

lo que entendemos por paz y lo que consideramos integral. Con relación a la paz, vale la pena tener en cuenta dos dimensiones que se relacionan, pero que también se pueden encontrar separadas: los discursos de la paz y la acción para la paz.

Ante la paz universalista y homogeneizante, surgen pensamientos y praxis enmarcados en los discursos críticos anticoloniales y de-coloniales de cultura y educación para la paz, que se encuentren acordes con la diversidad real de culturas y condiciones sociales de los países africanos y latinoamericanos. Estos enfoques de paz alternativos vienen construyendo sus marcos culturales y analíticos, propios de su conocimiento (Dei, 2000; Graveline, 1998; Smith, 2001; Magnusson, 2004 ; Fontan, 2013).

Estos paradigmas anticoloniales y de-coloniales, tienen como propósito desarrollar conocimiento endógeno, propio, que sirva para superar los grandes problemas de la violencia estructural, directa, cultural, simbólica y ecológica, con miras a mejorar la calidad de vida; esto es, la condición de paz de la población. Estas propuestas de pensamiento propio, como la ecología de saberes, otorgan toda una inmensa posibilidad de resignificar conocimientos históricos y tradicionales de nuestros pueblos y países acordes con nuestras realidades presentes. Y que, para el caso de la educación, proponen la descolonización de la academia (Iseke-Barnes, 2003) y una pedagogía de interculturalidad para la paz. En el mismo sentido de descolonizar la paz, Victoria Fontan cuestiona la estructura epistemológica de la paz, su práctica y su enseñanza, así como las consecuencias que tiene en la vida diaria de la población.

En esta perspectiva, debemos de pensar y actuar en cultura y educación para la paz de manera integral y diferencial; es decir, de acuerdo con el contexto socio-cultural en que se requiere. Experiencias múltiples de educación para la libertad y para la paz hemos tenido en América Latina; sin embargo, aún quedan dos grandes tareas pendientes por realizar: la sistematización de las experiencias de educación para la paz o para la convivencia escolar, y el estado del arte que dé cuenta de la conceptualización, teorización, metodologías y pedagogías educativas desarrolladas en diferentes países.

Sin excepción todos los países tienen importantes experiencias de cultura de paz y de educación para la paz, así como pensadores sociales, literatos, políticos, líderes sociales y religiosos que han generado pensamiento y praxis propios latinoamericanos en ese campo que podemos enmarcar dentro de la perspectiva crítica y decolonial de los estudios de y para la paz. La teología de la liberación por ejemplo, tiene sus fundamentos en una visión crítica del mundo y

en realidades sobre la paz terrenal en América Latina. El mayor y más profundo cuestionamiento a la violencia de las estructuras socioeconómicas del Estado, así como a la violencia simbólica y cultural ha sido una de las fortalezas teóricas y analíticas de la teología de la liberación, acompañada de la concepción y el método de educación para la libertad creado por Paulo Freire, pedagogo brasileño que analizó la problemática educativa desde una visión integral.

En México son múltiples las experiencias sobre educación relacionada con valores, derechos humanos, con la interculturalidad, y de manera reciente con la paz. Estas experiencias educativas han sido promovidas, unas desde el Estado a través de la secretaría de Educación, otras en la educación continua, otras informales, y una gran variedad de esta praxis y pensamiento, tiene su origen en la cosmovisión y modo de vida de los pueblos originarios que fundamentan sus valores en el comunitarismo, colectivismo, comunalidad, respeto y amor a la naturaleza, impulso de la espiritualidad, libertad, dignidad, justicia y paz.

En todo este marco conceptual y contextual, la de-colonización del pensamiento y de la praxis de la paz demanda un enfoque integral, sistémico, que parta de los contextos históricos y actuales de cada país, incluso regionales; para que genere sus propias teorías, conceptos, categorías, análisis y reflexiones, que sirvan para construir procesos culturales, sociales y educativos integrales; con valores de paz, que ya existen de manera manifiesta y latente en nuestros sistemas y subsistemas¹ sociales, familiares, educativos, etcétera.

Hablamos de una paz integral, a partir de concebir que las personas, las comunidades, los pueblos, las sociedades, los sistemas o subsistemas se encuentran en situación de paz; cuando sus condiciones, objetivas y subjetivas, mantienen los equilibrios mínimos necesarios propios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, vivan en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad. Es una paz integral, sistémica, en sus dimensiones macro, meso o micro, que interactúan como un todo y se afectan mutuamente.

La construcción de paz en un país, inevitablemente, afecta positivamente al sistema "mundo"; tal como la violencia y la paz de un sistema social afecta de diferentes maneras y dimensiones a los subsistemas familiar y educativo; y las condiciones objetivas y subjetivas del subsistema familiar afectan al individuo.

De esta manera, podemos pensar la paz a manera de metáfora en relación al cuerpo humano que funciona como un sistema integral. Un cuerpo y una mente en armonía estarán en condiciones de paz, siempre y cuando sus entornos o

¹ Nuestro planteamiento tiene como base la compleja teoría de Von Bertalanffy (1989).

subsistemas también tengan mínimas condiciones de paz. Un cuerpo humano que sea golpeado en una mano, será indefectiblemente afectado en todo su ser físico y mental. La mano, o cualquier otra parte del cuerpo, no pueden estar en su funcionamiento normal si los demás sistemas y componentes no lo están. Por eso, se tiene que pensar y actuar en perspectiva integral, de manera que el sistema y sus subsistemas interactúen armoniosamente.

Una cultura de paz es una forma de vida, liberadora de violencias que se acompaña de utopías y realidades, de la creación y re-creación cotidiana de las múltiples pautas culturales de convivencia pacífica. En ese camino, y para ese propósito de paz integral, tendrá que participar el Estado con todas sus instituciones, la sociedad civil, todas las culturas y, en general, toda la población. Es decir, que la paz debe ser participativa y sistémica, en el sentido no de sistema político, sino del enfoque científico de sistemas, en el que todos somos miembros de uno o de varios sistemas o subsistemas como el familiar o el educativo, que interactúan entre sí con autorregulación a estímulos externos que sirven también de aprendizajes.

