZ. Estudios Post-doctorales en Ciencias Humanas (LUZ) y Estancia de Investigación Post-doctoral en Ciencias de la Educación (Universidad de Oviedo). Doctor en Ciencias Humanas por la Universidad del Zulia (LUZ). Maestría en Educación Especial y Rehabilitación; Estudios en Formación Docente según el Enfoque CTS (Universidad de Oviedo-OEI); Estudios Culturales Latinoamericanos y en Teoría Crítica para América Latina Pensamiento Decolonial (CLACSO-PUJ). Psicólogo y Educador Especial.

EL BUEN VIVIR: UN DIÁ Lo Go INTERCULTURAL

Gloria Alicia Caudillo Felix
glocafe@hotmail.com

Resumen

En este trabajo escudriñaremos en diferentes miradas sobre el Buen Vivir (Sumak Kawsay) o el Vivir Bien (Suma Qamaña), que es una propuesta hecha por los líderes indígenas de Ecuador y Bolivia, pero que ha sido retomada por otros pueblos indígenas y por intelectuales latinoamericanos y europeos. El Buen Vivir, que viene desde las profundidades de las culturas indígenas, sólo puede entenderse desde una perspectiva intercultural, ya que los propios líderes retoman en su problematización elementos que hoy están en debate en el mundo occidental, mientras que los intelectuales y activistas no indígenas recuperan las propuestas hechas por los propios indígenas y aportan otros elementos para pensarlo.

Palabras clave: Culturas indígenas, Buen Vivir, Interculturalidad, Intelectuales, Pensamiento Crítico

Summary

In this Paper we will look at different views about el Buen Vivir (Sumak Kawsay) or Vivir Bien (Suma Qamaña), which is a proposal made by the Ecuador and Bolivia's indigenous leaders, and it has been picked up by other ethnic groups and several latin american and european intellectuals. El buen vivir comes from the depths of the indigenous cultures and it can only be understood from an intercultural view, since the leaders themselves pick up in their problems, elements that are being debated now in the occidental world, while the non-

indigenous intellectuals and activists are beginning to recover the proposals made by the indigenous themselves and add other elements to think about.

Keywords: Indigenous culture, Buen Vivir, Interculturality, Intellectuals, Critical Thinking

INTRODUCCIÓN

En este trabajo abordaré el Buen Vivir o Vivir Bien (Sumak Kausay en kichwa y Suma Qamaña en aymara) desde la propuesta hecha por algunos líderes indígenas latinoamericanos, principalmente del área andina, tratando de detectar los elementos culturales que están presentes en sus textos, a partir de las oposiciones y complementariedades en las que ellos y ellas van construyendo su discurso en torno a ese concepto. Desde la visión dual de los pueblos indígenas observamos que las y los líderes construyen su discurso, por un lado, a partir de la confrontación con el sistema capitalista imperante y con el modelo neoliberal y por otro desde la recuperación de elementos culturales de occidente que son reapropiados y resignificados en función de las necesidades de los pueblos indígenas. En esta construcción discursiva, los líderes buscan mostrar las cualidades de sus culturas frente al sistema capitalista, pero también las resignifican en un diálogo permanente con el mundo occidental.

Igualmente incorporaré la visión que desde el pensamiento crítico latinoamericanista se ha ido construyendo en torno al Buen Vivir a partir de la necesidad que se ha planteado, de recuperar otros saberes y abrirse al diálogo intercultural con la finalidad de ofrecer propuestas alternativas a la crisis de la cultura occidental.

El Sumak Kausay, Suma Qamaña : La propuesta de los pueblos indígenas

La emergencia del Buen Vivir (Sumak Kawsay) o Vivir Bien (Suma Qamaña) es, como señala Idon Chivi, abogado aymara boliviano, entrevistado por Katu Arkonada, investigador vasco del Centro de Estudios Aplicados a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CEADESC), producto de un debate que surgió

en los años noventa del siglo XX en Bolivia, cuando el gobierno enarbolaría en sus proyectos de leyes y decretos el lema: “Para vivir mejor”, al que se le contrapuso el concepto de Suma Qamaña o Vivir Bien, como parte de una disputa simbólica y política con el Estado por parte del movimiento indígena:

Vivir Bien en un sentido igualitario, frente a un vivir mejor en un sentido desigualitario. Vivir Bien en un sentido de igualdad de oportunidades, frente a un vivir mejor de desigualdad de oportunidades. Un sentido democrático igualitario, frente a un sentido altamente discriminatorio. Eran dos corrientes discursivas.(Chivi:2010:1)

En esos años el movimiento indígena boliviano y el ecuatoriano comenzaron a poner en común el concepto, que posteriormente fue estampado en las Constituciones, surgidas de Asambleas Constituyentes. El Buen Vivir o Vivir Bien también ha sido incorporado a los Planes Nacionales de Desarrollo por parte del gobierno de Evo Morales en Bolivia y de Rafael Correa en el Ecuador. Pero también por parte del movimiento indígena andino ha resurgido el interés por sistematizar y poner en común esta propuesta, que ellos consideran surge como alternativa a la crisis actual del sistema capitalista y del modelo neoliberal.

Para Mónica Chuji, Comunicadora y líder kichwa-amazónica del Ecuador, el Sumak Kawsay “...ha empezado a emerger de la invisibilización de que fue objeto por más de cinco siglos... (y) se inscribe en el debate sobre el destino que deben tener a futuro las sociedades y los seres humanos.” (2009:3)

Podemos ver a partir del discurso de Chuji que el concepto viene de atrás, del pasado, de la memoria indígena de larga duración que ha estado oculta y negada para situarse en el presente y proponer un futuro mejor para todos. Al igual que los pueblos indígenas el Sumak Kawsay busca ser visibilizado y por lo tanto es instrumentado como un vehículo de liberación y descolonización para tener un lugar digno en las sociedades nacionales.

En el año 2008, durante el Foro Social Américas, celebrado en la ciudad de Guatemala del 7 al 12 de octubre, en la mesa de pueblos indígenas se discutió ampliamente el Buen Vivir e incluso las mujeres indígenas mayas, elaboraron un documento a partir de su mesa: “El Buen Vivir: hacia vivir en armonía” en el que se pronunciaron por recuperar valores practicados durante miles de años por los abuelos y abuelas y por pasar de acciones de resistencia a acciones de

recuperación del poder:

Nuestra postura está enfocada al buen vivir lo que significa estar en equilibrio con nosotras misma en nuestra autoestima en lo individual y en lo colectivo, por ello debemos desnudar al enemigo, a esa opresión de estos más de quinientos años que nos ha afectado a nuestras energías, que llevamos dentro que no pertenece a nuestro ser como personas, no pertenece a nuestro ser como pueblo y es todo aquello que nos hace daño desde adentro, el miedo, el terror, la culpa, la vergüenza, el sentimentalismo extremo.(FSA:2008:11)

Posteriormente, dentro de la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), Fernando Huanacuni, líder aymara boliviano, coordinó el libro: Buen Vivir/Vivir Bien, filosofía, política estrategias y experiencias regionales andinas, en el que, luego de ofrecer un panorama del Derecho Internacional y de los Estados Plurinacionales, sistematiza el concepto a partir de la recuperación de distintas cosmovisiones indígenas, entre ellas la aymara, kichwa, guaraní y mapuche.

El concepto del Buen Vivir o Vivir Bien, podemos ver que es utilizado para instrumentar una estrategia política identitaria en la que los líderes indígenas, al mismo tiempo que resignifican su cultura, lanzan una propuesta alternativa al sistema capitalista. En esta confluencia, los líderes de los movimientos indígenas han puesto en común las diversas características culturales en las que se expresa el Buen Vivir, Vivir Bien, que tienen muchos elementos complementarios. Por eso lo llaman un concepto en construcción, pero también tratan de definirlo a partir de diferentes miradas. Nos dice Huanacuni:

Todos los pueblos en su cosmovisión contemplan aspectos comunes sobre el Vivir Bien que podemos sintetizar en: Vivir bien es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto.(2010:32)

Pero al mismo tiempo que sistematizan desde su experiencias el Buen Vivir y entran en disputa simbólica con el sistema capitalista, los líderes retoman elementos del pensamiento occidental para construir sus reflexiones que se

hayan inscritas en el debate global por la construcción de un mundo otro y en el caso específico de los líderes andinos, dentro de la propuesta de los Estados Plurinacionales Boliviano y Ecuatoriano.

