

1995). Son cuatro tipos de aprendizajes, interdependientes y esenciales para el desarrollo personal y social en el Siglo XXI, cónsono con los ideales de la paz, la justicia social y la seguridad humana.

La propuesta de aprender a convivir, reconoce que la violencia que impera en el mundo hace imprescindible que la educación provea para prevenir los conflictos violentos o para solucionarlos de manera pacífica. Dos elementos centrales del aprender a convivir son fomentar el conocimiento sobre otros y fortalecer la interdependencia estableciendo proyectos con objetivos comunes entre personas o grupos en conflicto. El aprender a convivir se centra en el desarrollo de la comprensión, la consideración y respeto al otro, sus creencias, valores y culturas. No es un proceso pasivo de tolerancia, sino uno dinámico e interactivo, que conlleva el descubrimiento de la diversidad y el reconocimiento de la diferencia como oportunidades para la convivencia. Busca que aprendamos a manejar exitosamente nuestras relaciones con los demás, a la vez que conlleva el desarrollo del potencial afectivo de cada estudiante, incluyendo favorecer el autoconocimiento y la autoestima (Delors, 1995; *Learning to live together*, s.f; Sinclair, 2004).

PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS PARA EDUCAR HACIA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ

Múltiples trabajos teórico-prácticos, referentes a educar para la convivencia y la paz, proveen pautas a seguir para promover el aprender a convivir. A continuación, elaboro una serie de principios y prácticas para educar hacia la convivencia y la paz, que propongo como ejes temáticos de programas de convivencia escolar. Éstos asumen una visión de la escuela o entidad educativa, como contexto para el desarrollo integral de la niñez y la juventud, entrelazándose unos con otros para potenciarlo. Proveen, a su vez, para superar la cultura de violencia aspirando aportar a una cultura de paz desde la escuela o escenario educativo como entidad formativa. Son además cónsonas con las recomendaciones para atender y prevenir la violencia en la vida de niños y jóvenes propuestas en el *Estudio de las Naciones Unidas sobre Violencia y Niñez*, que enfatiza la importancia de las escuelas para romper patrones de violencia entre niños y jóvenes, en sus familias y en su comunidad. Aspiran a que la escuela pueda convertirse en el “escenario por excelencia para convivir aprendiendo y aprender conviviendo” (Boggino, 2005, p.10).

Veamos algunos de éstos, que no son de ninguna manera exhaustivos, sino

punto de partida:

1. Adoptar un enfoque de Derechos Humanos

Adoptar un enfoque de Derechos Humanos implica que éstos se aprenden y viven en el ambiente escolar al promover una convivencia basada en el respeto a la dignidad de cada persona. El adoptar un enfoque de Derechos Humanos en la educación, conlleva que se respete el derecho a la educación, se promueva el conocimiento de los Derechos Humanos por medio de ésta y que se vivan en la práctica educativa. En otras palabras, se basa en proveer una educación en y para los Derechos Humanos y que se respeten los derechos en la educación (Rodino, 2012; Tomasesvki, 2004; UNESCO & Educación en derechos humanos, 2003, UNICEF/UNESCO, 2007, UNESCO 2011).

Señala al respecto la UNESCO:

Una educación de calidad basada en los derechos humanos significa que [...] se ponen en práctica en todo el sistema educativo y en todos los contextos de aprendizaje. Significa asimismo que el sistema educativo está orientado hacia la adquisición de unos valores humanos que permitan la consecución de la paz, la cohesión social y el respeto a la dignidad humana. (*UNESCO & Educación para los derechos humanos*, 2003, p. 4).

Cuando educamos para aprender a convivir basado en el respeto de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes, es crucial que la experiencia educativa se sustente en la *Convención Internacional de los Derechos de la Niñez* (1989). La Convención recoge en sus 54 artículos, los derechos de la niñez y la juventud, agrupados en cuatro categorías centrales: derechos a la supervivencia, a la protección, al crecimiento y a la participación; guiados por el principio de la no discriminación (Convención, 1989; UNICEF, 1999). Particularmente relevantes a la educación son los derechos a la protección, al crecimiento y a la participación.

Los derechos a la protección buscan garantizar la seguridad física y emocional de los niños, niñas y jóvenes. Los derechos al crecimiento incluyen el derecho a una educación que les posibilite desarrollar al máximo su potencial, personalidad, capacidades y talentos, capacitándoles para una vida activa y responsable. Los derechos a la participación, se refieren al derecho a desarrollar la libertad de pensamiento, expresión y asociación de los niños, niñas y jóvenes. La Convención establece la importancia de desarrollar responsabilidad por

los derechos de los demás y que, en el ejercicio de sus derechos, se respeten los derechos de todos/as. La Convención, y del mismo modo el *Informe de las Naciones Unidas sobre Violencia y Niñez*, enfatizan que se debe tomar en cuenta la opinión y sentir de la niñez y la juventud en todos los asuntos que les afecten; y que debe prevalecer el *interés superior de la niñez* en todas las decisiones que les atañen.

Ambos documentos nos dirigen a establecer políticas y prácticas, incluyendo las que se llevan a cabo en el escenario escolar, para la protección integral de la niñez y la juventud (Murillo, 2013). El objetivo central de una educación en Derechos Humanos con la niñez y la juventud, es que conozcan sus derechos, que los vivan en la experiencia educativa y los lleven a la vida cotidiana, mientras participan del proceso de comprenderlos, apropiarlos y defenderlos (Céspedes Rossel, 1997; Hammarberg, 1998; Yudkin, Zambrana y Pascual, 2002).

En la escuela que adopta un enfoque de Derechos Humanos, éstos se respetan y promueven entre todos los/as participantes del proceso educativo, y son eje para la convivencia e indispensables en el fortalecimiento de la democracia, la solidaridad y la paz. El estudio de la ONU sobre violencia y niñez, destaca la importancia del enfoque de Derechos Humanos en la educación, en la prevención de la violencia:

El enfoque de derechos humanos en la educación hace que la educación sea el cimiento de una campaña a largo plazo en contra de la violencia de todo tipo, incluyendo la violencia en contra de la niñez. La niñez criada en escuelas libres de violencia y enseñada a respetar los derechos de todos a vivir en ambientes libres de violencia, son la mejor esperanza para un futuro libre de violencia (Pinheiro, 2006, p. 151).

En un trabajo reciente, Ana María Rodino (2012) aborda sobre la centralidad de la educación en y para los Derechos Humanos (EDH), como fundamento de la convivencia escolar; indica que el sentido y fin último de la educación en Derechos Humanos es enseñar a ser y vivir como personas plenas, *sujetas de derechos*. Postula que la EDH es una estrategia de intervención escolar preventiva de la violencia y formativa en convivencia. Al ser incorporada al currículo y a la gestión escolar, la EDH —en su contenido y metodología— contribuye a la formación de la personalidad, las actitudes y las conductas de los/as integrantes de la comunidad escolar. Además favorece la creación de una comunidad educativa equitativa y justa al construir convivencia solidaria.

Cuando se adopta un enfoque basado en los Derechos Humanos en la

educación, se promueven prácticas educativas activas y críticas para fomentar el aprendizaje con sentido y comprometido con el respeto a la identidad, la integridad y la dignidad de todos los seres humanos (Rodino, 2012, UNICEF/UNESCO, 2007). Esto contrasta con el modelo predominante de la transmisión de información y control de los/as estudiantes para la recepción pasiva de la misma.

En la EDH, las acciones educativas se guían por los valores de los derechos, la democracia y la paz y se rigen por el principio de la coherencia entre contenido y método pedagógico. Los contenidos de una pedagogía de la convivencia, son temas y valores de la Educación para la Paz que, a su vez, son fundamentos de los Derechos Humanos, tales como el respeto, el diálogo, la solidaridad, la no violencia, la interculturalidad, la ternura, el perdón, la diversidad y la esperanza. En este sentido, Xesús Jares (2006) propone *los derechos humanos como marco regulador de la convivencia*.