De ahí que, para llegar a la condición utópica y real de paz integral, sustentable y duradera, se requiere avanzar a pequeños pasos en ciertos procesos, mientras que en otros deberá ser a marchas forzadas. Ello implica revertir las condiciones estructurales de la violencia, al igual que las violencias subjetivas construidas, social y culturalmente, en la mente de las personas, así como la eliminación de la violencia armada directa; es decir, de la desmovilización y desintegración de todas las organizaciones armadas ilegales. Sin duda que, si a todas las violencias que sufre un pueblo le quitamos la violencia directa, mejoran las condiciones de vida material, social y psicológica de manera importante; por supuesto que en condiciones de paz aún sustentables pero, esto facilita con creces avanzar por los caminos de la paz integral duradera.

Esta lucha por la construcción de una paz integral —con justicia, libertad, dignidad y democracia—, se dirige a ser siempre un proceso en de-construcción, construcción y re-construcción de la paz en todas sus dimensiones; por lo que es en sí mismo, un proceso y una dinámica inacabados, en tiempos y espacios contextuales que se presentan con altibajos de tipos de paz y de conflictos, como todo constructo complejo de la convivencia humana.

La paz integral presupone así, la existencia de condiciones objetivas y subjetivas de una vida digna sustentada en el disfrute de los Derechos Humanos, económicos, políticos, sociales y culturales. Es el derecho a la vida en el sentido más amplio y profundo que podemos imaginar y concretar, para que

las personas y los colectivos vivan con libertad y felizmente en paz. Es decir, que la paz integral pugna por abatir y eliminar todas las violencias estructurales, directas, culturales, simbólicas y ambientales que impiden condiciones de vida armónicas a las personas, familias, colectivos y población en general. En otras palabras, la paz integral no es conformista, ni justifica, ni acepta condiciones que vulneren la libertad, la dignidad y el bien vivir de los seres humanos.

En este sentido, la paz integral induce a la acción participativa de los sistemas y subsistemas existentes en el país, haciendo de la paz un proceso interactivo y transformador. Es por ello que, el subsistema educativo es parte determinante del engranaje transformador, participativo y colectivo de la paz integral mediante la educación para la convivencia armónica, los Derechos Humanos y la interculturalidad, en la perspectiva de educación y cultura para la paz. A los otros subsistemas les corresponde, en sus contextos, coadyuvar desde sus objetivos, lógicas, dinámicas, planes, proyectos y programas a construir la paz integral.

A la escuela, como institución concreta del subsistema educativo, le concierne aportar a la construcción de la paz integral, sustentable y duradera desde las aulas, en esa convivencia cotidiana de estudiantes, profesores, autoridades y administrativos. Estamos hablando de escuelas incluyentes, libres de discriminación, exclusión y violencias donde no sólo se reciten, sino, principalmente, se practiquen los Derechos Humanos, la interculturalidad para la paz, la gestión pacífica de los conflictos, la equidad de género, la igualdad, la inclusión, la autonomía y democracia, la honestidad y respeto, los derechos y obligaciones, la legalidad y normatividad, la ética y moral; así como la justicia, libertad, transparencia, independencia, solidaridad, tolerancia, la no discriminación, la comprensión y el respeto a la diversidad religiosa, política, social, étnica, lingüística, regional, cultural y sexual; de manera general, el respeto al derecho a la vida. El desafío trascendental que tiene una educación para la paz, está en cómo hacer que todos sus principios trasciendan de la retórica a una política de Estado, independiente del gobierno de turno, que socialice la cultura y la educación para la paz.

Globalmente, una comunidad educativa que gestione la resolución y transformación de los conflictos de forma creativa y positiva, potencializando todo pensamiento y praxis que fortalezca la dignidad humana. Una escuela que respete la diversidad en su interior y fuera de ella, que haga comprensivo lo planteado por Illich, en el sentido de que, "la guerra tiende a volver semejantes las culturas, mientras que la paz brinda la condición para que cada cultura

florezca de manera propia e incomparable" (1980, p. 3).

La explicación, el estudio y las gestiones de los conflictos en la escuela desde el planteamiento de la paz integral, nos permite reconocer a la sociedad y a la cultura como las formadoras y gestoras de paz y de violencias, para que, a partir de esta comprensión, generemos soluciones y transformaciones profundas de las violencias a las paces. Es ir a la raíz, al origen de los problemas que se transforman en conflictos y que en muchos casos llegan a las violencias; es intervenir en el origen y no en las consecuencias, es actuar e incidir desde la paz y no desde la sanción, desde el autoritarismo, desde la violencia.

Retomando la metáfora del cuerpo humano, el subsistema escolar por sí mismo no otorga las condiciones de paz integral, éstas tienen que ser en conjunción con los demás subsistemas, en la necesaria construcción de paz de todos ellos. La mente y las manos pueden estar en relativo equilibrio, pero si los pies u otras partes del cuerpo se encuentran afectados, estamos frente a un cuerpo humano en desequilibrio, inestable, vulnerable y violentado.

Esto quiere decir que, para cimentar la paz de manera duradera, tenemos que trabajar obligatoriamente en todos los subsistemas. Pero también, tenemos que ocuparnos de forma integral en cada uno de ellos; y en el educativo, la integralidad de la paz se expande a todo su conjunto. Trabajar por la paz de manera aislada no deja de ser un buen ejercicio pero sin trascendencia en todo el subsistema y, menos aún, en el sistema general. La educación para la paz y la convivencia armónica tiene que ser fiel acompañante de todos los profesores, autoridades, administrativos y estudiantes. Tiene que estar en teoría y en práctica en todas las asignaturas en su horizontalidad y transversalidad con planes de estudio y curriculum de educación explícitos para la paz y la convivencia escolar armónica.