En la confrontación con el sistema dominante está, como señalábamos al principio, la oposición entre Vivir Bien y vivir mejor. Para Huanacuni:

Estas dos formas de vida vienen de cosmovisiones diferentes, dos caminos, dos paradigmas con horizontes distintos. Sin duda, bajo la lógica de Occidente, la humanidad está sumida en el vivir mejor...El vivir mejor significa el progreso ilimitado, el consumo inconsciente; incita a la acumulación material e induce a la competencia...En la visión del Vivir Bien, la preocupación principal no es acumular. El estar en permanente armonía con todo nos invita a no consumir más de lo que el ecosistema puede soportar...el vivir bien no puede concebirse sin la comunidad. Irrumpe para contradecir la lógica capitalista, su individualismo inherente, la monetarización de la vida en todas sus esferas, la desnaturalización del ser humano y la visión de la naturaleza como un recurso que puede ser explotado, una cosa sin vida, un objeto a ser utilizado.(Idem)

Pero al mismo tiempo que hay una disputa Capitalismo-Vivir Bien, en donde se rescatan los valores indígenas para evidenciar la decadencia del sistema actual, que cosifica a la naturaleza, desnaturaliza al ser humano y se basa en el individualismo y la competencia, se tienden puentes para entablar un diálogo intercultural, un diálogo de saberes. Huanacuni señala que “También en los países europeos existen algunas iniciativas para tratar de salir del sistema de consumo y desarrollo...El movimiento denominado decrecimiento busca generar cambios drásticos en la forma de vivir, producir y consumir.”(Ibid:31)

Mónica Chuji por su parte recupera la propuesta del “decrecimiento” y la incorpora al Sumak Kawsay:

El Sumak Kawsay plantea que para salir de la visión productivista hay que entrar en un proceso de decrecimiento de la producción de cosas para entrar en un proceso de crecimiento humano medido no en términos de cosas sino en términos humanos. En ese contexto las nacionalidades y pueblos indígenas necesitamos reivindicar nuestra autodeterminación, para profundizar y extender las prácticas del buen vivir hacia la sociedad.

(2009:3)

Chuji considera que el planeta está enfermo: “Las selvas, los bosques, los ríos, las montañas, están agonizando y estamos ante una catástrofe ambiental y humana” (Idem) y considera que es necesario tender puentes a partir de un diálogo intercultural en un plano civilizatorio.

Como vemos en el caso de Huanacuni y Chuji no es visto el Buen Vivir o Vivir Bien como una propuesta romántica de volver a la vida silvestre, como se les ha querido ver en muchas ocasiones a los pueblos indígenas por parte de algunos grupos ambientalistas. Su propuesta está inscrita en el debate actual de la crisis del sistema capitalista y del deterioro del medio ambiente, pero para ellos implica que la Pachamama o la Madre Tierra está enferma debido al uso indiscriminado que se ha hecho de ella. Ellos dialogan desde sus valores culturales ofreciendo lo que consideran puede ayudar a la humanidad y al planeta entero, no sólo a los pueblos indígenas, pero también parten de la necesidad de ejercer libremente su autodeterminación para que el buen vivir sea una realidad, una práctica, no sólo discurso.

Mónica Chuji plantea:

Pienso que la interculturalidad debe ser puesta en la dimensión de ubicar puentes en la transición civilizacional. Es decir, la interculturalidad debe ser la forma por la cual conservemos lo mejor de este sistema, para ir transitando hacia un nuevo sistema que supere de manera definitiva al capitalismo y a la modernidad. Vista de esta manera, la interculturalidad se convierte en una de las formas más convenientes para superar el desarrollo y transitar al Sumak Kawsay. (Idem)

Y es que las y los líderes indígenas cumplen una función liminar e intercultural, al situarse como intermediarios entre un mundo y otro, ofreciendo lo mejor de sus culturas y retomando elementos de la cultura occidental. Pero además dialogan entre ellos para fortalecer su identidad colectiva como pueblos indígenas. El concepto del Buen Vivir ha sido el mayor cohesionador y aglutinador de sus culturas pues es una propuesta que surge desde su memoria y su quehacer cotidiano y lo han ido socializando, reconstruyendo y resignificando en un diálogo intercultural permanente.

Gran parte de estos líderes son profesionistas que han replanteado sus culturas a la luz de los conocimientos adquiridos en las Universidades. En el caso de las mujeres, es más común encontrar a dirigentas que han desarrollado su liderazgo a partir de la lucha en sus comunidades de origen y en organizaciones locales, regionales o nacionales, aunque cada vez más – como Mónica Chuji – tienen acceso a estudios universitarios.

Javier Lajo, por ejemplo, hizo estudios de Economía y Sociología en la Universidad de Chile, en Santiago, después terminó Economía en la Universidad Católica del Perú y tiene Doctorado en Filosofía por la Universidad Mayor de San Marcos. Es organizador de la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Perú (CONAIP) y ha publicado libros, ha fundado revistas, por ejemplo: Pueblo indio, del Consejo Indio de Sudamérica (CISA). Cuando le pregunta Marcelo Colussi en una entrevista, si la multiculturalidad la considera un instrumento de transformación él señala:

“Mas que la multiculturalidad en nuestros países se está propagando la “interculturalidad”, que no es como parece el diálogo y consenso de culturas sino tal como yo lo entiendo es el consenso entre culturas, pero tomando como “ambiente operativo” la cultura occidental, lo cual es inconsecuente, irreal y tramposo, porque dicha cultura no conoce compañías: o te integras a dicha cultura o te desaparecen. Yo estoy de acuerdo con lo que dice Yves Guillemot, que es uno de los europeos que cada vez más aceptan y practican un “diálogo intercultural paritario”: afirmar este espacio de puente paritario me parece una prioridad urgente y la base de todo diálogo intercultural, es decir, que sin esta meta el diálogo intercultural no tiene sentido, y de hecho va a seguir actuando como el brazo armado de la globalización o colonización por homogeneización cultural. (Lajo:2009:4)

Para Javier Lajo, los indígenas “somos el último reducto del saber vivir bien (y) es porque sabemos conservar la vida óptima”. Articula este concepto con la propuesta de Socialismo Originario o “Socialismo Andino Amazónico” que es:

...legítimo y profundamente nuestro, autónomo e independiente, es decir, auténtico, continuo y liberador del presente colonialista... creemos que nuestro modelo de socialismo indígena es lo que faltaba para complementar y revitalizar las teorías de los modelos socialistas de la humanidad del Tercer Milenio, que será el sistema que redimirá a los

pobres del mundo y salvará al planeta de la depredación capitalista...y para que el socialismo deje de ser una cuestión teórica solamente. (Ibid:3-4)

Como podemos ver, para este pensador indígena, la interculturalidad debe implicar un diálogo paritario o en igualdad de condiciones, porque desde el discurso dominante de la cultura occidental se plantea la interculturalidad como la posibilidad de integrar a las culturas indígenas a su circuito, diluyéndolas. Por eso, su argumentación sobre el Buen Vivir y sobre lo que llama “Socialismo Originario” o “Socialismo Andino-Amazónico” es reforzada con los calificativos de legítimo, originario, auténtico, autónomo, profundamente nuestro, para mostrar que su propuesta es la mejor opción frente al eurocentrismo dominante, que viene de fuera, mientras que la de ellos es originaria del lugar y milenaria.

Pero al mismo tiempo busca legitimar su propuesta de Socialismo, ubicándolo dentro del círculo de los modelos socialistas, tratando de demostrar que el suyo viene a enriquecer a los otros, para salvar al planeta. Igualmente, recupera la propuesta de “diálogo intercultural paritario” hecha por un intelectual europeo. Pero también plantea que sus culturas desde sus formas de vivir y existir, posibilitarán que el Socialismo deje de ser solamente una propuesta teórica, con lo que elabora una propuesta intercultural en la que haya una complementariedad teoría-práctica.