Al educar para la convivencia desde los Derechos Humanos, el currículo es amplio, flexible, relevante e inclusivo. Se promueve su concientización, la reflexión y la acción para su defensa y promoción. Requiere de una metodología participativa, basada en el diálogo donde se vinculan contenidos tomados de la realidad cercana y su relación con asuntos globales. Para esto se privilegian estrategias constructivistas y participativas como el *aprendizaje basado en problemas o aprendizaje basado en proyectos*, que llevan a la comprensión y a la acción sobre temas y situaciones de la vida real, para superar las violencias y construir cultura de paz. Las artes y otros medios de expresión y comunicación constituyen estrategias idóneas para su aprendizaje y comprensión. Se potencia la cohesión del grupo, al fomentar el aprendizaje compartido, colaborativo y cooperativo. Las experiencias educativas afirman la autoestima y la confianza. En fin, el contenido del currículo, la metodología, el ambiente educativo son promotores de sujetos de derechos.

Dos iniciativas mundiales sirven de ejemplo para ilustrar experiencias educativas que adoptan un enfoque de Derechos Humanos y buscan fomentar la convivencia escolar: las *Escuelas Amigas de la Niñez* de UNICEF y los *Colegios Amigos de los Derechos Humanos* de Amnistía Internacional. La iniciativa de UNICEF (2009), provee un modelo para la educación de calidad que persigue el bienestar de la niñez, basado en el reconocimiento de los Derechos Humanos, atendiendo el currículo, las prácticas y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los Colegios Amigos de los Derechos Humanos (Amnistía Internacional, 2011), integran éstos y las responsabilidades que conllevan en

todos los aspectos de la vida escolar. Aspiran a transformar las comunidades por medio de la EDH de los jóvenes. Estos colegios promueven el respeto, la no discriminación, la dignidad y la libertad de expresión, mediante la participación de todos/as en aspectos de gobernanza; y fomentan las relaciones de apoyo entre miembros de la escuela, a través de las actividades de aprendizaje y en la creación de un entorno escolar seguro.

2. Generar un clima de seguridad, respeto y confianza

Generar un clima de seguridad, respeto y confianza hace posible que la escuela provea para el desarrollo afectivo, la convivencia y el aprendizaje en diversos contextos sociales. Educadores e investigadores de la convivencia escolar y la paz, repetidamente señalan la importancia de vivir en el espacio educativo un sentido de seguridad, tanto física como afectiva, basado en la protección de sus integrantes y las relaciones de respeto y confianza en la comunidad escolar (Boggino, 2005; Céspedes Rossel, 1997b; Forcey & Harris, 1999; Hevia, 2008; Jares, 2005; Lantieri & Patti, 1996; Levin, 2003; Pinheiro, 2006; Tuvilla, 2004; UNESCO, 2009, UNICEF, 2009).

En momentos en que los entornos sociales proveen para el desarrollo de nuestra niñez y juventud en la cultura de la violencia, se hace indispensable articular un espacio educativo seguro y libre de violencia. Como nos indica James Garbarino, éste no se limita a las características físicas de la escuela, abarca además, la calidad de las relaciones que allí se viven y el trato que reciben los estudiantes.

¿Por qué cada vez mayor un número de niños y niñas muestran señas de problemas serios [en su desarrollo social y emocional]? Los niños son los más vulnerables a la influencia negativa de un ambiente tóxico socialmente [...] un ambiente de violencia, pobreza y lleno de presiones [...] contaminantes que demoralizan a las familias y comunidades. La clave para detoxificar el ambiente social y fortalecer a los niños para resistirlo están en una perspectiva del desarrollo basado en los derechos de la niñez. Es necesario enfocarse positivamente en los que los niños necesitan para progresar (Garbarino, 1997, p.16).

Enfatizo que crear un espacio educativo seguro no quiere decir que debemos aislar y “sellar” las escuelas, encerrándolas y convirtiéndolas en escenarios de máxima vigilancia y control. Se busca garantizar la seguridad física de sus integrantes, creando un espacio físico y afectivo para la noviolencia, donde

los estudiantes reciben protección de la violencia, a la vez que se desarrollan intelectual y emocionalmente; dando énfasis al desarrollo de factores protectores como expectativas altas, sentido de pertenencia, resiliencia y autoestima. Además, las prácticas educativas son cónsonas con la creación de un ambiente de aprendizaje respetuoso que privilegia la discusión abierta, el diálogo, la construcción de saberes de los estudiantes y las relaciones positivas entre éstos, al promover cohesión de grupo y comportamiento prosocial. Como indica Ricardo Hevia (2008), "la escuela tiene que transformarse en un espacio que desarrolle la capacidad creativa y amorosa de los seres humanos, y en un lugar donde se cultive la confianza como el valor básico que dé lugar a los aprendizajes" (p. 184).

Proveer este tipo de experiencia educativa, implica una visión de seguridad basada en la prevención y la atención inmediata a los incidentes de violencia desde temprana edad. Requiere mecanismos claros para la denuncia de situaciones de violencia y acciones correctivas para detenerlas. Por ejemplo, se trabaja conscientemente para prevenir o detener, si ocurre, el acoso (*bullying*), la persecución o el desquite entre estudiantes, así como el hostigamiento por razones de género, haciendo así inaceptable la exclusión y violación de derechos entre los integrantes de la comunidad escolar. Es indispensable también atender las heridas físicas y emocionales de la violencia con las que se llegan al espacio educativo.

Por supuesto, generar espacios seguros para la convivencia en la escuela, implica que no son aceptables las políticas y prácticas violentas, como son las medidas excluyentes y discriminatorias, los castigos que utilizan violencia directa y física, o son humillantes y denigrantes, las pedagogías autoritarias y punitivas, así como no atender los problemas de acoso, violencia sexual o violencia física entre estudiantes o miembros de la comunidad escolar (Pinheiro, 2006, UNESCO, 2009). En este sentido, Juanita Ross y Alisa Watkinson, nos alertan a otras formas de violencia que han llamado *violencia sistémica en la educación*. La definen de la siguiente manera:

Cualquier práctica o procedimiento institucionalizado que impacta de forma adversa a individuos o grupos desventajados al gravarlos psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o físicamente. Incluye prácticas y procedimientos que impiden el aprendizaje de los estudiantes, y por tanto les hacen daño. Pueden manifestarse en prácticas y políticas convencionales que promueven un clima de violencia, o prácticas y políticas que aparentan ser neutrales pero tienen efectos discriminatorios (Ross y Watkinson, 1997, p. xi).

Estas autoras, nos invitan a hacernos las siguientes preguntas para determinar si una práctica o política educativa constituye violencia sistémica: “¿Lastima o vulnera la dignidad del estudiante? ¿Evita su aprendizaje?” (p.xii). Exhorto pues, a los/as educadores a que nos hagamos estas preguntas cuando pensemos en promover un clima seguro para el aprendizaje y la convivencia.

A manera de ejemplo, comparto una iniciativa que se lleva a cabo en Puerto Rico y que es muy impactante: el proyecto *Nuestra Escuela*¹ en Caguas, Vleques y Loíza (Irizarry, 2007). *Nuestra Escuela* atiende jóvenes que han sido abandonados por la escuela tradicional y les provee una experiencia educativa basada en la confianza mutua, el respeto a la dignidad y el potencial de cada estudiante, el cariño sincero, el establecimiento de metas y exigencias de responsabilidades para su aprendizaje. En el caso de *Nuestra Escuela* en Loíza se han logrado acuerdos entre miembros de grupos rivales en el trasiego de drogas, que permiten la asistencia a la escuela, respetándola como un espacio seguro y de aprendizaje para todos.

3. Fomentar relaciones de apoyo con las familias y la comunidad

Proveer una red de apoyo social al estudiante, en relación con sus familias y comunidades, es esencial para fomentar la convivencia, a la vez que aprender a convivir requiere de la participación de las familias en responsabilidad compartida con la comunidad escolar. Cada día se reconoce más la importancia que tiene la participación de las familias en proyectos de convivencia escolar y de educación para la Paz, a la vez que se afirma la necesidad de arraigar el aprendizaje en su contexto familiar y comunitario (Forcey & Harris, 1999; Hirmas & Carranza, 2008; Jares, 2006; Lantieri & Patti, 1996; Ortega Ruiz, 1998; Sinclair, 2004; Tibbits, 2004; UNESCO, 2009).