Esta visión de educación integral, cuestiona todas las dimensiones de las violencias, visibles o no, que impiden disfrutar la vida a plenitud. Trabajar en dirección de una integralidad a partir de sistemas y subsistemas, contiene también el principio de que la paz y su construcción es también compleja, y requiere ser cimentada desde arriba, desde el Estado, y desde abajo desde todos los estamentos sociales, incluyendo los excluidos, los que se colocan fuera, al margen del Estado. Si un principio de la cultura y de la educación para la paz es la no exclusión, entonces en esta gran tarea tendrán cabida y deberán ser respetadas todas concepciones y prácticas de educación no formal, informal, subalterna, o alternativa de paz. Es ni más ni menos, que el reconocimiento y el respeto real a las diferencias culturales en el terreno de las paces.

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 para la paz 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.

UNA RESPUESTA MEXICANA A GUISA DE EJEMPLO

Por las razones expuestas y muchas otras más, México y en particular el Estado de México, implementaron, a partir de enero de 2013, una Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, para contribuir a la construcción de un país más justo, democrático y pacífico, a través de la investigación, la docencia y la difusión de la cultura y la educación para la paz. Los alumnos de este posgrado son profesores en activo que implementan en sus aulas la convivencia armónica como aprendizaje para la escuela y para la vida.

El posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México lleva a cabo, a través de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), se inscribe en el Proyecto educativo de UNESCO en Resolución Internacional de Conflictos y Construcción de Paz del Consorcio de Universidades Cátedra UNESCO, que venimos trabajando en México desde hace 2 años por medio del Seminario UNESCO.

La Educación para la Paz y la Convivencia Escolar en el Estado de México, tiene como base una visión integral acerca de la calidad de la educación, que la UNESCO viene desarrollando activamente a través de las metas de *Educación para Todos*, y de una educación de calidad en los distintos niveles de los sistemas educacionales; promoviendo una educación para la convivencia y la paz, entendida como un bien público, un derecho humano fundamental y una responsabilidad del conjunto de la sociedad.

Para la UNESCO (2008, p. 33):

Desde una visión de derechos, una educación es de calidad si los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y vivenciar dichos derechos, lo que significa aprender no sólo conocimientos y habilidades, sino sobre todo, desarrollar valores, actitudes y comportamientos acordes a ellos.

Conocer y encarnar valores como el respeto, la tolerancia y la amistad cívica, fundamentos de la paz social, es entonces parte fundamental de lo que la UNESCO entiende por una educación de “calidad para todos”. Es una nueva visión de la educación basada en el reconocimiento y respeto a la diversidad, en la resolución pacífica de los conflictos y en la construcción de Paz.

Es aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad de los estudiantes en forma proactiva y concebir las diferencias individuales, no como problema, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2009).

En este tenor, y respondiendo al compromiso social del Gobierno del Estado de México, iniciamos este posgrado con la UAIM, para contribuir desde la academia a formar investigadores comprometidos con la realidad social de nuestra entidad, apegados 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 sobre educación para la convivencia pacífica.

La Maestría y el Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar, tienen un carácter flexible y organizan sus actividades académicas a partir de tres ejes obligatorios: 1) teórico, 2) disciplinario y 3) investigación:

1. **Eje teórico:** cuyas unidades de aprendizaje tienen como propósito reflexionar sobre las teorías, los conceptos y las categorías propias de los estudios de la paz. Estas unidades de aprendizaje abordan los estudios de educación para la paz en general; conflictos, violencias y mediación escolar; así como la diversidad cultural y la educación para la paz.
2. **Eje disciplinario:** con estas unidades se pretenden otorgar los fundamentos y la comprensión de los temas considerados pilares en la educación para la paz y la convivencia pacífica. Estas unidades de

aprendizaje tratan sobre educación en derechos humanos y paz, educación para la paz en México, construcción de paz y convivencia armónica en la escuela.

3. **Eje de investigación aplicada:** a través de talleres proyecta una formación investigativa relacionada directamente con la praxis constructora de paz y de convivencia armónica en la escuela. Son talleres formativos en el mismo proceso de conocimiento de las realidades en la escuela, así como de incidencia en las condiciones adversas y de armonía existentes en el aula y en la escuela. El primer taller se aboca a la elaboración del proyecto de investigación aplicada; siguen métodos de investigación para la paz; también se capacitará en el manejo de software cuanti y cualitativo para facilitar las tareas de organización, análisis de información y generación e interpretación de diferentes tipos de resultados; se desarrollarán los proyectos aplicados y se concluirá con la tesis.

Se considera un plan de estudios flexible por la reducción de la carga académica presencial en el aula, otorgando prioridad al trabajo de investigación, a sus métodos y técnicas. Su flexibilidad, también permite al alumno acreditar unidades de aprendizaje, cursos, seminarios o talleres en otras instituciones nacionales y extranjeras, previa autorización del Comité Académico del Posgrado. El único eje con estructura seriada obligatoria, es el de investigación aplicada.

Con toda la formación teórica y práctica del posgrado, así como con la investigación, se propone formar profesionales con alto nivel académico para la investigación de conflictos y construcción de paz en el medio educativo desde la perspectiva de los Derechos Humanos, la interculturalidad y la educación para la paz; con capacidad para realizar aportaciones originales en lo teórico, metodológico y analítico, lo que les permitirá instrumentar programas de intervención educativa para la convivencia escolar armónica, a partir de competencias que integren los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de educación para la paz.

Esta pequeña tarea la impulsamos y desarrollamos en este programa de posgrado, a través de teoría para la acción en el aula, en la escuela y, en general, en el ámbito educativo. Teorías que se acompañarán de prácticas, de metodologías y de paradigmas también muy latinoamericanos, como la

investigación acción participativa, el diálogo cultural y la etnografía para la paz y la diversidad cultural. Es decir, que estamos en un proyecto educativo de constructores de paz que integra las bases generales de la cultura y la educación para la paz, con los valores y principios para la convivencia escolar; concretando, de esta manera, la paz integral y participativa de comunidades educativas que comienza en el salón de clase, pero que se proyectan a la familia y a la sociedad en el Estado de México.