También desde una postura intercultural, Blanca Chancoso, líder kichwa ecuatoriana, nos dice que el Sumak Kawsay es un término:

...que podría ser llamado una utopía porque lo que reclama y propone es la lucha constante por la igualdad: La propuesta del Sumak Kawsay es incluyente, tiene en cuenta a mujeres, niños, ancianos, indios, afros, mestizos, es para toda la sociedad. Más bien pueden traducirla desde su idioma y desde su cultura. Esta palabra no es sólo para indígenas porque está en nuestro idioma, miremos más bien la interpretación que cada uno le puede dar en el marco del cambio para alcanzar el buen vivir. (2010:6)

Observamos también en este caso la apertura a construir desde la diferencia el Buen Vivir, que es visto como un concepto que puede irse enriqueciendo con las aportaciones de los diferentes sectores y culturas y que es considerado

como utopía, como vehículo de transformación. Es una propuesta que surge desde sus culturas y ofrecen a la sociedad entera. Pero también está implícita una lucha identitaria y política por ser reconocidos y respetados en igualdad de condiciones por las sociedades nacionales, por mostrar sus valores y dignificar a sus culturas frente a la cultura dominante, por superar las asimetrías, por salir del mundo de abajo y de los márgenes en los que han estado desde hace más de quinientos años.

Mario Palacios, Presidente de la Confederación Nacional de Comunidades afectadas por la Minería (CONACAMI), en el Foro Público: El Buen Vivir de los Pueblos Indígenas Andinos, señala que tanto la tesis de los Estados Plurinacionales, como la del Buen Vivir han sido recogidas por el movimiento indígena a partir del principio de complementariedad y reciprocidad del Ayni. Y para él:

El Buen Vivir no se puede entender de manera que unas mentes lúcidas o tal vez algunos iluminados ilustrados hayan construido una teoría, no es así. El Buen Vivir es la construcción colectiva de pueblos, de nacionalidades, de misiones colectivas, de esperanzas colectivas, de crear y recrear y en esta etapa de franca confrontación con el modelo y con el sistema capitalista global, hemos ido y seguimos construyendo. (2010:8-9)

Observamos en el discurso de Palacios, la reafirmación de los principios andinos, la argumentación de la originalidad de sus propuestas y también una confrontación con la visión elitista e individualista del intelectual occidental elaborador de teorías, frente al discurso colectivo y en construcción del Buen Vivir indígena, del que los líderes son representantes. Y es que, estos intelectuales son dirigentes de organizaciones indígenas que han puesto en común, desde la memoria de sus pueblos, la cultura y la identidad indígena y las han instrumentado con la finalidad de ser escuchados y visibilizados. Luis Macas, lingüista, Doctor en Jurisprudencia y dirigente kichwa ecuatoriano dice que luchar por la identidad es luchar políticamente, es resistir al poder : “...la identidad no sólo es para decir quienes somos sino de que manera aportar para el cambio desde el pensamiento indígena en contradicción con el pensamiento occidental”.(2005:37)

Por su parte, Miguel Palacín, Coordinador General de la Coordinadora Andina

de Organizaciones Indígenas (CAOI) señala:

En el norte, las políticas tradicionales se dedican a conceptualizar, a reglamentar la política. Pero en el sur, los pueblos indígenas hacemos la política práctica. Frente a un problema, nos movilizamos, proponemos y actuamos. Eso se ha perdido en los otros espacios. (2010:14)

Podemos ver en el discurso de los líderes indígenas el manejo de oposiciones y complementariedades en torno a Occidente, pues al mismo tiempo que se confrontan a partir de valores, buscan mostrar que los pueblos indígenas son la alternativa para construir un mundo más armónico y en equilibrio, un nuevo orden, pues actualmente estamos viviendo un desorden mundial debido a la depredación del sistema capitalista.

Ellos se presentan como la garantía para articular lo mejor del discurso abstracto occidental con la práctica milenaria de los pueblos indígenas. Y en ese sentido, el discurso intercultural que instrumentan es, por un lado la disputa simbólica y política con el sistema occidental para generar un diálogo de igual a igual que acabe con las asimetrías culturales y se reconozca y respete a los pueblos indígenas, pero también buscan demostrar que aunque diferentes pueden complementar las deficiencias del pensamiento occidental caracterizado como abstracto, mientras ellos representan la experiencia milenaria y originaria. Luis Macas nos habla de la existencia de dos matrices civilizatorias que han convivido durante más de 500 años:

La matriz civilizatoria occidental-cristiana y centenaria, que es eurocéntrica, egocéntrica, decimos centenaria porque es reciente.

La matriz civilizatoria indígena y milenaria, que existe desde hace 10 mil años.

Por eso decimos que hay múltiples paradigmas. Ya no existe un sólo paradigma, ese paradigma universal que es el occidental. Occidente anula la existencia de otros sistemas y paradigmas, como el paradigma de Oriente, el paradigma de Abya Yala, el paradigma de Africa. El paradigma de Occidente viene acompañado por el cristianismo. (2010:6)

Entonces, podemos ver que la interculturalidad por parte de los líderes indígenas, es instrumentada políticamente para lograr el reconocimiento y ser visibilizados y escuchados, a partir de un ir y venir desde las culturas indígenas

a la cultura occidental y al revés, lo que genera simbólicamente una espiral que busca revolucionar mentalmente a la sociedad para trastocar el desorden actual y lograr el equilibrio entre culturas y pueblos.

Pero también al cuestionar la hegemonía de Occidente, incorporan el valor de otras culturas a nivel mundial, con la finalidad de legitimar a la diversidad de pueblos del planeta, de los que ellos forman parte. También se sitúan en el debate actual del pensamiento crítico latinoamericano que cuestiona al eurocentrismo y postula la necesidad de incorporar y valorar otros saberes.

En el discurso de Luis Macas, observamos que al hablar de distintos paradigmas, al de Abya Yala lo pone como uno sólo, o sea el de los pueblos indígenas, y menciona la existencia del paradigma de Africa, pero no incorpora en el caso de América o Abya Yala a los saberes de los afrodescendientes y en ese sentido observamos la búsqueda prioritaria de reconocimiento de la aportación de los pueblos indígenas, como representantes del paradigma originario.

Entonces, observamos la incorporación de la diversidad en el discurso de las y los líderes indígenas tanto en el plano nacional, continental como global, pero también la necesidad de legitimar cultural y políticamente a los pueblos indígenas, quienes son presentados como portadores originarios del Buen Vivir o Vivir Bien, que es ofrecido a Occidente y al mundo entero para construir un orden justo, igualitario, plural y de equilibrio entre los hombres y de éstos con la naturaleza, un mundo de vida frente al mundo de muerte del sistema capitalista.

El Buen Vivir y el pensamiento crítico

Catherine Walsh, socióloga y profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar en el Ecuador, ha analizado la problemática ecuatoriana a partir del quehacer y las propuestas del movimiento indígena, pero ubicándolo en un espectro más amplio, que incluye a las poblaciones afrodescendientes, a quienes también considera portadores de saberes, reivindicaciones y propuestas legítimas.

Walsh, al igual que otros intelectuales latinoamericanos y europeos, ha retomado y problematizado el concepto del Buen Vivir/Vivir Bien o Sumak Kawsay en kichwa/Suma Qamaña en aymara, tratando de destacar los

valores y alternativas que expresa, pero lo ha complementado con lo que llama “El bienestar colectivo” que recupera de la cosmovisión de los pueblos afrodescendientes para mostrar los elementos en común que hay entre ellos.