Desde una perspectiva de la Educación para la Paz, las familias no deben percibirse como un problema, o ser las culpables de los problemas de violencia; sino ser acogidas como aliados indispensables, corresponsables en el aprendizaje de la convivencia. Por un lado, la escuela puede servir para articular servicios que las familias necesitan para una mejor calidad de vida, así como proveerles herramientas para manejar y superar la violencia en la crianza de sus hijos/as y su entorno inmediato. Por otro, las familias pueden asumir un papel activo formativo en minimizar la violencia en la escuela al participar en el

¹ Véase <http://nuestraescuela.org>

establecimiento de metas e iniciativas para el manejo de conflictos y programas para fomentar la convivencia escolar.

Margaret Sinclair (2004), recalca que al aprender a convivir en la escuela es indispensable tener un enfoque amplio que integre a la comunidad. Reconoce que las/os estudiantes son influenciados grandemente por sus hogares y comunidades en formas que a veces dificultan la convivencia escolar. Por otro lado, las escuelas tienen problemas en implementar programas que la comunidad rechaza. Se hace necesaria entonces la participación de todos en el establecimiento de objetivos, actividades y servicios identificados en común. A la par, promover la participación de nuestros/as estudiantes en sus comunidades por medio de proyectos y prácticas de *aprendizaje en servicio*, es una estrategia favorecedora al aprendizaje significativo y a la integración escuela-comunidad y puede ser experiencia central para aprender a convivir. En fin, según reconocemos los múltiples contextos de violencia, es importante conocer y aunar esfuerzos con la mayor cantidad de actores y entidades sociales —comunitarias o estatales— en la aspiración a la convivencia pacífica.

Nuevamente, quisiera mencionar como ejemplo una iniciativa en Puerto Rico, la Nueva Escuela Juan Ponce de León², que a través de los pasados 25 años ha generado un modelo de convivencia escolar integrando a las familias a la escuela y la escuela a su comunidad. En un artículo reciente, *Un sueño hecho escuela*, se reseña sobre el ambiente organizado y de convivencia en los predios escolares (Hernández, 2007). Se menciona la actividad, la presencia de los trabajos de los/as estudiantes en todas partes y cómo se encuentran a su paso con gente que sonríe y se abraza. Destacan también el elemento central del papel de las familias y la comunidad en los logros alcanzados, superando los problemas típicos de deserción y violencia, generando una escuela de paz. Se afirma en el artículo que, “Su método podría describirse con dos palabras: mesas redondas, es decir, reuniones frecuentes para reflexionar sobre los problemas que enfrenta una comunidad, una escuela, un niño y para tratar de resolverlos entre todos” (p. 30).

4. Integrar educación emocional

Integrar la educación emocional posibilita aprendizajes para la paz personal y la paz con los demás, paces que sustentan la convivencia escolar. Por

² Véase <https://www.facebook.com/LaNuevaEscuelaJuanPonceDeLeon>

las pasadas décadas, educadores de diversos países señalan la centralidad de la educación afectiva en la formación integral de los/as estudiantes; también su vínculo con una educación promotora de los Derechos Humanos y la paz (Céspedes Rossel, 1997⁶; Hirmas & Carranza, 2008; Goleman, 1997; Jares, 2006; Lantieri & Patti, 1996; Sinclair, 2004; Sinclair y colaboradores, 2008; Tibbits, 2004). En este sentido, Xesús Jares (2006) indica que "la alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo prioritario de todo proceso educativo" (p.28), y propone que existe una relación inequívoca entre la afectividad y la convivencia, donde la ausencia de la afectividad puede traer problemas de convivencia y por otro lado las relaciones de convivencia involucran la afectividad.

Sobre la importancia de la educación emocional, para generar escuelas de paz, las educadoras Linda Lantieri y Janet Patti (1996) nos sugieren que la definición de una persona educada debe incluir la *educación del corazón*. Sugieren que la educación debe promover la competencia social y emocional de los estudiantes, al integrar *destrezas de vida* a su experiencia educativa. Es necesario educar para el reconocimiento, la expresión, el manejo y el auto-control de las emociones. En la educación emocional se enseña a comunicar sentimientos, experiencias y preocupaciones.

Por ejemplo, sentimientos y emociones como la ira, el enfado y la frustración pueden expresarse de maneras no agresivas ni destructivas. Además, la educación afectiva para la paz, busca desarrollar la empatía por los sentimientos y situaciones de vida de los demás, promover la solidaridad y la acción comprometida por los Derechos Humanos de todos/as. Los dibujos, las canciones, los cuentos y el teatro son recursos excelentes para el reconocimiento, expresión y comunicación de las emociones. Los proyectos solidarios promueven sensibilidades y capacitan en la acción para hacer con los demás; son experiencias vitales de convivencia y paz.

Un aspecto medular de la educación afectiva para la paz es el favorecer relaciones interpersonales saludables y no violentas. Esto incluye la formación y cohesión de grupo en el aula y la comunidad escolar. Los grupos de pares pueden ser fuente de apoyo, crecimiento y fortalecimiento de sus integrantes, si se trabajan como espacios privilegiados de aprendizaje y construcción de paz (Jares, 2006).

Integrar la educación emocional al educar para la convivencia, es cónsono con la iniciativa *Escuelas Amigas de la Infancia* promovida por UNICEF. Ésta promueve la salud física y mental, proveyendo apoyo emocional, fomentando

comportamientos y prácticas saludables, en un ambiente seguro y alegre (UNICEF, 2009). Otro ejemplo generado en América Latina, es el programa *Educando con Ternura*, creado por Defensa de la Niñez, en Costa Rica³. En éste se hace un llamado a cuestionar y desarmar el modelo excluyente y violento en el que vivimos, y buscar alternativas para promover relaciones sociales y humanas solidarias y justas, basadas en el respeto y el afecto (Epellin, 2001).

Comparto otros dos ejemplos de educación emocional y para la paz. Son proyectos de creación realizados por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico para completar su grado de Maestría. Estos trabajos muestran como los/as educadores y personal de apoyo como consejeros, psicólogos y trabajadores sociales pueden desarrollar y compartir iniciativas para la integración de la educación emocional y posibilitar la convivencia y la paz.

El primero es de Marisol Kavetsky Cora (2005), y se titula *Alforja de semillas emocionales y espirituales: Actividades para la consejería en la niñez*. Esta guía de actividades tiene dos partes principales, una dirigida al desarrollo de la inteligencia emocional y otra al de la inteligencia espiritual. Las actividades para desarrollar la inteligencia emocional se inician con el conocimiento personal, la promoción de la autoestima, para entonces pasar al reconocimiento y manejo de las emociones. En cada actividad se integran las bellas artes como elemento generador o concretizador de las experiencias. Por ejemplo, se utilizan las máscaras de teatro para identificar, reconocer y expresar emociones como la alegría, la tristeza, el coraje, la esperanza. Continúan las actividades hacia aquellas que propician las relaciones con los demás, promoviendo por ejemplo, la empatía, la comunicación y la solución de conflictos.

El segundo trabajo es de Carmen Pratts (2002), quien lo tituló *El mapa del tesoro escondido: Guía de enriquecimiento curricular para el manejo inteligente y óptimo de las emociones*. En este trabajo se provee para la realización de un diario y de un proyectfolio por los estudiantes para el manejo de las emociones. Asume como fundamental la mentoría en el proceso de guiar a los exploradores y exploradoras en la búsqueda del tesoro escondido que son las emociones.

5. Priorizar la apertura y la tolerancia para apreciar la diversidad

Aprender a convivir requiere educar para la tolerancia y el aprecio a la

³ Véase <http://www.dnicostarica.org>

diversidad, en contenidos y experiencias promotoras de los Derechos Humanos y la paz, con todos los/as integrantes de la comunidad escolar. La tolerancia a la diferencia y el aprecio por la diversidad de los seres humanos, son eje central de la educación para los Derechos Humanos, la convivencia y la paz, que se reconoce como indispensable para abordar los problemas de violencia y exclusión en el mundo actual y fomentar la convivencia solidaria (Boggino, 2005; Céspedes Rossel, 1997^a, 1997^b; Delors, 1996; Forsey & Harris, 1999; Hammaberg, 1998; Levin, 2003; Magendzo, 2002; Tibbits, 2004; *Teaching Tolerance*, 1997; UNESCO, 2009).