REFLEXIÓN FINAL

Las violencias son múltiples y multifactoriales, por lo que la paz tiene que ser integral, sustentable y duradera, y ésta será posible siempre y cuando haya justicia social, libertades políticas, religiosas, culturales y étnicas; así como democracia, igualdad de condiciones, de oportunidades y de género. Para ello, se requieren profundas transformaciones estructurales, sociales, culturales, políticas y económicas, donde la educación intercultural para la paz cumple una tarea determinante en esa construcción de sociedad y país con paz integral, sustentable y duradera.

Para el caso de México, que comparte de manera general realidades económicas, políticas, sociales, culturales, de violencias y de situaciones de paces con los países de América Latina y el Caribe, la paz integral tiene potencialidad teórica, analítica y aplicativa en las perspectivas del pensamiento crítico latinoamericano y en la de-colonización del pensar, del saber y del sentir de la paz etnocéntrica occidental. Una paz cimentada en el pensamiento crítico latinoamericano, propio de nuestras realidades, nos permitirá imaginar y decidir lo que necesitamos, lo que compartimos, lo que soñamos para construir otro mundo posibles donde quepan con respeto y reconocimiento todas las culturas, etnias, religiones, políticas, preferencias sexuales, modos de producción, idiomas, y todas las expresiones de la alteridad y las diferencias a partir de la igualdad en el derecho a la vida, a los derechos sociales, económicos, culturales, al derecho a la educación, a disfrutar todos y cada uno de los derechos humanos. Es decir a convivir de manera pacífica y armónica en nuestra familia, escuela, colonia, ciudad, campo, localidad, municipio, estado y país en condiciones integrales, sustentables y duraderas.

La educación para la paz y la convivencia escolar armónica que se impulsa en las escuelas y en la formación de maestros y doctores, es una aportación al

enorme engranaje desde el subsistema educativo; a esta gran tarea de construir un país por el sendero de la paz integral. Una educación que al tener como base la enseñanza vivencial de los Derechos Humanos, de los valores de la justicia, de la gestión pacífica de los conflictos, la igualdad y la interculturalidad para la paz, que reconoce y valora positivamente las diversidades de los estudiantes, de las familias y de la sociedad en general, conlleva a forjar ciudadanos constructores de paz. Esta Educación para la Paz, se constituye en un aporte fundamental para la construcción de mundos más justos, democráticos, pacíficos y libres.

REFERENCIAS

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, (2013). *Medición Multidimensional de la Pobreza 2013*. México: CONEVAL.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), & Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012*. <http://www.conapred.org.mx/>
- Crónica, (2014). "México, primer lugar en casos de bullying en secundarias: OCDE"
- <http://www.cronica.com.mx/notas/2014/809578.html>
- Dei, G., (2000). Rethinking the role of indigenous knowledges in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, 111-132.
- Fontan, Victoria, (2012). "Replanteando la epistemología de la Paz: El caso de la descolonización de paz". *Revista Perspectivas Internacionales. Ciencia política y relaciones internacionales*, Cali, Colombia, volumen 8 número 1 - enero - junio 2012. Pp. 41-71.
- Fontan, Victoria. (2013). *Descolonizando la Paz*. Pontificia Universidad Javeriana Cali: Edi. Sello Javeriano. Traducción Claret Cicneros. Cali.
- Graveline, F.J., (1998). *Circle works: Transforming Eurocentric consciousness*. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing
- Instituto para la Economía y la Paz, (2013). *Índice de Paz Global 2013*. Institute for Economics and Peace. www.economicsandpeace.org
- Iseke-Barnes, J., (2003). Living and writing indigenous spiritual resistance. *Journal of Intercultural Studies*, 24, 211-238.
- Iván Illich (1980). "Por un desacoplamiento de la paz y del desarrollo". Discurso inaugural de la primera reunión de la *Asian Peace Research Association*. Yokohama, 1 de diciembre de 1980.
- Magnusson, J., (2004). Feminist martial arts: Embodying the politics of anti-violence. Paper presented at the American Educational Research Association, SIG on Applied Semiotics, San Diego, CA.
- Manzanos Bilbao, César, (1999). *El grito del otro: arqueología de la marginación social*, España: Tecnos.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés, (2013). *Educaciones interculturales en México*. Pp. 21-22. Argentina: Estudios Sociológicos Editora.
- Smith, L. T., (2001). *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London, UK: Zed Books Ltd.
- Tortosa, José María, (2011). *Maldesarrollo y mal vivir. Pobreza y violencia a*

escala mundial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2005). *Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. 33ª reunión, París del 3 al 21 de octubre de 2005.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) OREALC/UNESCO*. Santiago de Chile.
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2009). *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. España.
- Von Bertalanffy, Luwing (1989). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Eduardo Andrés Sandoval Forero

Antropólogo, magister en estudios latinoamericanos y doctor en sociología (Universidad Nacional Autónoma de México). Estancia Pos-Doctoral: Diversidad cultural, Democracia y Paz, en el Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España. Investigador del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de la Población (CIEAP) de la UAEM. Profesor invitado de universidades de Estados Unidos, América del Sur, España e Italia. Coordinador Académico del Posgrado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar. Autor de varios libros sobre cultura, grupos étnicos, migración y paz.