La autora parte de la postura de la interculturalidad crítica que implica retomar las prácticas de los actores sociales indígenas y afrodescendientes, a fin de :

...reconocer que son ellos quienes nos ayudan a mirar críticamente, cuestionar y a veces hasta reaccionar ante las estructuras, las instituciones y los sistemas que han provocado entre muchos, pero particularmente entre los no afro y no indígenas, la ceguera, el silencio y la inmovilización... He ahí la urgencia no sólo de imaginar soluciones realmente novedosas – basadas en prácticas y modos “otros” de educar, gobernar, saber, hacer, ser y vivir- sino asegurar que estas imaginaciones se concreten. (2009:212)

Walsh nos plantea la necesidad de desaprender para reaprender a aprender con la idea de complementarse y “éticamente coexistir y con-vivir”. En ese sentido de desaprender lo aprendido y de imaginar otras soluciones, ella destaca los valores y prácticas del Buen Vivir, como un sistema de vida ancestral sustentado en la relacionalidad que parte del principio de que todo está interconectado, la correspondencia que postula que esos componentes de la realidad se corresponden armoniosamente y de ahí parte la complementariedad en la que nada existe aislado sino que coexiste con su complemento. Finalmente la reciprocidad o ayni que es la práctica de estos principios de correspondencia y complementariedad tanto entre los seres humanos, como con la naturaleza y con lo divino. (Ibid:217-219)

Desde su punto de vista el Sumak Kawsay :

Se enraza en las relaciones equilibradas, armónicas, equitativas y solidarias entre humanos y con la naturaleza, en la dignidad de cada ser humano y en la necesaria interrelación entre seres, saberes, culturas, racionalidades y lógicas de pensar, actuar y vivir. (Ibid:220)

La autora señala que la filosofía del Buen Vivir no es tan diferente a la de las comunidades afrodescendientes y destaca el hecho de que para ellas “...existir y vivir no se consideran desde el ser aislado o el ser terrenal (sino)...a partir de las relaciones e interconexiones tanto aquí en la tierra como con relación a un

orden mayor.” Desde su perspectiva, la cultura afro también está basada en la complementariedad, la relacionalidad y la unidad en la diversidad.

Estos valores y prácticas de los pueblos indígenas y afrodescendientes son expuestos como alternativa a la modernidad, la colonialidad y el capitalismo sustentado en el tener, el individualismo, la competencia y en el control de la naturaleza. En este sentido el bienestar colectivo y el buen vivir para Walsh “...despejan horizontes distintos, horizontes decoloniales que encuentran su par en la interculturalidad entendida como proyecto político, social, ético y epistémico”(Ibid:231) y que son ofrecidos a toda la sociedad.

Entonces, en el caso de Walsh, observamos una concepción de la interculturalidad que es vista como un proyecto crítico, político, epistémico y ético que implica pensar y actuar con los pueblos “históricamente subordinados y desterrados” y en ese sentido la interculturalidad es retomada de los principios y valores del buen vivir indígena y del bienestar colectivo de las comunidades, como enseñanza y como propuesta de acción para trascender los patrones coloniales de dominación y refundar a la sociedad y al Estado. Para ella:

Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, de una sociedad y sistemas de vida “otros”. En suma, marca formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones de poder que la modernidad y la colonialidad han instalado. (Ibid:232)

En esta postura, se observa la necesidad de reivindicar los valores y propuestas de los pueblos invisibilizados ancestralmente, que son vistos como la alternativa para un nuevo Estado y una nueva sociedad y en ese sentido se recuperan los otros saberes para legitimarlos. Hay por parte de la autora un compromiso político de acompañamiento al movimiento indígena y a los pueblos afrodescendientes que la lleva a recuperar la propuesta del Buen Vivir/Vivir Bien hecha por los líderes indígenas y hace emerger también, comparándolos, los valores culturales de los pueblos afrodescendientes. Su reflexión está basada también en la confrontación con la visión occidental-colonialista con la intención de romper con una percepción única de la realidad y hacer emerger otras voces que tienen propuestas alternativas al sistema capitalista.

Su compromiso ético y político lleva a Walsh a construir un discurso que se identifica con los pueblos sometidos y que se confronta al igual que los líderes indígenas con el sistema-mundo occidental. Pero a diferencia de los dirigentes indígenas que se mueven en los límites entre un mundo y otro, retomando elementos de la cultura occidental que sirvan a sus reflexiones y propuestas basadas en la recuperación y resignificación de sus culturas, nuestra autora va del mundo occidental al mundo indígena y afrodescendiente para recuperar esos valores y confrontarlos con la cultura dominante, a fin de construir un pensamiento “otro”.

Boaventura de Souza, sociólogo de origen portugués, es otro estudioso de los movimientos sociales y de la realidad latinoamericana y al igual que Catherine Walsh destaca las aportaciones del movimiento indígena y afro al debate civilizatorio en América Latina y considera que hay que desaprender para entender la propuesta del sumak kaway que implica retomar el pasado para construir un futuro respetuoso de la diversidad.

De Souza parte de que actualmente en nuestro continente se vive un debate “... de diferentes cosmovisiones, de diferentes concepciones de desarrollo, de diferentes concepciones del Estado pero que están intentando dialogar”. En ese sentido, señala que el Sumak Kawsay o los derechos de la Pachamama en el Ecuador no son solamente para los indígenas y son conceptos que se están transformando y han sido incorporados a las Constituciones del Ecuador y Bolivia:

Estamos hablando de una mezcla. Lo que yo llamo una ecología de saberes. Es una mezcla de saberes, saber ancestral con el saber moderno, eurocéntrico, progresista. Por qué? Lenguaje del derecho y lenguaje de Pachamama. En la cosmovisión indígena no hay ese concepto de derecho, hay el concepto más de deber y no tanto el concepto de derecho. Derecho de la Pachamama es una mezcla maravillosa entre pensamiento eurocéntrico y pensamiento ancestral y ésta es la riqueza que no podemos desperdiciar. (2010:5)

Desde esa misma perspectiva, Boaventura propone el “Socialismo del Buen Vivir”, que articula el Socialismo Occidental y el Comunitario propuesto por dirigentes indígenas, entre ellos Evo Morales, como algo nuevo que combina la

transición del socialismo al capitalismo y del colonialismo a la descolonización y a la autodeterminación.

Pero también propone criticar teorías y crear otras que no sean de “vanguardia” sino de “retaguardia” y surjan a partir del acompañamiento al movimiento social. En ese sentido se pronuncia por abrirse a esos otros saberes que surgen en las movilizaciones sociales con la finalidad de construir algo nuevo.

Observamos que Boaventura recupera el Buen Vivir indígena o Sumak Kawsay, desde un diálogo intercultural al que le llama “ecología de saberes” en el que se busca incorporar lo mejor del saber ancestral y del saber moderno, a partir del desaprendizaje de teorías occidentales y desde la escucha de las propuestas de los movimientos sociales latinoamericanos.

Otro autor latinoamericanista, escritor y periodista de nacionalidad uruguaya es Raúl Zibechi, quien desde los años 80 ha investigado y acompañado a los movimientos sociales y los últimos años se ha dedicado a analizar las aportaciones de los movimientos indígenas andinos. En su texto, “El Buen Vivir como “el otro mundo posible”, parte de la propuesta que también explora en otros textos, de que en América Latina hay una cosmovisión diferente a la occidental y sujetos que practican formas de vida no capitalistas.

Desde su punto de vista, los movimientos indígenas han posibilitado cambios en los sistemas políticos de Ecuador y Bolivia que han sido estampados en nuevas Constituciones. Uno de ellos es la incorporación en la Constitución ecuatoriana de los Derechos de la Naturaleza, que a su modo de ver parte de la visión indígena andina del Buen Vivir que busca la armonía entre los seres humanos y de éstos con la naturaleza. Lo otro es la incorporación en la Constitución Boliviana de los principios del Suma Qamaña o Vivir Bien, lo que implica:

... una ruptura radical con la cultura occidental, con las ideas de progreso y desarrollo. Y con la modernidad. Vivimos una crisis civilizatoria, ambiental, social, cultural que radica en gran medida en un modelo depredador de la naturaleza, cuyo dominio y explotación ha sido la base del bienestar y la riqueza de una parte de la humanidad. Las ideas de crecimiento continuo y de consumo ilimitado-defendidas tanto por liberales como por socialistas- están mostrando su radical incompatibilidad con la

conservación de la vida en el planeta. (2011:2)

Podemos ver que la postura del Zibechi es mostrar que los pueblos indígenas son portadores de valores culturales que constituyen una alternativa a la crisis civilizatoria occidental con quien hay una clara confrontación al destacar su carácter depredador y de dominio en beneficio de unos pocos.