Al adoptar una práctica educativa promotora de la apertura y la tolerancia, hay dos aspectos que se entretienen. Uno, son las prácticas necesarias para promover el aprendizaje y el pensamiento de manera activa, constructiva, estimulante, inquisitiva y crítica; prácticas adaptadas a las aspiraciones y al desarrollo de los diversos talentos y potencialidades que, a su vez, promueven la inclusión en contraposición con la exclusión y el fracaso escolar. El otro aspecto son las prácticas y actividades dirigidas específicamente a generar apertura, desarrollar empatía, favorecer la tolerancia y el aprecio por la diversidad.

La experiencia educativa, tiene que partir de la realidad de los estudiantes y propiciar el aprendizaje activo y con sentido; en otras palabras *aprendizaje auténtico* para el conocimiento y la transformación. Es necesario privilegiar el aprendizaje cooperativo y colaborativo para aprender a vivir y trabajar con otros. Son fundamentales las competencias de comunicación, como aprender a escuchar activamente, preguntar, expresar ideas y elaborar acuerdos. Además, es necesario propiciar la adquisición de herramientas para comprender los prejuicios, apreciar la diversidad y practicar la tolerancia y la solidaridad. Por ejemplo, la escuela debe propiciar una práctica cotidiana de la tolerancia, ayudando a conocer y comprender los diversos puntos de vista entre sus propios integrantes sobre asuntos escolares y sociales. Se debe asegurar además, que libros de texto y otros materiales didácticos, no comuniquen en sus contenidos e imágenes estereotipos y prejuicios raciales, étnicos o de género, que laceran la dignidad de personas o grupos.

La escuela debe además, promover un verdadero aprecio por el pluralismo cultural, la diferencia y la interdependencia entre los seres humanos, o lo que Xesús Jares (2006) llama "educar para la vida desde la dignidad humana" (p. 128). Por ejemplo, la experiencia educativa puede brindar la oportunidad de conocer la historia, la cultura y los problemas que afectan a diversos grupos y sociedades. Es favorable también organizar la participación de estudiantes que

proviene de diversos grupos (raciales, étnicos, comunitarios) en proyectos colaborativos con objetivos comunes.

Además, se hace necesario aportar para superar los estereotipos y la “cultura del miedo” a la diferencia que se nos comunica a diario, especialmente a través de los medios; y suplantarla por una cultura de la pregunta, la indagación y el pensamiento crítico en reconocimiento a la diversidad e interdependencia entre los seres humanos. Por ejemplo, una actividad en esta dirección sería el estudio crítico de los anuncios, las fotos, titulares y contenidos del periódico en torno a qué comunican sobre lo que es deseable/indeseable, aceptable/inaceptable, la normalización de la violencia y las posibilidades de acción para la paz. Además, la literatura infantil es fuente maravillosa para la reflexión sobre la diversidad y el desarrollo de actitudes y valores de empatía y solidaridad con los demás.

6. Promover la participación democrática

La escuela que educa para la convivencia tiene que ser participativa, fomentando la ampliación progresiva de la autonomía de los/as estudiantes, ejerciendo así sus Derechos Humanos y la acción por la paz. Diversos educadores e investigadores enfatizan la importancia de promover los derechos a la participación de los niños, niñas y jóvenes en la educación como elemento esencial del aprender a ser y el aprender a convivir (Bellamy, 2002; Delors, 1996; Hammaberg, 1998; Hart, 1992; Landsdown, 2001; León & Céspedes, 1997; Rodino, 2012; UNESCO, 2009). Como señala Miguel Massaguer:

Si queremos de verdad una escuela participativa, donde el diálogo y la confianza mutua sean a la vez un valor y un procedimiento, si queremos que la convivencia, la disciplina y el conflicto no sean planteados como problemas, sino como ocasiones educativas únicas, las estructuras que presiden la vida escolar deben ser participativas y la escuela debe ser ‘nuestra’ de todos y todas (Massaguer, 2000, p.69).

Educar para la convivencia y la paz, desde una perspectiva de Derechos Humanos, supone la democratización de las estructuras escolares. Implica escuchar a la niñez y juventud sobre los asuntos que les afecten y requiere que sus opiniones y aportaciones se tomen en cuenta y consideren seriamente. En una escuela participativa, las normas de convivencia se acuerdan colectivamente en respeto a la dignidad e integridad de sus estudiantes y educadores. Los/

as estudiantes participan en el establecimiento de reglas y normas así como de las responsabilidades en el aula. Estas normas sirven de referente y guía para el comportamiento, las relaciones interpersonales y el ambiente escolar. Los niños, niñas y jóvenes también participan en la toma de decisiones sobre los temas a estudiar, los recursos a consultar y los trabajos o proyectos que quieren realizar. Se potencia la autonomía, la cooperación y la responsabilidad compartida entre los/as estudiantes. Además, se fomenta el acceso a la información, la expresión y verdadera participación de todos los integrantes de la comunidad escolar proveyendo actividades para su desarrollo y acción. Por ejemplo, algunas actividades que favorecen la expresión y la participación son las asambleas de grupo, los murales de expresión, el periódico mural, los espacios virtuales de consulta, intercambio y creación.

Al abordar la participación de la niñez y la juventud, desde una perspectiva de Derechos Humanos, es importante considerar el trabajo de Roger Hart (1992) sobre este tema y que se resume en la llamada *escalera de la participación*. Ésta provee un marco para evaluar si las actividades que desarrollamos fomentan la verdadera participación de la niñez y la juventud. La escalera nos alerta a superar la falsa participación que ocurre cuando los adultos manipulan a la niñez o le asignan papeles predeterminados, o la limitan a funciones decorativas o participaciones simbólicas. La verdadera participación, según la escalera de Hart, provee para la consulta, la toma de decisiones informadas y el desarrollo de las propias iniciativas de los niños, niñas y jóvenes.

Traigo como ejemplo de educación para la convivencia y la paz desde la participación infantil, el proyecto *Escuelas por la paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuelas primarias*, realizado por Joan Figueroa (2006). En este trabajo, se proponen talleres para la formación de estudiantes y la capacitación de educadores para generar escuelas de paz. Al participar de los talleres, los/as estudiantes conocen y se apropian de sus derechos en aprecio a la diversidad, aprenden a conocer sus sentimientos y a resolver conflictos de manera no violenta. Los/as educadores abordan la perspectiva de Derechos Humanos, favorecen el protagonismo estudiantil y promueven un aula democrática. En fin, el modelo provee para una experiencia formativa integral hacia la convivencia y la paz en el escenario escolar.

7. Asumir la resolución no violenta de conflictos

Abordar y resolver los conflictos de manera no violenta es característica medular de la educación para la convivencia y la paz, ya que se asumen los conflictos como oportunidad para el crecimiento y la prevención o superación de las relaciones de violencia. Aunque existen múltiples enfoques para la resolución de los conflictos, desde la Educación para la Paz, estos asumen una *visión positiva del conflicto* que busca reconocerlo, asumirlo de manera que no escale violentamente, y adoptar estrategias para su manejo o resolución (Cascón, 2001; Jares, 1999; Lederach, 2000). La resolución no violenta de conflictos es esencial para la convivencia escolar pues provee acción concreta para minimizar las relaciones de violencia en el entorno escolar y sienta las bases para construir la paz (Aprendiendo a dar respuestas, 2001; Lantieri y Patti, 1996; Levin, 2003; Martínez Zampa, 2005; Trianes & Fernández, 2001; Tuvilla, 2004; UNESCO, 2009).

Al educar para la convivencia y la paz es necesario asumir lo que Miguel Massaguer (2000) llama la *pedagogía del conflicto*, en contraposición a la educación tradicional que persigue evitarlo o anularlo. En la perspectiva tradicional, cuando los conflictos surgen, no se tratan, ni solucionan, más bien se sancionan con castigos. Se entiende la disciplina como un fin.

En la pedagogía del conflicto, éste se asume y se entiende como eje de la convivencia. Aunque se busca prevenir que los conflictos desaten en violencia, éstos se reconocen como parte inherente del proceso educativo y a su vez motor del cambio. Son base para la discusión y promoción de formas no violentas de abordarlos. Las tensiones y problemas cotidianos deben ser tema de trabajo en clase, atendiendo así problemas reales en busca de solución. En este escenario, la disciplina no es un fin, sino un medio para la convivencia.