Correo electrónico: forerosandoval@gmail.com



UNA MIRADA SUBALTERNA Y DESDE ABAJO DE LA CULTURA DE PAZ

Juan Daniel Cruz

Victoria Fontan

Resumen

Históricamente, los estudios de paz han sido desarrollados por el Norte, el cual ha implementado en el Sur una colonización del pensamiento y de las prácticas de paz actuales, es decir, de arriba hacia abajo. Los poderes hegemónicos que imponen la paz desde arriba, han logrado implantar su discurso en campos de saberes, como en la academia, y en terrenos prácticos, como en las comunidades. Entonces, ¿qué sucede con las comunidades de abajo? En la práctica colonizadora del Norte, las voces, contextos e idiosincrasia desde abajo se invisibilizan, obviando que también existe un tipo de paz que surge de lo local. En esa medida, la paz de abajo se enfrenta a varios caminos; choca, dialoga o se resiste a la paz de arriba. En el campo teórico de los estudios de paz recientes, la paz que viene de arriba se denomina paz liberal: "paz," donde lo internacional somete a lo local dentro de procesos culturales y políticos ajenos a su realidad. En esta perspectiva, surge desde abajo la paz subalterna como alternativa fundamental para promocionar una cultura de paz local y de largo plazo.

Palabras claves: cultura de paz, paz liberal, paz subalterna, paz desde abajo, descolonización de la paz.

Abstract

Since their inception as a discipline, Peace and Conflict Studies have been developed by the global North. For the global South, this has led not only to a colonization of thought but also one of peace building practice, expressed from

top to bottom. The hegemonic powers that impose peace from above have managed to permeate their discourse within fields of thought, for instance in academia, and also on the ground, within communities. Given this trend, one can ask what occurs within communities from below. In the colonizing practice of the global North, the voices, contexts and idiosyncrasies from below become invisible, omitting that there can be a type of peace that emerges from the local. From this perspective, peace from below can take many forms: it can confront, dialogue, or become resistant to peace from above. In the current theoretical debates within peace studies, the peace that comes from above is referred to as liberal peace: the 'peace' whereby the international imposes itself to the local within cultural and political processes oblivious to reality. From this perspective emerges a peace from below: a subaltern peace as a fundamental alternative to promote a culture of peace within sustainability.

Key words: Culture of Peace, liberal peace, subaltern peace, peace from below, decolonization of peace.

INTRODUCCIÓN

Desde hace un largo tiempo, se ha venido discutiendo sobre la importancia de incluir a las comunidades y a la población víctima en los procesos de construcción de paz. No obstante, esta propuesta sigue siendo una utopía que pasó de estar en los sueños de las comunidades a posarse en las reflexiones y los libros de los grandes autores e interventores de paz; es decir, la realidad es que sigue estando presente la intervención de actores externos internacionales del Norte hacia el Sur, quienes, en últimas, juegan un papel de "salvadores" que dan guía e imponen las prácticas de una paz de arriba hacia abajo. A estas prácticas de paz del Norte, se le unen los gobiernos quienes subordinan a los actores locales en los procesos de paz. Las dinámicas hegemónicas de la paz que viene de arriba en los estudios reciente de paz se le denomina paz liberal. En cambio la paz *desde abajo* corresponde a los grupos subalternos que muchas veces han sido silenciados y se les ha querido imponer una paz liberal.

En este contexto, lo local de la paz, sin duda, corresponde a la paz *desde abajo*, a esa que se configura en el día a día, en el reconocimiento del otro y en el tejido social propio de un país, de una región; a la paz que se crea en las mismas familias y personas, pero que no deja de lado el contexto, la cultura

y las tradiciones. Entonces, la paz subalterna no puede construirse en una plantilla, teniendo como maqueta los modelos del Norte que son reproducidos a gran escala, con una visión liberal de la paz o con una paz liberal.

La paz liberal espera que se adopten sus modelos de paz; y en ello las agencias de paz y ONGs han sido los brazos extendidos que, en ocasiones, se comportan como franquicias de los modelos externos, creando estereotipos de paz. En la construcción de estereotipos, a países como los latinoamericanos, por ejemplo, se les ha vendido la idea del Norte perfecto e ideal; por tanto, la paz *desde abajo* requiere una especie de limpieza mental que ponga límite a la ya muy avanzada idea de la *gobernanza terapéutica*¹.

Es así que la construcción de paz, desde la visión liberal, supone una relación médico-paciente, donde los modelos externos hacen el papel de receta; muchos gobiernos y políticas como las del Norte son los médicos; las agencias de paz podrían ser unos "buenos" enfermeros y las comunidades, los enfermos. Y estos enfermos, según los médicos, no saben por qué se han enfermado y tampoco conocen –ni deben atreverse a conocer– una receta diferente a la recomendada por el doctor.

En consecuencia, la construcción de paz está permeada de prácticas colonizantes que niegan la población local y su papel protagónico en la construcción de "su" paz. Promover la paz *desde abajo*, desde las comunidades, implica conocer la diversidad que habita dentro de la misma población local, donde los roles muchas veces están también impuestos y se encuentran en situaciones complejas. En estas realidades es donde emerge la voz del subalterno que construye y teje su propio camino. Los modelos *desde debajo* de paz, desde el subalterno –modelos comunitarios–, se deben hacer a partir de sus necesidades, tradiciones, descontentos, complejidades y fracturas internas.

La paz *desde abajo* supone al subalterno como protagonista de su realidad y enfoca a la comunidad como tejedora de sus procesos. Se requiere desaprender la idea de que la construcción de paz es un proceso complejo en el que se necesita ayuda de externos. La paz se realiza en la cotidianidad y la simpleza de lo que se es y se tiene. Si bien la imposición ahorra muchos pasos y acorta el camino, la sostenibilidad de la paz no dura mucho más allá de los informes cuantitativos que arrojan las mediciones de eficacia de los modelos del Norte.

¹ Ver el texto de profesor Donais (2011): "¿Empoderamiento o imposición? Dilemas sobre la apropiación local en los procesos de construcción de paz posconflictos." *Rev. Relaciones Internacionales*, N. 16, febrero. GERI-UAM.