Su argumentación también va en el sentido de que los gobiernos y las fuerzas políticas de Ecuador y Bolivia no han roto con los parámetros dominantes pues siguen implementando la explotación de la minería y de los hidrocarburos y subordinan el Sumak Kawsay a la visión tradicional de desarrollo.

Observa en ese sentido que el Buen Vivir como propuesta es frágil y contradictoria a nivel de gobiernos, mientras los intelectuales indios “están debatiendo el tema y lo formulan de manera clara”. Recupera planteamientos sobre el Buen Vivir hechos por el canciller boliviano David Choquehuanca, para mostrar los valores en los que está sustentado, como vivir en comunidad, no competir sino compartir (complementariedad), el trabajo como fiesta, el rechazo al desarrollo y la propuesta de volver al camino del equilibrio. De Luis Macas dirigente quichua ecuatoriano, destaca los principios comunitarios de reciprocidad y redistribución del Sumak Kawsay y la propuesta de “recuperar y desarrollar nuestros sistemas de vida, instituciones y derechos históricos anteriores al Estado, para descolonizar la historia y el pensamiento”.

A partir de esas propuestas, Zibechi afirma que el Buen Vivir “...no puede ser una política del Estado-nación, sino otra cosa. Debe estar anclada en la comunidad, una institución pre estatal que puede ser también la base una imprescindible y abarcativa institución pos estatal que debemos crear”(Ibid:5).

Finalmente Zibechi le apuesta a la creatividad y a lo no instituido para crear desde los márgenes otro mundo posible y en ese sentido el Buen Vivir es un camino en construcción que desde el pasado busca generar un nuevo equilibrio. La postura de Zibechi al igual que la de Walsh es de clara confrontación con el sistema dominante y de recuperación de otros saberes que desde espacios no estatales plantean alternativas a la crisis civilizatoria occidental a través de sujetos concretos. También propone romper con las teorías dominantes y en ese sentido desaprender, como lo plantean también Walsh y Boaventura, aunque

este último es más conciliador al proponer el diálogo entre conocimientos ancestrales y modernidad. Zibechi señala:

La crisis civilizatoria que estamos viviendo nos dice, en paralelo, que los instrumentos analíticos con que contamos para comprender y analizar la realidad ya no son confiables, porque son conocimientos de matriz colonial (como la relación sujeto-objeto en la que están sustentados) que se limitan a consagrar el actual patrón civilizatorio como algo natural e impiden pensar en formas de vivir diferentes. (Ibid:2)

Reflexiones finales:

El Sumak Qamaña y el Sumak Kawsay o Vivir Bien, Buen Vivir, es una propuesta que surge desde las entrañas y la larga duración de la memoria kichwa- aymara, a través de los líderes de movimientos indígenas y se ha ido enriqueciendo con las aportaciones de otros pueblos indígenas de América Latina.

Este concepto emerge como alternativa al sistema capitalista y ha generado un diálogo intercultural entre pensadores críticos occidentales e indígenas, que ponen en común sus principales características y potencialidades. De esta manera se han ido tendiendo puentes entre Continentes, principalmente con Europa, donde está a la orden del día, sobre todo entre ecologistas, ambientalistas y altermundistas, la reflexión sobre el Buen Vivir.

Por parte de los intelectuales indígenas, ha habido iniciativas para poner en común y sistematizar esta propuesta, a través de foros, entrevistas elaboración de documentos y publicaciones de libros. Ellos le llaman un concepto en construcción porque, aunque tiene raíces milenarias, está abierto a las aportaciones de otros actores y culturas.

Su emergencia expresa también la necesidad que tienen los pueblos indígenas de visibilizarse y es instrumentado como vehículo de liberación y descolonización. Al poner en común entre ellos mismos el Buen Vivir, también está la necesidad de recuperar valores y resignificar otros en un estrecho diálogo con el pensamiento crítico occidental, pero al mismo tiempo lo van reconstruyendo en oposición con el sistema dominante.

De esta manera, podemos observar la implementación de una estrategia político-identitaria, que busca mostrar las cualidades de su propuesta (del nosotros), frente a las debilidades de Occidente (los otros) con el fin de legitimarse y ser reconocidos como portadores de una propuesta alternativa a la crisis del sistema capitalista, confrontando Vivir Bien con vivir mejor.

Las y los líderes indígenas, situados como intermediarios entre un mundo y otro, instrumentan políticamente la interculturalidad, con la finalidad de ser escuchados, respetados y visibilizados. En este ir y venir de los intelectuales indígenas, está presente una categoría central de la cosmovisión kichwa y aymara, que es el tinku o tinkuy, sustentado en el manejo de oposiciones y complementariedades, desde la visión dual de los pueblos indígenas, donde también hay disputa y competencia para buscar el equilibrio. Nos dice Regina Harrison:

La mención enfática del tinkuy en la conversación diaria testimonia su valor como una de las primeras categorías de la sociedad andina. Es un campo en donde dos fuerzas opuestas o conceptos coexisten y se entremezclan...sin embargo, esta coexistencia, este encuentro de dos fuerzas, no está desprovisto de un sentido de competición. (1994:136)

Por parte de los intelectuales occidentales, podemos ver la necesidad de acompañar al movimiento indígena y afrodescendiente y de rescatar sus valores culturales, pero la confrontación con el sistema dominante es mucho más fuerte, por parte de Walsh y Zibechi, quienes proponen construir “otra cosa”, una alternativa radical a partir de la emergencia otros saberes y prácticas.

Boaventura de Souza en cambio, aunque coincide en la necesidad de desaprender y de construir nuevas teorías que llama de “retaguardia”, desde el acompañamiento al movimiento social y hay una crítica al vanguardismo del intelectual occidental, no deja de darle un papel en la construcción de nuevas formas de pensar.

De Souza señala que en este Continente hay un debate de diferentes concepciones y cosmovisiones que buscan dialogar y en el que se mezclan saberes ancestrales y modernos a lo que denomina “ecología de saberes”. Desde esta postura intercultural “construye” el “Socialismo del Buen Vivir”,

con lo que recupera la propuesta de “Socialismo Comunitario” hecha por líderes indígenas, en la que también está presente la articulación de saberes y el diálogo intercultural. Y aunque no es tan radical como Zibechi y Walsh, en su postura se observa la esperanza y la utopía de que en América Latina es donde están presentes las potencialidades de los sujetos para construir una alternativa al sistema capitalista.

Bibliografía

- Chancoso, Blanca (2010), “El Sumak Kawsay desde la visión de la mujer” en América Latina en Movimiento ALAI, número 453 Alternativas Civilizatorias: los viejos nuevos sentidos de humanidad, Marzo 2010, Año XXIV, II Epoca, Quito, Ecuador
- Chivi, Idon (2010) “Buen Vivir: una democracia altamente igualitaria”, 45 Revoluciones por minuto. Política y cultura antagonista, marzo 30 de 2010, <http://www.45-rpm.net/?p=710>
- Chuji, Mónica (2009) “Modernidad, desarrollo, interculturalidad y Sumak Kawsay o Buen Vivir”, Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Interculturalidad y Desarrollo, Uribia, Colombia, 23 de mayo de 2009, Fundación Regional de Asesoría en Derechos Humanos, INREDH, <http://www.inredh.org>
- De Souza Santos, Boaventura(2010) , “Hablamos del Socialismo del Buen Vivir” , Camino Socialista, 9 abril de 2010, <http://www.caminosocialista.wordpress.com>
- Foro Social Américas (2008) Documento: Mujeres Mayas de Chnab´jul los pueblos, la tierra y el territorio. Hacia el Buen Vivir, hacia vivir en armonía
- Harrison, Regina (1994), Signos, cantos y memoria en los Andes, Quito, Abya Yala
- Huanacuni Mamani, Fernando (2010) “Definición del vivir bien” en Buen Vivir/Vivir Bien, Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas, Lima, Perú, Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas, CAO
- Lajo, Javier (2009), entrevistado por Marcelo Colussi para Argentpress en: <http://www.primerpalabra.com>, Diciembre 31 de 2009
- Macas, Luis (2005), “La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales”, en Pueblos Indígenas, Estado y Democracia,