En la educación para la convivencia es importante que los/as educadores conozcan técnicas y estrategias para prevenir que los conflictos se tornen disruptivos y violentos. Además se privilegian estrategias para la escucha activa, la comunicación y el diálogo, la toma de decisiones y la cooperación en la formación de los/as estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar. Es importante recalcar que los programas de mediación y resolución no violenta de conflictos deben ser medio para la convivencia entre todos los actores y sectores. En este sentido, los programas de mediación de pares son cada vez más reconocidos por su aportación a la formación integral de los/as estudiantes y a la convivencia pacífica en el entorno escolar.

Destaco dos iniciativas que conozco directamente, a manera de ejemplo: el proyecto de creación de Maestría de Carmen Guzmán (2003), publicado

posteriormente, ¡Transformemos los conflictos en energía creativa!, donde por medio del dibujo y otras actividades posibilita la comprensión de las emociones y su transformación para la convivencia y el crecimiento. Otro ejemplo, lo provee el *Programa Convivir en Paz es Asunto de Todos*⁴ del Sindicato Puertorriqueño de Trabajadores. Aunque inactivo en este momento, mantiene su espacio web con los recursos didácticos y experiencias realizadas. Éste se centró en la mediación de pares para la resolución no violenta de conflictos y en la integración del personal escolar y la comunidad en la búsqueda de soluciones a los problemas de violencia. Además, contó con la colaboración de artistas y atletas reconocidos y los medios de comunicación para difundir su campaña de convivencia escolar basada en los derechos humanos y la concienciación sobre problemas de violencia como el acoso o *bullying*.

Para finalizar, es importante destacar que un programa de convivencia escolar debe incorporar estrategias para la resolución no violenta de conflictos a la sala de clase, a la escuela como un todo y, preferiblemente, a la comunidad. Aunque las iniciativas de resolución de conflictos son necesarias para aprender a convivir, vale reconocer que por sí solas no son suficientes para construir convivencia pacífica. La escuela que genera un ambiente protector y seguro, es respetuosa de los Derechos Humanos de sus integrantes en su política, currículo y práctica, que fomenta el desarrollo afectivo y la participación activa de los/as estudiantes, provee el escenario ideal para la resolución noviolenta de conflictos, como parte de una educación para la convivencia, la vida, la esperanza y la paz.

⁴ Véase <http://conviviren paz.blogspot.com>

REFERENCIAS

- Amnistía Internacional (2011). *Colegios Amigos de los Derechos Humanos: Transformando comunidades mediante la educación en derechos humanos*. <http://www.amnesty.org/fr/library/asset/POL32/007/2011/fr/52d16063-cc65-4419-b4c3-8c7c376eab09/pol320072011es.pdf>
- *Aprendiendo a dar respuestas democráticas y solidarias a los conflictos en la escuela*. (2001). Lima, Perú: Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP).
- Bellamy, Carol (2002). *Estado mundial de la infancia 2003 / Participación*. Nueva York: UNICEF. <http://www.unicef.org/spanish/sowc03/contents/>
- Betto, Frei (2001, 24 de octubre). *Globalización de la violencia*. <http://www.alainet.org/active/1495&lang=es>.
- Boggino, Norberto (2005). *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Cascón Soriano, Paco (2001). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>
- Céspedes Rossel, Nélida (1997^a). *La escuela y los derechos humanos de las niñas y los niños*. Lima, Perú: Tarea.
- Céspedes Rossel, Nélida (1997^b). *Salud mental: ¿Cómo promoverla desde el aula?* Lima, Perú: Tarea.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Disponible en http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/k2crc_sp.htm
- Delors, Jacques (1995). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.
- Epellin, Christiane (2001). *Módulo de capacitación: Educación con ternura, una propuesta educativa desde la ternura y los derechos de los niños, niñas y adolescentes*. San José, Costa Rica: Defensa de los Niños Internacional (DNI) –Costa Rica. <http://www.dnicostarica.org//wp-content/themes/sahifa/educacion/modulo-de-capacitacion-educacion-con-ternura-una-propuesta-educativa-desde-la-ternura-y-los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes.pdf>
- Figueroa Rivera, Joan (2006). *Escuelas por la paz: Serie de encuentros dinámicos para estudiantes y docentes de escuela primaria*. Proyecto para completar el grado de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.

- Forcey, Linda R. & Ian Murray Harris (Eds.) (1999). *Peacebuilding for adolescents: Strategies for educators and community leaders*. New York: Peter Lang.
- Freire, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2006^a). *Pedagogía de la tolerancia*. México: FCE, CREFAL.
- Freire, Paulo (2006^b). *Pedagogía de la indignación* (2da ed) (2006). Madrid: Ediciones Morata.
- Garbarino, James (1997). Raising children in a socially toxic environment. *Educational Leadership* 54(7), pp. 12-16.
- Goleman, Daniel (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guzmán López, Carmen (2003). *¡Transformemos los conflictos en energía creativa!* San Juan Puerto Rico: Autora.
- Hammaberg, Thomas (1998). *A school for children with rights* (1997 Innocenti Lecture). Florence, Italy: Innocenti Research Center.
- Hart, Roger (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Center.
- Hernández, Carmen D. (2007, 26 de marzo). Un sueño hecho escuela. *El Nuevo Día*, pp. 30-31.
- Hevia, Ricardo (2008). La construcción de normas de convivencia y disciplina desde una pedagogía de la confianza. En III Jornada de *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José, Costa Rica: IIDH/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>
- Hicks, David, (Comp.) (1993). *Educación para la paz: Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Ediciones Morata.
- Hirmas, Carolina & Carranza, Gloria (2008). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En III Jornada de *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. San José, Costa Rica: IIDH/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001834/183436s.pdf>
- Irizarry, Rafael (2007). *La escuela como agente de sanación y prevención del maltrato*. Ponencia presentada en Congreso Ciudades Amigas de la Niñez: Una estrategia para Puerto Rico y el Caribe. Auspiciada por Municipio Autónomo de Caguas.
- Jares, Xesús R. (1999). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica* (2da. ed.) Madrid: Editorial Popular, S.A.

- Jares, Xesús (2005). *Educar para la verdad y la esperanza: en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, Xesús (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Grao.
- Kavetsky Cora, Marisol (2005). *Alforja de semillas emocionales y espirituales: Actividades para la consejería en la niñez*. Proyecto para completar el grado de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Lansdown, Gerison (2001). *Promoting children's participation in democratic decision making*. Florence, Italy: UNICEF/Innocenti Research Center.
- Lantieri, Linda & Janet Patti (1996). *Waging peace in our schools*. Boston: Beacon Press.
- *Learning to live together* (s.f.). <http://www.unesco.org/delors/tolive.htm>.
- *Learning to live together – the concept* (s.f.)
- <http://www.ibe.unesco.org/International/Databanks/Related/relaconcept.htm>.
- Lederach, John (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- León Zamora, Eduardo & Céspedes Rossel, Nélida (1997). *La participación infantil: en la escuela trabajamos por nuestros derechos*. Lima, Perú: Tarea y Amnistía Internacional.
- Levin, Diane E. (2003). *Teaching young children in violent times*. New York: Educators for Social Responsibility and National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Magendzo, Abraham (2002). *Manual de tolerancia y no discriminación*. Santiago, Chile: LOM Editores /Fundación Ideas.
- *Manifiesto 2000*. Disponible en <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/default.asp>.
- *Marco de Acción de Dakar – Educación para todos*. (2000). Paris, Francia: UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/efa>.
- Martínez Zampa, Daniel. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Massaguer, Miguel (2000). La escuela es nuestra: El diálogo y la confianza mutua, instrumentos para la convivencia y la disciplina en la escuela primaria. En *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 63-69) Barcelona: Editorial Grao.
- Mesa Peinado, Manuela (2007). *Globalización y violencia transnacional: dinámicas, costes y propuestas*. Paz y conflictos en el siglo XXI. Anuario 2007-2008. Icaria: CEIPAZ-Fundación Cultura de Paz. <http://www.ceipaz>.