1. CULTURA Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE ABAJO

Cuando el profesor jesuita Felipe MacGregor desarrollaba el concepto de Cultura de Paz², desde la Asociación Peruana de Estudios para la Paz -APEP- (1983), no se imaginaba el impacto que el término tendría en los estudios de paz contemporáneos. En la década de los ochenta, la APEP se convirtió en pionera al explorar los temas de paz y violencia en el Perú. No solo acuñó el concepto de "Cultura de paz," ampliamente expuesto por la APEP, sino que también logró unir dos dimensiones importantes para lograr desarrollar la paz, la cultura y la educación, negando que existiera un esencialismo biológico para la violencia o para la paz:

La capacidad humana para la paz como la capacidad para la violencia no nacen de una disposición o combinación genética —no hay genes de paz como no hay genes de violencia—, la capacidad humana para la paz resulta de satisfacciones y experiencias positivas desde la más tierna infancia y de un proceso educativo construido sobre la afirmación personal y la reflexión vital sobre la necesidad del otro, para el mutuo desarrollo, para aprender a vivir en paz, es decir reconocer los conflictos y resolverlos por cualquier medio que no sea la violencia o el abuso del poder (MacGregor, 1991, p.51).

En sus esfuerzos por estudiar y acercarse por primera vez a la cultura y a la educación para la paz, el equipo de trabajo de la APEP, se enfocó en desarrollar un concepto de educación cultural, donde la persona ejerce el descubrimiento de su propia seguridad, mediante prácticas culturales y educativas propias que generan un conocimiento local de la paz. A este proceso de conocimiento de paz, creado por las comunidades, MacGregor lo llamó Seguridad Cultural. Es un concepto que define un tipo de Cultura y Educación, que emana del conocimiento de paz sin la imposición de instituciones y que rescata las miradas ancestrales de convivencia pacífica.

Por tanto, "Cultura de Paz significa fortalecer la capacidad y el derecho a la paz propios de cada persona humana con los componentes de toda cultura: conocimientos, valores y actitudes traducidas en comportamientos o conductas" (MacGregor, 1991, p.51). Es decir, en los procesos escolares o

² El mayor aporte al desarrollo de este concepto lo recoge MacGregor, en el libro *Cultura de Paz* que le hizo merecedor de la Medalla Gandhi, reconocimiento dado por la UNESCO en el 2000, por el desarrollo conceptual y práctico de la "Cultura de la Paz". "El libro *Cultura de Paz* es considerado por Naciones Unidas como la primera obra mayor sobre el tema, y en ella se da una de las definiciones iniciales y más completas de cultura de paz" (Giesecke, 1999, p. 304).

comunitarios, el contexto local es imprescindible para favorecer la paz desde los grupos de base.

Esta concepción latinoamericana de la paz llevó al autor a rastrear el concepto de seguridad tradicionalmente utilizado por los estados modernos, y promovido por algunas instituciones internacionales como modelo para "hacer paz". El resultado de la investigación de MacGregor fue descubrir una relación estrecha entre seguridad y paz; esto es, que sin una seguridad garantizada por el Estado no se puede garantizar la paz.

MacGregor en su estudio, cuestiona dichas construcciones y relaciones entre seguridad y paz, porque, parafraseando sus propias palabras, fueron impuestas por Estados Unidos a los países latinoamericanos y africanos (1996, p.6), después de la Guerra Fría; y como modelo importado causó crisis — entre ellas las dictaduras y el incremento en el costo e inversión militar en Latinoamérica. Por tanto, se hace necesario un tránsito entre el concepto de seguridad que brinda el Estado y la "búsqueda de la seguridad de la persona humana" (MacGregor, 1991, p. 7).

La propuesta de MacGregor, en este estado de cosas, se basó en que la educación y la cultura son los principios autodidactas de la seguridad.

El verdadero objetivo de la educación es dar al hombre seguridad cultural; la educación ha de esforzarse para que la visión del mundo ayude a cualquier hombre a ubicarse en la realidad física, social y económica en que vive. De la seguridad cultural fluye la económica, social, jurídica y política, formas de lo que APEP llama seguridad fundamental (MacGregor, 1991, p. 7).

Desde este concepto, la APEP también desmontó el mito que la seguridad se basa en las armas; y para hacerlo llevó a cabo estudios sobre las inversiones de los estados en armamento. De esta manera, pudo comprobar lo costoso de la inversión y lo poco que dicho gasto representaba en la seguridad del ciudadano.

En la actualidad, las investigaciones de la APEP y de MacGregor encuentran resonancia en lo que se conoce en los estudios contemporáneos de paz como "la paz liberal". Oliver Richmond, uno de los principales teóricos que aborda este concepto, habla de ciertos enfoques que desde el campo de los estudios de paz han ido evolucionando y que presentan los modelos liberales de la paz:

Los enfoques de primera generación podrían denominarse "gestión de conflictos", en los que un conflicto fue meramente suspendido en el limbo (como en el mantenimiento de la paz) con el fin de mantener el estado existente. Los enfoques

de segunda generación fueron destinados a hacer frente a las necesidades humanas o de construcción de paz desde la base hacia arriba, argumentando que los conflictos pueden ser resueltos. La tercera generación de enfoques intentaron lograr esto último a través de la construcción de un estado liberal. Y los enfoques de cuarta generación tienen que ver con la emancipación y la justicia social más allá del Estado (Richmond, 2011, p.7).

Richmond afirma, que nos encontramos en el desarrollo progresivo de una paz liberal, pero que al mismo tiempo se vive una crisis de la misma. La paz liberal es la que se centra en mantener una superficie, un cascarón de relaciones internacionales que favorecen “la paz soberana organizada en torno a los estados y sus territorios”, quitando la atención “de los contextos locales, las comunidades y la agencia” y favoreciendo “los proyectos más antiguos del internacionalismo, la construcción de la paz y la resolución de conflictos que han sido desviados de las condiciones individuales y comunitarias de la paz en el contexto de lo internacional y lo local” (Richmond, 2011). En palabras más concretas, el “enfoque de construcción de paz derivado de la promoción social y la acción del ciudadano, del sector informal y de los sectores más marginados, ha quedado arrinconado a favor del Estado, la élite burocrática y las clases política y empresarial” (Richmond, 2011).