- Buenos Aires, CLACSO
- Macas, Luis (2010) “Debate sobre el Buen Vivir: Armonía de la Comunidad con la Naturaleza” en el Foro de los Pueblos Indígenas Andinos. Congreso de la República del Perú, 28 de enero de 2010
- Palacín, Miguel (2010) “Estamos construyendo nuevos paradigmas” en el Foro de los Pueblos Indígenas Andinos. Congreso de la República de Perú, 28 de enero de 2010
- Palacios, Mario (2010) “El Buen Vivir. Una construcción colectiva” en El Buen Vivir y el Bien Vivir desde la visión, con la palabra y vivencia de sus hacedores los Pueblos Indígenas de los Andes, Foro de los Pueblos Indígenas Andinos. Congreso de la República de Perú, 28 de enero de 2010, http://www.herbogeminis.com/El_Buen_Vivir_y_el_Bien_Vivir.html
- Walsh, Catherine (2009), Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época, Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya Yala, Quito
- Zibechi, Raúl (2011), “El Buen Vivir como “el otro mundo posible”, Revista El Emilio, 6 marzo 2011, <http://www.revistaelemilio.com.ar>

Gloria Alicia Caudillo Félix

Doctorado en Estudios Latinoamericanos, UNAM

Profesora-Investigadora. Depto. de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad de Guadalajara.

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

Publicaciones sobre movimientos indígenas en libros y revistas especializadas.

Última publicación: Libro, Movimientos Indígenas en América Latina: Liderazgos, Discursos y Utopías, Editorial El Aleph, Buenos Aires, 2011.



Imágen: Bastones de mando de indígenas mexicanos. Toluca 2008

Reseñas

VIVIR BIEN FRENTE AL DESARROLLO, PROCESOS DE PLANEACIÓN PARTICIPATIVA EN MEDELLÍN

María Luisa Eschenhagen
marialuisa.eschenhagen@upb.edu.co

Título: *Vivir bien frente al desarrollo, procesos de planeación participativa en Medellín*

Autores: Gómez, Esperanza, Vásquez, Gerardo, Néstor Pérez, miguel Tamayo, Catalina Gómez, Nelly Osorno, Giovanni Gómez, Claudia Suárez, Samuel Valencia, Orlando Atehortúa.

Editorial:

No. de páginas:

Lugar: Universidad de Antioquia, Medellín

Año: 2009



Este libro ya en su propia elaboración aspira a ser coherente con su objeto de investigación, que es la participación, al ser escrito por nueve personas (académicos, profesionales de organizaciones no gubernamentales y líderes y lidrezas comunitarios) que construyen toda una autoreflexión y que reconocen explícitamente la colaboración amplia de los múltiples actores locales investigados (4 páginas completas de nombres). El objetivo central es el análisis de los procesos de planeación participativa del desarrollo en varias comunas de Medellín. El gran reto que se proponen los autores es problematizar la relación entre discurso y prácticas del desarrollo, en su relación con

los discursos y prácticas del vivir bien, tal como son enunciados por quienes viven en estos territorios. La planeación participativa se convierte así en el escenario común o lugar de encuentro para la participación y las posibilidades de diálogo entre estas diversas formas de abordar la vida local a partir de la planeación participativa. Las preguntas centrales que se plantean son:

cómo tales discursos se expresan en las estrategias de solución: programas y proyectos sociales y de educación que pretenden mejorar las condiciones de las personas que habitan allí y cómo los discursos del desarrollo se constituyen en herramientas de poder para

definir la ruta de la planeación, las dimensiones, las estructuras organizativas, las formas de gestión y las representaciones de lo que son los sujetos que participan en tales procesos (p.16).

Para responder estas preguntas, el libro está dividido en tres capítulos, el primero denominado Ciudad global y territorios locales, el segundo Discursos del vivir bien y del desarrollo y el tercero Prácticas del vivir bien y para el desarrollo, complementando estos capítulos con un CD el cual compila todos los estudios locales realizados. El grupo de autores invita además a “limpiar la mirada... a mirar con otros ojos, quizá más abiertos, el panorama que desde la sencillez de la vida cotidiana nos han ofrecido desde hace muchas décadas mujeres y hombres” (p. 25).

El primer capítulo tiene a su vez dos subcapítulos, uno denominado “Medellín, Ciudad global y territorios locales” y el otro “Comunas y corregimientos, identidades y planeación participativa”. El objetivo del primero es presentar un recorrido histórico, desde los primeros colonizadores en el siglo XV hasta nuestros días, de la fundación, conformación y crecimiento de la ciudad de Medellín, es decir su poblamiento. Aquí la atención central está en “las representaciones del progreso y desarrollo que han predominado... [así como en] las iniciativas de ordenamiento del territorio y la planeación estatal y participativa en cada etapa histórica” (p.30). Resulta interesante observar cómo son introducidos criterios de la ciudad moderna desde Europa y con ello las representaciones propias del llamado progreso con pretensiones de planificación urbana. Luego en el siglo

XIX y XX el poblamiento está marcado por la entrada de desplazados y el fenómeno que siempre lo acompaña hasta hoy: los urbanizadores piratas. El recorrido histórico también evidencia, cómo a mediados del siglo pasado, se da un cambio de la idea del progreso al concepto de desarrollo, el cual se convierte “en un instrumento poderoso para normalizar el mundo” (p. 45). Esto conlleva a nuevas formas de control de la sociedad, a unos diseños basados en la racionalidad rectilínea y a la privatización del transporte urbano y otros espacios. Y en medio de todos estos cambios la ciudad triplicó su población. La segunda mitad del siglo XX está marcada por la construcción de grandes urbanizaciones legales y el surgimiento de barrios ilegales y estatales, por invasiones y loteos piratas. Esto ha hecho que “la historia de estos barrios está en buena parte determinada por la búsqueda y consolidación de los servicios públicos y sociales” (p. 55). Lo cual, especialmente a partir de los años 90, ha resultado ser un gran reto al enfrentarse con una orientación de “la ciudad hacia una concepción abierta para la competitividad, la internacionalización y la modernización... [donde además]... el carácter funcional de la democracia liberal impide una mirada hacia lo local” (p. 56, 63).

El segundo subcapítulo está dedicado a las “Comunas, corregimientos, identidades y planeación participativa”, donde se plantea la pregunta en torno a cómo se crean las identidades locales, los imaginarios de ciudad y cómo estos dos posibilitan una planeación para y desde lo local. Nuevamente los autores exponen claramente la necesidad de una revisión histórica del poblamiento, ya que es a través de él que se forja la

identidad. Esto resulta ser muy valioso porque evidencian, con ejemplos concretos, cómo las divisiones político administrativas en gran medida no han respetado estos poblamientos entre los cuales se han formado mapas y fronteras mentales y que entran en tensión si no se respetan. De ahí también la necesidad de señalar que “lo” social no puede confundirse con suplir las necesidades de servicios básicos administrativamente, sino que

la identidad social surge en lo espacial como un afianzamiento del territorio vivido, esta vez mediante la escenificación donde se representa, se actúa, se ejerce el poder y tienen lugar los conflictos, pero cuya importancia radica en la significación para quienes viven allí porque plasman sellos comunes y a la vez originan diferenciación con otros barrios, veredas o contextos de la ciudad (p. 83).

Por lo tanto este capítulo demuestra cómo la configuración espacial posibilita relaciones específicas que adquieren amplios significados, los cuales muchas veces no son tenidos en cuenta por los planeadores urbanos, quienes además imponen una homogenización y estandarización de lo público. Todos estos aspectos no se podrán desconocer en el momento de hablar de una participación participativa, que tiene como fin el desarrollo de las comunidades locales pero que se enfrentan a un discurso del desarrollo que debe ser explicitado y evidenciado para posibilitar diálogos entre los modos de vida específicos y las prácticas dominantes del desarrollo.