- org/images/contenido/2-manuela.pdf.
- Murillo Herrera, Virginia (2013). *Los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes: Reflexiones sobre su garantía ante escenarios de violencia*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2010-2011. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2010murillo/ConferenciaMurillo2010-2011.pdf>
 - Ortega Ruíz y colaboradores (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía. <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/convivenciaqosarioortega.pdf>
 - Pascual Morán, Anaída (2000). Violencia, paz y conflicto en el discurso y la praxis pedagógica. *Pedagogía*, 34, 47-82.
 - Pinheiro, Paulo Sergio (2006). *United Nations World Report on Violence and Children*. New York: United Nations. Disponible también en formato digital y en español en <http://www.unviolencestudy.org>
 - Pratts López, Carmen (2002) *El mapa del tesoro escondido: Guía de enriquecimiento curricular para el manejo inteligente y óptimo de las emociones*. Proyecto de tesis de Maestría, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico.
 - *Promoting Quality Education: Education for Peace, Human Rights and Democracy; Education for Sustainable Development; Curricula, Educational Tools and Teacher Training* (166 EX/INF.6) (2003). Paris: UNESCO.
 - Reardon, Betty (1988). *Comprehensive Peace Education: Educating for Global Responsibility*. New York: Teachers College Press.
 - Reardon, Betty (2010). *Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>
 - Rodino, Ana M. (2012). *La educación en derechos humanos: Un aporte a la construcción de una convivencia escolar democrática y solidaria*. Programa Interamericano sobre Educación en Valores y Prácticas Democráticas, Vol. 2. Washington, DC: Organización de Estados Americanos. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=8FxsDEfC9fs%3D&tabid=1232>
 - Ross Epp, Juanita & Ailsa M. Watkinson (Eds.) (1997). *Systemic violence in education: Promise broken*. Albany, NY: State University of New York Press.
 - Sinclair, Margaret (2004). *Learning to live together: Building skills, values and attitudes for the Twenty First Century*. Geneva: UNESCO International

Bureau of Education.

- Sinclair, Margaret, Davies, Lynn, Obura, Anna & Tibbits, Felisa (2008). *Learning to live together: Design, monitoring, and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*. Germany: GTZ. http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=4821&
- Teaching Tolerance Project (1997). *Starting small: Teaching tolerance in the preschool and early grades*. Montgomery, AL: Southern Poverty Law Center.
- Tibbits, Felicia (comp.) (2004). *Literature review on outcomes of school-based programs related to "learning to live together"*. CD-Rom Learning to Live Together: Good Practices in Schools. Geneva, Switzerland: UNESCO / International Bureau of Education.
- Tomasesvki, Katarina (2004). *Manual on Rights Based Education*. Bangkok: UNESCO.
- Tuvilla, José (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, María & Fernández-Figares, Carmen (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- UNESCO & Educación para los derechos humanos (ED-2003/WS/47) (2003). París: UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/education/humanrights>.
- UNESCO (2009). *Poner fin a la violencia en las escuelas*. París: UNESCO. <http://www.unescdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- UNICEF (1999). *La convención sobre los derechos del niño: Los derechos humanos empiezan con los derechos del niño*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2009) *Manual Escuelas Amigas de la Infancia*. Nueva York: UNICEF. http://www.unicef.org/spanish/publications/index_49574.html
- UNICEF/UNESCO (2007). *Un enfoque de educación para todos basado en los derechos humanos*. Nueva York: UNICEF. http://www.unicef.org/spanish/publications/files/Un_enfoque_de_la_EDUCACION_PARA_TODO_basado_en_los_derechos_humanos.pdf
- Urrutia, E. (1996). *La cultura de paz*. Serie de textos básicos # 6. Programa Cultura de Paz y Democracia en América Central. San José, Costa Rica: Universidad para la Paz.
- Yudkin Suliveres, Anita; Nellie Zambrana Ortiz & Anaida Pascual Morán (2002). Educación en derechos humanos y derechos de la niñez:

Herramientas en la construcción de una cultura de paz. *Pedagogía* 36, 25-35. Publicado posteriormente en A. Yudkin Suliveres y A. Pascual Morán (Eds.). (2008). *Educación para la paz en y desde la universidad: Antología conmemorativa de una década*. San Juan, Puerto Rico: Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico. Disponible en <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.html>.

Anita Yudkin Suliveres

Catedrática en el Departamento de Fundamentos, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. Es Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Participó del Proyecto Educando para la Libertad, Amnistía Internacional, Sección de Puerto Rico y coordinó la Red de Educadores. Sus áreas de trabajo incluyen: educación en y para los derechos humanos y la paz, derechos de la niñez y juventud, pedagogías críticas y transformadoras, investigación cualitativa y formación de educadores.

Correo electrónico: anita.yudkin@upr.edu



UN *ITER* DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ESCUELA

Isabel-Puerta Lopera

Resumen

Hace 22 años la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia (Colombia), como universidad pública, emprendió un recorrido en Educación para la Paz movida inicialmente por la curiosidad de varios profesores que, aprovechando la concurrencia de algunos acontecimientos locales y nacionales, intuyó el compromiso que en la materia atañe a quienes llenan sus aulas, aunque, de entrada, no lograra avizorar suficientemente sus alcances.

Estas líneas esbozan brevemente la experiencia; su hilo conductor son los desarrollos conceptuales aunados al saber de las comunidades educativas que ha permitido configurar una especie de *currículo informal*, que sirve de base al trabajo, constantemente retroalimentado por el intercambio. La aspiración del relato es dar al lector motivación para continuar o iniciar búsquedas cuyo propósito sea el de contribuir al logro de un mundo donde se puedan celebrar las diferencias y se alcance el respeto recíproco entre congéneres.

Palabras clave: Educación para la paz, Violencia, Conflictos, Mapa para la paz desde la escuela, Sistema de justicia en la escuela.

Abstract

The Faculty of Law and Political Sciences of the "Universidad de Antioquia (Colombia), as public university, started 22 years ago a way in Education for the Peace, inspired initially by the curiosity of several teachers and taking advantage of the concurrence of some local and national events, felt the commitment for

these who fill their classrooms even though, it was not achieving to measure their significance.

These lines outline briefly the experience; its conductive thread are the conceptual developments united on having known of the educative communities that has allowed to form a kind of informal curriculum, which serves as base to the work, with a constant feedback to the exchange. The aspiration of the statement is to give motivation to the reader to continue or to initiate searches which intention is of contributing to the achievement of a world where the differences could be celebrated and get reciprocal respect between human being.

Key words: Education for the peace, Violence, Conflicts, Map for the peace from the school, justice System in the school.

UNA APROXIMACIÓN AL CONTEXTO

Varios factores confluyeron para que Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia se ocupara del tema Educación para la Paz. Algunos de los hechos y circunstancias que movilizaron este interés son:

La década de los ochenta sembró el terror en el pueblo colombiano. El fenómeno del narcotráfico, el fortalecimiento de los grupos alzados en armas, el asesinato o exilio de líderes defensores de Derechos Humanos —algunos eximios profesores de la Universidad de Antioquia—, la corrupción y violencias como la doméstica, se entrecruzaron de forma compleja para llenar de desesperanza al país. Así lo ilustran Vargas Velásquez y colaboradores:

Poco se ha enfatizado el hecho, aun cuando se le reconoce, de que hay un sinnúmero de manifestaciones de violencia asociadas a lo que podemos denominar la vida cotidiana y que están íntimamente relacionadas con las formas más visibles y promocionadas de la violencia, que las retroalimentan por momentos, que las complementan y que en ocasiones las explican. Realmente la sociedad colombiana vive con una multiformidad de violencias, relacionadas o por lo menos asociadas entre sí y sin duda su superación pasa por el abordaje complejo de las mismas (Vargas Velásquez, et al. 2003, p. 60).

La Carta Política de 1991, convirtió en norma del más alto rango el pacto político pluralista gestado en medio de la incertidumbre, el miedo y la desazón: como iniciativa de los estudiantes, permitió concitar voluntades en búsqueda de la paz frente a los desafíos de un país postrado por el dolor e inundado de

víctimas que no encontraban camino de retorno a sus vidas y sus sueños. Se convirtió, así, en la gran esperanza de los colombianos.

Su articulado deja leer la intención de dar salida a algunos problemas de índole estructural que coadyuvaban al panorama descrito: el poder judicial como uno de los pilares del Estado de Derecho, se hallaba a punto de colapsar pues la demanda ciudadana desbordaba la rígida estructura de la justicia ordinaria y la hacía lenta, selectiva e ineficiente. Los registros escritos señalan que,

La crisis de la administración de justicia durante la década de los ochenta era evidente y reconocida por todos los sectores; sus manifestaciones más claras, pero no las únicas, eran la congestión, la morosidad y la situación generalizada de impunidad. Esa ineficacia del aparato judicial, y en especial del sistema penal, se hacía más patente cuando la justicia tenía que enfrentar problemas complejos, como la criminalidad organizada, las violaciones de Derechos Humanos, los delitos de cuello blanco o la corrupción política (Uprimny, et al, 2006, p. 278).