Estas afirmaciones de Richmond, llevan a observar que la seguridad importada o impuesta por parte de Estados Unidos —la que refuta MacGregor— no se derrumbó, sino que mutó convirtiéndose en una fuerza colonizante del Norte hacia el Sur y que tiene como premisa “una paz hegemónica liberal dirigida por un núcleo occidental de estados y organizaciones internacionales” (Richmond, 2011). Por tanto, el papel de las comunidades ha quedado relegado y en una posición subalterna ante la dominación de poderes hegemónicos estatales y de organizaciones internacionales, que oprimen y silencian tanto las iniciativas de paz desde la base como sus mecanismos de redes comunitarias.

Para cambiar este panorama se tendría que reivindicar la paz *desde abajo*, es decir, es preciso escuchar las voces de la paz no oficial para crear una cultura de paz sólida y no como fachada internacional. También se tendrían que desconcolonizar las prácticas de paz que son traídas de afuera y que no dejen espacio para reconocer lo propio de los territorios y grupos que promueven su propia paz.

2. DESCOLONIZAR LA PAZ

La descolonización de la paz es desarrollada por Victoria Fontan. Esta investigadora continúa con la reflexión de los principios absolutos y universales que se manejan en la paz liberal y pone de relieve que esto ocurre, porque estamos inmersos en un paradigma histórico. Este supuesto surge de la entronización de los principios ilustrados de la razón que pesan sobre los hombros de las nuevas generaciones modernas. Para referirse a este punto, la autora toma al físico austríaco Fritjof Capra y su teoría de la evolución del conocimiento europeo/occidental, la cual hace referencia a que antes de los modelos cartesianos y aristotélicos existía la “ética colectivista de las comunidades”³ (Fontan, 2013, p. 47). Sin embargo, con el tiempo se impuso una mentalidad cartesiana que favorece “una visión del mundo como una máquina que ha de ser domada, controlada y rígida” (Fontan, 2013).

El paradigma cartesiano, como lo denomina Fontan,⁴ es el causante de separar y encajar todo por medio de campos específicos y clasificados: los departamentos académicos de las asignaturas en las universidades, los planes y objetivos rígidos de algunas misiones de paz, etcétera. Esto debido a que “la Revolución Cartesiana, que separa la mente y la materia, transformó nuestra vida diaria en estructuras compartimentadas, donde debemos usar diferentes sombreros a diferentes horas del día, donde una visión fragmentada del mundo conspira en las acciones del otro” (Fontan, 2013).

La conciencia que busca en su análisis los pilares cartesianos y las divisiones, también es muy parecida a la de otros autores que tratan el tema del conocimiento, el saber y el poder⁵ como puntos focales de particiones u órdenes universales que controlan y disciplinan la vida diaria como mecanismo de producción de masas y sujeciones de unos contra otros:

Si bien el pensamiento cartesiano de “pienso, luego existo” emana de Europa, es el paradigma que éste ha creado el que ha permeado en todo el mundo, culminando en la globalización y el universalismo de los estudios sobre la paz [...]. Por lo tanto, cuando veo que un académico exitoso en una universidad africana tiene que ser educado en

³ Era una visión, según Capra, más orgánica donde no se analizaba el mundo por partes sino en conjunto.

⁴ Este paradigma comparte los postulados de teorías como las de Paulo Freire (1970), referentes a “*la educación bancaria*” y las de Claudio Naranjo (2002, 2010), sobre “*estructuras patriarcales*”. También se encuentra en diálogo con las teorías de Miguel Foucault acerca del origen de la educación tanto con la disciplina de las órdenes religiosas como con la de los militares (ejército prusiano).

⁵ Ver los estudios de Miguel Foucault (1991) sobre el asunto, particularmente *La historia de la sexualidad*. Traducción Ulises Guíñazu Bogotá: Siglo Veintiuno, Vol. 1. La voluntad del saber.

una institución con sede en el Norte y volver como el hijo o hija pródiga con estas credenciales inquebrantables, también deploramos la omnipresencia de este modelo neo-colonial. ¿Dónde está el espacio para la creatividad y la innovación académica, si sólo hay un paradigma que domina el pensamiento de las élites de todo el mundo? (Fontan, 2013, p. 48).

Ahora bien, el paradigma cartesiano tiene como característica su imposición ante otros paradigmas emergentes, a los cuales se les suele homogenizar y etiquetar como “indígena.” Esa supremacía, que también se ofrece en los estudios de paz, es excluyente y no permite nuevos modelos de saberes. Uno de los ejemplos recurrentes de este callejón sin salida, son las premisas divulgadas donde la paz es positiva o negativa. Según Fontan, ese es el más claro modelo del pensamiento dicotómico cartesiano que acompaña los estudios de paz, dado que al mismo tiempo es el más compatible con las visiones del mundo a las que hemos sido expuestos por generaciones.

A nosotros se nos ha dicho y, todavía se sigue enseñando, que la paz armónica es difícil de alcanzar; que mientras la paz negativa, la ausencia de guerra, puede ser desarrollada mecánicamente, la paz positiva, o el cuento de hadas de vivieron felices para siempre, permanece como algo complicado de alcanzar, pero realizable (Fontan 2013, p. 45).

La evidencia demuestra que los estudios de paz no se escapan de este paradigma cartesiano, porque “permite escondernos detrás de su seguridad cuando todo lo demás falla” (Fontan, 2013). Por tanto, este paradigma dominante, y en buena parte colonizante, involucra y utiliza el modelo de la paz liberal, formando a las élites en los temas de paz, desde una mirada administradora y universalista donde la paz es solo un “remedio mecánico para el conflicto” (Fontan, 2013).