El segundo capítulo, “Discursos del vivir bien y del desarrollo”,

plantea como punto de partida la “preocupación por lo discursivo [que] surge del continuo empobrecimiento e invisibilización a que son sometidos diversos sectores sociales” (p. 110) y tiene como objetivo especificar y evidenciar diferentes discursos. Para tal fin propone dos subcapítulos, uno sobre “Los lenguajes del vivir bien, vivir mejor y del desarrollo” y otro sobre “Conocimientos en la cotidianidad vecinal y para el desarrollo”. Es en este primer subcapítulo que explica cómo los autores llegan al concepto del vivir bien, al observar que en el lenguaje cotidiano de los pobladores se hablaba más del vivir bien o el estar bien, en vez del desarrollo, porque lo ven relacionado con la vida espiritual y sus valores, el entorno natural y la vecindad comunal. Además el vivir bien está estrechamente relacionado con la capacidad y certeza de una comunidad de tener el poder y la capacidad de resolver sus problemas y con “la riqueza como posibilidad y acción de dar lo mejor que se tiene, no necesariamente porque al otro le haga falta sino porque se quiere compartir” (p. 116). Es de señalar además la importancia de la solidaridad y reciprocidad que se construye en comunidad, que luego se ve confrontada con el imaginario y lenguaje del progreso, de la individualidad. Estrechamente relacionado con esta concepción del vivir bien los autores señalan cómo esta concepción luego es interpretada y traducida, en los términos específicos y técnicos del desarrollo, para ser reconocidos ante la administración municipal pero con ello sufren cambios significativos. El problema aquí radica en que en los escenarios globales en los que se dan los procesos de planeación participativas “en raras ocasiones se hacen explícitos los discursos del desarrollo porque se considera obvio

el interés común de trabajar por el bienestar de los habitantes locales” (p. 131). Es decir, en pocas ocasiones se hacen explícitos los discursos del desarrollo de los agenciantes, y en esta medida, tampoco son puestos en diálogo con los discursos del vivir bien, con lo cual se privilegian los discursos dominantes del desarrollo sin la reflexión adecuada y la decisión conveniente en términos de autonomía local.

El segundo subcapítulo, denominado “Conocimientos en la cotidianidad vecinal y para el desarrollo”, revisa qué conocimientos existen y cuáles se generan para posibilitar un desarrollo, siendo conscientes que la colonización actualmente ya no pasa por una ocupación física del espacio, sino mediante un sistema de conocimiento. Se evidencia, a través de una serie de ejemplos, que el conocimiento se adquiere en las comunidades recorriendo y escuchando, se conoce por contraste y a través de la vivencia el territorio. Los “conocimientos para vivir bien son generados desde las experiencias cotidianas” (p. 164). A la vez se señala también, cómo éstas formas de conocer chocan con los escenarios desde los cuales se agencia el desarrollo. Por lo tanto:

conviene reflexionar la relación del conocimiento construido con el tipo de visibilización que se logra de lo local y el poder transformado en la autonomía de sus habitantes... El conocimiento como poder para la autonomía y el reconocimiento de modos de vida en constante recreación queda subsumido o en resistencia frente al conocimiento producido como mecanismo para el desarrollo en su carácter universal, hegemónico e ideologizante,

pero tal como fue construido se puede deconstruir. (p. 169-170).

Finalmente el tercer capítulo, “Prácticas del vivir bien y para el desarrollo”, plantea tres grandes temas: las formas de vivir, la educación y la participación, como prácticas concretas para seguir y reproducir el mismo orden hegemónico del desarrollo o para controvertirlo. Así el primer subcapítulo se dedica a los “Modos del vivir comunitarios y soluciones del desarrollo” y plantea en primera instancia la importancia para definir en primer lugar el concepto de necesidades, ya que los dispositivos de alienación económica del modelo de desarrollo dominante son las necesidades construidas. Estrechamente ligado al concepto de necesidades está la idea de pobreza. Aquí, en vez de seguir a los indicadores clásicos internacionales, plantean como enfoque central “separar la pobreza material generada por las relaciones desiguales del capital, de la subsistencia no economizada” (p.179). Es desde este enfoque que se plantea la opción del “vivir bien” y los investigadores encuentran una serie de prácticas comunitarias sumamente solidarias que dan un ejemplo claro de las vías posibles para vivir bien. En primera instancia encuentran las prácticas sanativas, que utilizan saberes ancestrales y que algunas personas prestan de manera gratuita a los enfermos. Al prestarse estas prácticas, de manera no economizada, se da un conflicto con el sistema de salud moderno, el cual no es accesible para muchos enfermos y a la vez prohíbe dichas prácticas. En segunda instancia encontraron la “enseñanza de saberes en oficios y valores comunitarios”, donde los valores básicos son el respeto, la reciprocidad, la solidaridad para

poder vivir bien. La tercera práctica que encontraron es la “mediación para la convivencia comunitaria”, que es realizada especialmente por mujeres para resolver conflictos que existen entre los vecinos. Y finalmente “la preservación de la naturaleza”, que se dedica ya sea a la protección de las quebradas o al reciclaje entre otras actividades.

Otros aspectos importantes dentro de los modos de vivir comunitarios, son por un lado el aspecto de la reciprocidad que se refleja en las prácticas de la minga, en redes de apoyo comunitario o en prácticas de donación, que no van acorde a la economización de la vida social que promueve el desarrollo. Por el otro lado está el énfasis en la solidaridad, en vez de la competitividad, que se expresa a través de prácticas del trueque o de asociación cooperativa, como caminos para vivir bien. Pero también la fiesta y la alegría comunitaria resultan ser actividades centrales, no institucionalizadas, porque al institucionalizarlas pierden su intención y potencial de sentido y cohesión social. Con estos ejemplos queda claro, que estas prácticas de vivir bien, “son sustancialmente diferentes a las que se promueven desde el agenciamiento del desarrollo... [estas] aspiraciones no se resuelven con dinero sino que se corresponden con las variadas formas de reciprocidad y reconocimiento mutuo” (p.204).

La “Educación en la vida familiar; vecinal y para el desarrollo” resulta ser otra entrada para analizar las prácticas del vivir bien. El contraste que se plantea aquí recae en las formas institucionalizadas de la educación versus las que son usualmente situadas como las informales con sus respectivas potencialidades y limitaciones para el desarrollo. Es decir, la educación institucionalizada,

economizada, capitalizable, inmersa dentro unas políticas educativas y la educación desde la cotidianidad vecinal. La primera, al tener un estatus de reconocimiento termina por ser aplicada también en los procesos de planeación participativa, lo cual merecerá una reflexión más profunda en cuanto a que por un lado se observa una “sobrecapacitación” y por el otro sigue las tendencias funcionalistas y economicistas de la educación. Mientras que:

En síntesis la educación desde el vivir bien comunitario a nivel familiar y vecinal desde nuestra interpretación tiene tres cualidades implícitas: la circulación y conservación de saberes, la diversidad y la defensa de la autonomía en el territorio. El aprendizaje es más efectivo que el del aula porque surge de la necesidad de saber, está soportado en la vida misma, es un saber histórico cultural que se transmite de generación en generación (p. 229).

Finalmente el último capítulo se dedica específicamente a la “Participación vecinal y para el desarrollo”. El aporte interesante de este capítulo es que sitúa la participación claramente en un escenario político y cultural, que tiene presente las grandes desigualdades sociales y no meramente el debate conceptual. Demuestra cómo la participación es un aspecto inherente a todas las comunidades, que se expresa, desde el vivir bien, como el sentido de comunidad, como el convite. Es convite el trabajo comunitario que posibilitó la construcción de los barrios, donde se practica la reciprocidad. Un espacio que sin embargo no es solamente de trabajo sino también para las fiestas, que son un elemento fundamental

para construir y mantener los lazos sociales. Son espacios que provocan un sentimiento de identidad a partir de los cuales también se dan protestas y reclamos contra la violencia, la impunidad y por la paz si es necesario. El problema ahora que identifican los autores es la “reducción del convite... cuando se obtiene apoyo estatal... [que ha] invisibilizado su poder comunal” (p. 244).