El artículo 116 consigna, por primera vez desde el rango constitucional¹, *la conciliación* como Método Alternativo de Resolución de conflictos —MARC— con la intención de contribuir a descongestionar los despachos judiciales. La expedición de esta norma, se convirtió en una oportunidad para la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas que no compartió tal enfoque y una vez conocidos suficientemente sus contenidos, develó y exploró su potencial para reconstruir tejido social y configurar ciudadanía activa.

Desarrollos legales posteriores acordes con la intención del artículo 116 de la Constitución, obligaron la creación de *Centros de Conciliación* en todas las universidades del país que contaran con Facultades de Derecho. Así, de paso, el compromiso del Estado colombiano con el derecho ciudadano de acceso a una justicia pronta, cumplida y eficaz, se trasladaba en parte a estos entes de educación superior. Lo cierto es que hoy, la congestión subsiste y la conciliación con la cantidad y la calidad de normas expedidas hasta el momento², cada vez se parece más a un proceso judicial en su lenguaje, procedimiento y efectos, desnaturalizando paulatinamente una figura de suyo informal y flexible.

En el año 1996, siendo gobernador de Antioquia Álvaro Uribe Vélez,

¹ Existían ya antecedentes legales sobre la conciliación en la Ley 120 de 1921 para conflictos colectivos de trabajo, así como en los decretos 1400 de 1970, 2282 de 1989, 2279 de 1989 y en la ley 23 de 1991.

² Entre otras, las leyes 23 de 1991, 446 y 640.

se instaló y promovió el programa *Pedagogía de la Tolerancia*³ para todo el departamento; el punto de partida fue la *capacitación en negociación de conflictos* a 100 personas de la región, entre ellas, algunos profesores de la Universidad de Antioquia. Tanto los temas como la metodología eran novedosos y el enfoque era el de la Escuela de Harvard⁴ cuyo interés se centra en el logro de los acuerdos que son los que determinan el éxito de la negociación.

EMPRENDER EL CAMINO...

Todos estos aspectos contextuales hicieron emerger la necesidad de aportar en la construcción de la paz del país y mediante un convenio celebrado entre la Universidad de Antioquia (Vicerrectoría de Extensión) y la Gobernación se organizó, por tres años, una agenda de *capacitación en negociación de conflictos* que incluía personas de los 125 municipios que conforman el departamento; la meta numérica, que parecía inmensa, fue rebasada con creces abarcando incluso otras localidades del país, aunque podría decirse que el proceso fue más bien de *sensibilización* y se dirigió a toda clase de públicos. Lo cierto es que para bien o para mal, toda Colombia terminó hablando de Pedagogía de la Tolerancia.

La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas se comprometió cada vez más con la comunidad educativa de la Básica Primaria, Secundaria y Media, porque entendió que la sustentabilidad del proceso estaba en la escuela y porque su compromiso misional incluye acompañar, en el mejoramiento de la calidad, los niveles precedentes del sistema educativo. Inició, además, el estudio de la conciliación, el diseño e implementación de su centro de conciliación y el acercamiento a los saberes comunitarios.

LO INSTRUMENTAL DEL PROGRAMA VS. LA APUESTA POR LA PROFUNDIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

La capacitación sobre la *negociación por intereses* impartida por la Escuela

³ El programa sufrió toda clase de críticas pues se hacía incomprensible cómo el gobernante que lo impulsó, podía al mismo tiempo, usar la táctica de tierra arrasada y propugnar por la negociación de conflictos, en la que los Derechos Humanos han tenido siempre categoría de innegociables.

⁴ Denominada *Negociación por intereses* es pionera en el mundo en negociación de conflictos. En el texto *¡Sí, de acuerdo! Cómo negociar sin ceder* (Fisher, Roger, et al, 1991, Norma: Bogotá) se recogen las ideas centrales que plantea.

de Harvard⁵ era un saber meramente instrumental, referido a la negociación sin reflexiones que incluyeran el sentido, los elementos, las tipologías y las implicaciones del conflicto. Caer en cuenta de esta carencia despertó un interés creciente por explorar aspectos básicos para fortalecer los conocimientos iniciales; se acudió a autores como Johan Galtung y John Paul Lederach que parten de la estructura del conflicto, el mapa de la violencia y el tránsito virtuoso.

En cuanto a los elementos del conflicto, se destacan:

— *Las personas*, que interactúan en relación conflictiva y ejercen poder en mayor o menor grado; cuentan con percepciones, intereses, emociones, sentimientos; configuran un mapa de relaciones desde el cual es necesario entender las alianzas que se forjan en la escalada, la incidencia directa o indirecta en la dinámica del conflicto, el nivel de involucramiento y las repercusiones, para ellos, de las salidas que se adopten.

— *El problema*, constituido por la sustancia, el meollo del asunto, la razón de ser de las posiciones de las partes, que las liga en busca de unos intereses por los que compiten, opuestos a veces, o los mismos en otras, pero frente a un bien escaso. Al problema debe analizársele de manera compleja, pues cuenta con muchas facetas que hay que evidenciar, si se aspira a desatarlo desde un ángulo transformativo.

— *El proceso*, que da cuenta del movimiento que acompaña a los conflictos que permite predecir su dinámica, su movimiento continuo hacia la desescalada o escalada y que puede llegar a convertirse en violencias, sin que este elemento le esté incorporado de manera natural.

A estos elementos se agregan luego, los contextos y el escenario⁶. Acerca del contexto, Imberti (2006, pp. 60-61, 72) afirma que “cada contexto posee rasgos específicos y, en cada uno hechos iguales pueden tener distinta significación (...) el contexto le da al hecho su verdadera dimensión. No hay hechos sin contexto”.

En cuanto al escenario Builes y Puerta (2011, p. 209), señalan:

⁵ El equipo operador del convenio diseñó otros materiales y metodologías que respaldaron las capacitaciones.

⁶ Aportes realizados por profesores de la Universidad Autónoma Latinoamericana, sede Medellín.

... mira con una lente más cercana los acontecimientos, aproxima el análisis a la cotidianidad de los intercambios, al lugar específico donde se desenvuelven, a las circunstancias inmediatas que los producen, todo lo cual permite encuadres y apoya, al relacionar todos los elementos que estructuran el conflicto, un análisis más integral.

Gráficamente esta estructura del conflicto se representa así:

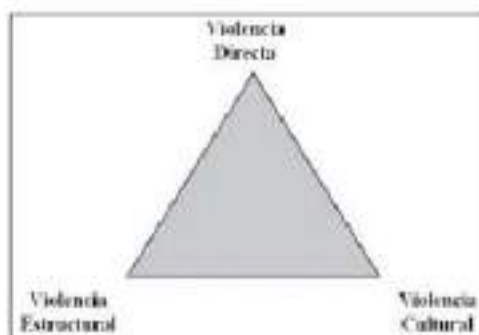
Gráfica 1. Estructura del conflicto



Fuente: Builes y Puerta (2011, p. 210).

Al identificar los conflictos emergió la pregunta por *las violencias* que se le asocian produciendo afectación en el análisis y en las propuestas de intervención de unos u otras. El deslinde se hace urgente y parte de la propuesta de Galtung:

Gráfica 2. Tipologías de violencias



Fuente: Galtung (2003).

Por violencia se entiende, según Johan Galtung (citado por Fisas, 1998, p. 19), "el uso o amenaza del uso de la fuerza o potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral)".

Esta fuerza o potencia impide ser lo que se quiere ser; hacer lo que se quiere hacer; desplegar toda la capacidad como ser humano y obliga a hacer lo que no se quiere y a dejar de hacer lo que se quiere.

Algunas de las violencias más frecuentes en la escuela que interactúan, se imbrican y complejizan son: las externas, que le llegan del *entorno*, de los contextos, e irrumpen con fuerza en el escenario escolar, cada vez más graves y reiteradas; las derivadas de la *relación de autoridad*, que niega la voz a algunos actores escolares e inhibe o retarda el despliegue de sus potencialidades, debido al talante vertical y unidireccional con que nació la escuela formal colombiana, que se conserva como rezago, aunque muchas cosas hayan cambiado actualmente.