Ante este paradigma dominante que articula la paz liberal con los estudios de paz, ¿qué se puede hacer? Descolonizar los supuestos *desde, para y sobre la paz*, que el Norte se ha encargado de imponer. “La descolonización de la paz implica que la paz que ya existe a nivel local no tiene que ser construida de acuerdo con los valores y el entendimiento que no son propios de ese entorno” (Fontan, 2013, p. 49). Descolonizar la paz es también desmontar los universales cartesianos en un ejercicio fuera de la política, con el fin de proponer prácticas cotidianas de trasgresión de los métodos convencionales de producción de conocimiento en los estudios de paz y en las visiones liberales de los construccionistas de la paz, así como de la manera como se escribe y se

aprende. "La enseñanza en favor y por medio de la descolonización de la paz no puede tener límites entre el "sujeto" y el "objeto". No pueden existir barreras que separen al investigador del investigado" (Fontan, 2013, p. 52).

Descolonizar es buscar nuevas formas de empatía con lo local, reconociendo no una ni dos posibles paces, sino diferentes, múltiples y heterogéneas paces que se nutran de lo local. En otras palabras, descolonizar es el proceso de mirar desde abajo, los campos y las paces que ya existen y que ya son posibles, gracias a las voces que no salen a la luz, gracias a las posibilidades que crean los subalternos de la paz. Descolonizar la paz se "deriva parcialmente de una descolonización de la mente, del entendimiento cognitivo y emocional donde el individuo no necesariamente necesita expertos externos y sus recursos para dar forma a sus vidas diarias, más aún, traerles la paz" (Fontan, 2013, p. 58).

3. LO LOCAL Y LOS SUBALTERNOS DE LA PAZ

Trayendo el proyecto descolonizador a la episteme Latinoamérica en Estudios de Paz, se puede preguntar ¿En los estudios de paz, la cultura de paz y la educación para la paz existen prácticas colonizantes de Norte/Sur en grupos subalternos? Los estudios de paz han sido pensados desde los campos intelectuales de Norte/Sur; es decir, intentan homogenizar un estado de elementos internacionales y de intervención para lograr la "paz", donde lo internacional y lo local son tomados dentro de los mismos procesos culturales y políticos, siendo las élites las únicas favorecidas.

Estos discursos de "paz" mantienen el núcleo de poder de los estados y condensan una posición de privilegiados, dejando lo local subordinado y, de alguna manera, silenciado. En este horizonte de comprensión de lo subalterno, la teórica india Gayatri Spivak tiene un texto titulado *¿Puede hablar el subalterno?* ([1998]-2003). La historiadora chilena Florencia Mallon también hace su aporte desde Latinoamérica con *Promesa y dilema de los estudios subalternos. Perspectivas desde la historiografía latinoamericana* (2001). Estas dos pensadoras abordan el desarrollo de las prácticas subalternas de diferentes grupos en la historia de India y en Latinoamérica, al tiempo que promueven un proyecto que rescata las voces de los grupos que han sido invisibles a lo largo de los discursos oficiales de los estados y de la misma academia. Ellas ponen en relieve las miradas y voces desde debajo de los grupos subalternos y las imposiciones hegemónicas, culturales, sociales y políticas desde arriba de los

gobiernos e instituciones.

Spivak en su escrito se pregunta, *¿puede hablar el subalterno?* No, como ella lo aclara; y no porque sea mudo, sino porque las estructuras de poder no han sido hechas para escuchar la voz de los subalternos. Ahora bien, esta pregunta por el subalterno surge, porque pensadores como Gramsci (1981), que había tomado como base a Marx⁶, venía desarrollando y proponiendo al subalterno como fuente crucial en la búsqueda de consensos entre los grupos dominantes y los grupos subalternos. Gramsci distingue tres divisiones sociales: la clase dominante, la clase intermedia y los grupos subalternos. En la primera clasificación es donde se ejerce todo el poder de dominio sobre los otros dos grupos (discursos de paz liberal en este caso), y es lo que él llamó hegemonía.

En estas clasificaciones, tanto en la de Marx como en la de Gramsci, se evidencia que el subalterno es una categoría clave para entender procesos culturales e históricos, en los cuales los subalternos no son tenidos en cuenta por las clases dominantes.⁷ Los estudios subalternos han tenido un desarrollo en diferentes disciplinas donde se ha reivindicado el recate de las voces, las narrativas, los conocimientos y las historias no oficiales de las comunidades que pueden ser reconocidas como subalternas. Desde esta perspectiva, los estudios de paz dialogan con estos postulados emergentes y buscan indagar en las posibilidades de la paz subalterna.

En ese diálogo con lo subalterno, tanto Richmond como Fontan muestran las tensiones entre la paz desde arriba y la paz *desde abajo*, develando que, en lo referente a la paz liberal, existe una dominación y colonización en los mismos procesos políticos y académicos de reproducción frente a los temas de paz, mientras que las voces subalternas entendidas como los “sectores más marginados, el individuo, la comunidad, el parentesco, la agencia y el contexto, han quedado relegados a un segundo plano. En el mejor de los casos, sólo se reconocen de forma retórica” (Fontan, 2013).

Esta brecha entre la paz liberal y lo que en este artículo denominamos la “paz subalterna”, denota un punto álgido de una paz que se viene construyendo en las élites y poco es lo que se ha podido rescatar de la base y de lo local. Por tanto, hay un discurso oficial sobre la paz, elaborado, compuesto y construido por el “núcleo occidental de estados y organizaciones internacionales” (Fontan,

⁶ Marx en el *Capital* (1867), recoge la preocupación por la explotación y opresión sobre la clase obrera, de este estudio (lucha) de clases, Gramsci profundiza en los postulados subalternos como oprimidos pero necesarios para transformar las realidades del poder hegemónico.

⁷ No queremos dejar de lado la idea de Gramsci de ver al subalterno como activo en los procesos de consensos, dentro de la hegemonía.