En estos espacios de participación se identifican también los liderazgos y los mecanismos que tiene la comunidad para otorgarles legitimidad a sus líderes pero también para retirársela. Se habla también de líderes silenciosos, que están ahí presentes en la cotidianidad que “aportan saberes, trabajan arduamente, informan aconsejan, ayudan, pero muy esporádicamente van a reuniones” (p. 253), lo que los hace invisibles frente a los agentes del desarrollo. Pero también estos espacios y este poder comunal se va perdiendo en la medida que los líderes deciden profesionalizar su vocación, y van siendo cooptados por el desarrollo institucionalizado. Ese desencuentro, desconocimiento por ambas partes, tanto por parte de las comunidades como de las instancias que agencian el desarrollo, también ha generado muchos de los conflictos que se viven hoy en día en los territorios. Así, los procesos de planeación participativa han hecho esfuerzos significativos para que el poder que prevalezca sea el de las comunidades, sin embargo, la hegemonía del desarrollo y el verticalismo que este encierra, los ritmos de respuesta a la participación por parte de la administración pública, el clientelismo al que están expuestos muchos líderes y lideresas, así como el ocultamiento progresivo a que ha sido sometida la deliberación política

pública ya vierta, por cuestiones de seguridad personal, pero también por le [sic] tecnicismo con que se pretende encubrir el poder en la planeación participativa “el discurso del desarrollo da a la intervención una racionalidad específica. Transforma un problema social en un problema técnico (Ramírez, 2002:106), provocando así una deshumanización de las relaciones y una economización de la vida, que ahonda la exclusión en cualquier territorio (p. 270).

Definitivamente el libro realiza un trabajo muy cuidadoso y riguroso al analizar y evidenciar los discursos y las prácticas del vivir bien de las comunidades de Medellín. Un vivir bien que nace y está presente intrínsecamente en las comunidades y que ahora procura utilizar los procesos de la planeación participativa para reclamar sus derechos básicos como ciudadanos. El texto también demuestra cómo estos procesos de la planeación participativa pueden ser cooptados a través de la “traducción” de expertos en los planes de desarrollo, las formas en que las comunidades pueden perder su potencial social, que se pierden al ser institucionalizados y mercantilizados.

En este libro se pueden encontrar algunas respuestas de por qué efectivamente la profesionalización e institucionalización del desarrollo, así como los planes de desarrollo, ligados a estos con sus pretensiones de erradicar la pobreza y promover un “desarrollo social”, no pueden funcionar y más bien han generado efectos adversos, contrarios. Demuestra cómo la formalización de los espacios a largo plazo ahoga las iniciativas. Pero en la medida que se evidencian estos problemas también hay un llamado a que tal como se construyó el llamado desarrollo,

CIBERCULTURA y CIVILIZACIÓN UNIVERSAL: HACIA UN NUEVO ORDEN CULTURAL

Ignacio Aristimuño
ignitus@msn.com

Título: *Cibercultura y civilización universal. Un nuevo orden cultural.*
Autores: Dra. Sonia Valle de Frutos
Editorial: Erasmus Ediciones
Edición: 2ª edición
ISBN: 978-84-92806-63-8
Año publicación: 2011
Lugar: Barcelona, España
Nº de páginas: 133



En éste uno de sus más destacados libros: “Cibercultura y civilización universal: Hacia un nuevo orden cultural”, la profesora y periodista Sonia Valle nos ilumina ante la nueva transformación que en las últimas dos décadas ha estado revolucionando la vida del hombre, su contexto social y comprensión del mundo. Escrito en un lenguaje claro, directo y conciso para un amplio público, analiza, compara y propone conceptos básicos a fin de introducir al lector a la nueva su imperante aprendizaje.

Este nuevo mundo online es presentado como una continuación de su anterior libro “Cultura y civilización. Un acercamiento desde

las ciencias sociales” donde se distinguen las principales teorías y teóricos de las diferentes ramas sociales profundizando las distintas realidades culturales desde un punto de vista offline. Comparando una obra con la otra apreciamos una transición donde muchos mapas culturales quedan abiertos. Algunas teorías se vigorizan otras quedan obsoletas ante el novedoso ciberespacio.

A diferencia de los años 80 cuando se empezó a discutir el problema comunicacional dado por el “nuevo orden social” del proceso globalizador, este nuevo libro nos lo plantea hoy como la interacción dentro de un “nuevo ecosistema comunicativo” o un “nuevo socialismo” caracterizado

por lo que ya se vislumbra como el umbral de la civilización digital. Claro está, que no se tiene suficientes perspectivas sobre los alcances de tal planteamiento cuando la mayoría de las innovaciones tecnológicas todavía no están globalmente extendidas. Es tan sólo que en la actualidad una cuarta parte de la población mundial tiene acceso a la Internet por lo que no sabemos que es lo que nos depara esta creciente interacción que se da en el llamado ciberespacio. Queda entonces clarificar las teorías sociales que nos ayuden a comprender mejor los fenómenos que emergen de la nueva cultura digital y este libro es el primer intento en ofrecer un académico pero claro entendimiento hacia esta visualización.

Estructurado en seis capítulos, se exponen en un orden lógico los objetivos y premisas a tratar de forma abierta en que la reflexión del lector es activada hacia este tema de cambios constantes. En sus primeras páginas se empieza definiendo el término cultura desde distintos ángulos sustentándose en las tesis ya establecidas en su obra anterior hasta llegar a la conceptualización de cibercultura. A la Dra. Valle de Frutos le resulta importante detenerse dentro de las ciencias sociales en la antropología y la comunicación social, pero ya desde su prolongación a la ciberantropología y la comunicación digital. Presenta un recorrido del estudio de la cibercultura que inspira, contextualiza y abre caminos hacia otras investigaciones sobre la cultura virtual.

El término civilización es luego analizado mostrándonos como de una civilización clásica o tradicional nos hemos transformado a la digital de hoy en día. Tal indagación nos lleva a ver el dinamismo presente

dentro de este ciberespacio donde ha cambiado la forma tradicional de la comunicación existente por medio de redes y comunidades virtuales, los que vienen a ser las primeras neuronas en la gestación de lo que podríamos llamar la “civilización de la mente.” Es llamativo ese rescate original de la autora hacia la Declaración de la Independencia del ciberespacio indicando aquellos ejes que se han hecho realidad y que, como puede apreciarse en sus otros estudios, está actualmente desarrollando con más detenimiento tras los acontecimientos desarrollados en el Magreb. Marca de forma interesante cuáles son las fronteras tecnológicas y lingüísticas que dividen y unen a los usuarios. Presenta un dibujo importante de los ladrillos que construyen esta civilización de la mente y que permite guiarnos muy claramente en este nuevo orden de la información y la comunicación.

Es después que los conceptos de multiculturalismo y transculturación son estudiados haciéndonos ver como las culturas son empujadas a interactuar cada vez más integrándose en un organismo vivo, coherente y universal. El término cibertransculturación aparece entonces acuñado por primera vez, embutido en el proceso globalizador donde el grado de permeabilidad de una cultura generará la aceptación o la resistencia ante los nuevos elementos culturales que se imponen. Un asunto de vital importancia al ver como muchos en nuestro mundo se resisten a los cambios así como en el aproximarse al otro en un actitud abierta y de tolerancia.

Conocer pues las implicaciones y situaciones asociadas a estos conceptos es importante ya que nos prepara para el futuro, entendiendo

mejor el presente. La cibercultura es una invitación a conocer, es la herramienta de la vinculación, la comunicación, la interacción y el conocimiento que en este libro se nos presenta de tal forma que nuestra perspectiva ante ella se apliará y será diferente.

De ahí que la autora centre los dos últimos capítulos en ver el alcance del estudio de la dimensión cultural desde la Unión Europea y la UNESCO, organizaciones fundamentales para entender en parte la toma de decisiones culturales desde el punto de vista internacional. Aprecia sus avances y limitaciones con respecto al estudio de la cibercultura en particular y el ciberespacio en general.

En definitiva, la Dra. Sonia Valle de Frutos nos ofrece un mosaico claro y novedoso de la diversa dimensión cultural tanto offline como online donde sólo una minoría todavía estamos inmersos. Esta es una obra de obligada lectura que nos facilita la comprensión de los complejos procesos de transculturación y nos propone el apropiado término “cibertransculturación” como una realidad emergente dentro de la civilización digital o civilización de la mente que nos describe esas relaciones interculturales no siempre tan fáciles de describir en todos los niveles.