Las que provienen de la *percepción del otro como un extraño*, aunque al decir de Olga Sabido (2009, pp. 28, 33) no hay extraños sino relaciones de extrañamiento que dejan por fuera a quien no participa de los códigos compartidos por un determinado grupo. Tales relaciones producen invisibilización y aislamiento de "todo lo que no pertenece al mundo familiar", reacciones que le hacen saber al sujeto que no es acogido en ese espacio: el temor a lo desconocido, el prejuicio y la discriminación se incorporan a la extrañeza como expresión negativa de relacionamiento con el otro.

Las generacionales, que además de referirse a las diferencias de intereses tienen que ver con el consumismo, el individualismo y la precariedad de las relaciones que en la modernidad establecen los jóvenes,

desesperados al sentirse fácilmente descartables y abandonados a su propios recursos, siempre ávidos de la seguridad de la unión y de un mano servicial con que puedan contar en los malos momentos, es decir, desesperados por "relacionarse" Sin embargo, desconfían todo el tiempo de estar "relacionados para siempre" (Baumann, 2007, p. 8).

El *ataque a la integridad física y moral del otro* como el maltrato, la violación, la tortura, el engaño, la privación de derechos, la invisibilización, la humillación, la estigmatización, la lesión a la autoestima, denominadas *heridas morales* por Ángela Calvo (1997). Las derivadas de *procesos académicos*,

cuando el desequilibrio de poder produce decisiones que a veces aparecen como arbitrarias y desatan reacciones en los destinatarios de las mismas, la evaluación es el ejemplo más frecuente. El *bullying*, conducta repetitiva de abuso o maltrato de uno(s) sobre otro(s); de carácter injustificado porque no existe provocación de la víctima quien se muestra en desigualdad de condiciones frente a su ofensor; produce daño emocional, físico o material, ocasiona daño también al agresor y rara vez se denuncia (Cfr. Sánchez Aneas, 2009, p. 25). El *bullying* ha cobrado un protagonismo tal, que casi toda violencia en la escuela se la encasilla indiscriminadamente en esta tipología.

Actualmente existe en Colombia mucha demanda de capacitación en el tema del *bullying*, a raíz de la expedición de la Ley 1620 de 2013, y como hace parte de los propósitos del trabajo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas en democracia escolar, se ha dado respuesta positiva en la medida de lo posible a esta demanda, tratando de hacer entender a la comunidad educativa que cualquier clase de violencia que cruce la escuela debe ser erradicada porque son igualmente dañinas todas. Se les ha llamado a la reflexión acerca de las prácticas cotidianas que desestabilizan y generan violencia institucional, e insistido en la necesidad de establecer estrategias para su *prevención* y para la difusión, promoción y garantía de los Derechos Humanos.

Al tiempo que se emprendieron búsquedas teóricas se ensayaron formas de llegar a los diferentes públicos de manera sencilla, clara, con contenidos comprensibles desde el uso de un lenguaje incluyente y también desde su vinculación con las vivencias diarias de la escuela. Esto, mediante el intercambio con los actores, que puso en escena las preocupaciones de la comunidad educativa, sus experiencias, conocimientos y expectativas con el saber de las aulas universitarias, para lograr “conversar” y producir una integración de conocimientos que enriqueció las interacciones.

Como Extensión, la Universidad de Antioquia ofreció el Diploma *Tratamiento de conflictos*, dirigido a líderes sociales; y en la segunda versión, editó un libro⁷ con el mismo nombre, en coautoría con docentes de distintas unidades académicas que participaron como facilitadores.

Las metodologías activas y las didácticas facilitaron todas estas tareas. Se produjeron una serie de materiales —validados en su implementación misma—, referidos a la recreación de situaciones problemáticas de la escuela, a las experiencias recogidas en el paso por los diferentes establecimientos

⁷ Builes Builes, Luis Fernando et al. (2005): *Tratamiento de conflictos*. Autor corporativo, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

educativos; siempre bajo el supuesto de proteger la confidencialidad de los involucrados.

LOS MAPAS QUE ORIENTAN LA RUTA

Los avances conceptuales del equipo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas generaron necesidades de orden *logístico*, pues era menester contar con una *hoja de ruta* que en términos generales permitiera optimizar recursos, avanzar en las búsquedas e ir arribando a puertos intermedios, motivadores de nuevas rutas y pausa infaltable para la reflexión. Así nació la investigación *Un mapa posible para la paz desde la escuela* que, como recurso conceptual, mostró el mapa más general donde se asume *la paz* como categoría mayor, que no excluye los conflictos, pero sí busca la erradicación de las violencias de cualquier índole (paz positiva).

Gráfica 3. Mapa más general

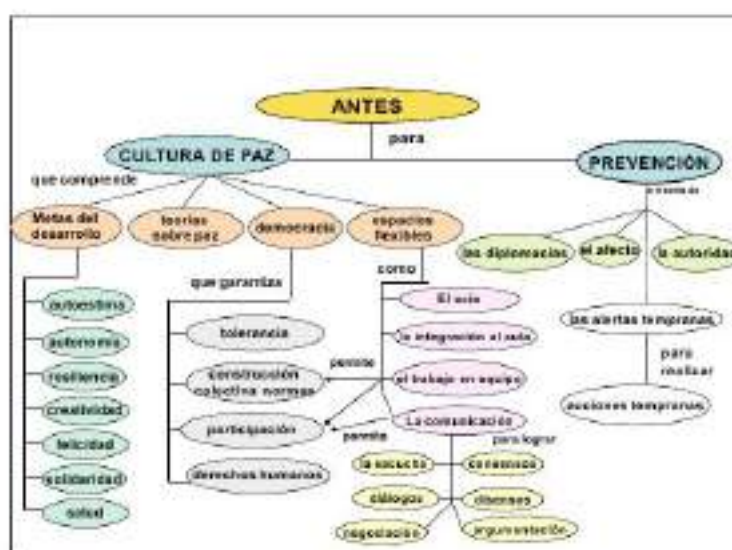


Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

De este mapa se desprenden otros más específicos que le están

subordinados y dan cuenta de tres momentos artificiosamente elegidos para facilitar la conceptualización, pero imposibles de encontrar en la realidad que nada tiene de lineal y mucho de compleja. El primero, *el antes*, alude a las opciones de la escuela para construir cultura de paz, contando con la prevención de las violencias.

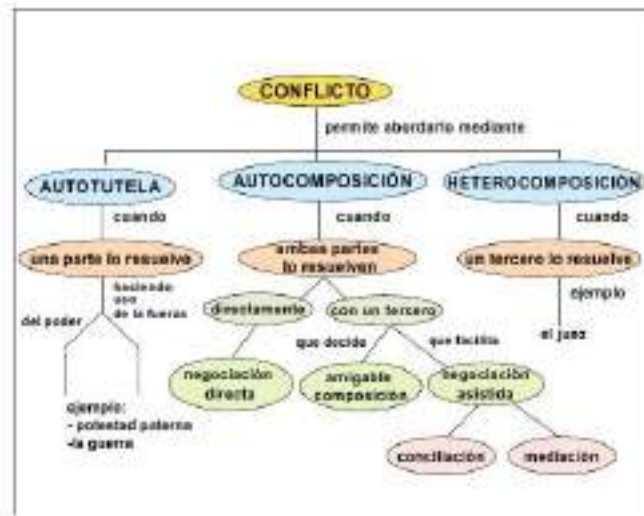
Gráfica 4. El antes del conflicto



Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

El *durante*, mismo que remite a la *intervención* frente a la ocurrencia de los conflictos; es decir, las respuestas que caben dentro de la ley colombiana, cuando los hechos conflictivos ocurren.

Gráfica 5. El durante del conflicto



Fuente: Puerta Lopera, Isabel, 2006. Investigación, *Un mapa posible para la paz desde la escuela*.

El después, el cual plantea la hipótesis de la superación del conflicto violento y la necesidad de que quienes han tenido relaciones continuas puedan rehacer sus vidas y crear futuros juntos, en un horizonte de reconciliación que augura la construcción de una sociedad donde se ha aprendido de la experiencia dolorosa y sinérgicamente se trabaja por mantener la paz.

Gráfica 6. El después del conflicto

