

Publicación gratuita

Año 10 No.20 enero - junio de 2015.

ISSN: 1870-6576

# Temachtiani

La esencia del ser y del quehacer docente **maestro**



# Temachtiani

La esencia del ser y del quehacer docente

Dr. Eruviel Ávila Villegas	Gobernador Constitucional del Estado de México
Ing. Simón Iván Villar Martínez	Secretario de Educación
Lic. Jorge Alejandro Neyra González	Subsecretario de Educación Básica y Normal
Profra. María Isabel Bustos Martínez	Directora General de Educación Normal y Desarrollo Docente
Mtro. Raymundo Sánchez Zavala	Director de Formación y Actualización Docente
Dra. Marisela Zamora Anaya	Subdirectora de Educación Normal

## Consejo directivo

Profra. Sara Graciela Mejía Peñaloza	Directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca
Mtra. Ma. del Carmen Salgado Acacio	Subdirectora Académica
Mtro. Edmundo Darío Soteno Tahuilán	Subdirector Administrativo

## Comité externo

Dra. Sofía Herrero Rico.	Coordinadora de la cátedra UNESCO. Filosofía y Paz. Universidad Jaume I. Castellón, España.
Dra. Luz María Velázquez Reyes.	Docente-Investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de México.
Dr. Samuel López Olvera.	Docente-Investigador. Universidad Iberoamericana. Santa Fe.
Dr. Justino Castillo Bustamante.	Investigador de la Dirección General de Educación Básica.
Mtra. María del Rosario Castañeda Reyes.	Docente-Investigadora del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

**Directora de la revista**  
Sandra Isabel Guadarrama Rojas

**Editor responsable**  
Ángel Miranda Torres

**Consejo editorial**  
José Antonio Rodríguez Cardeño,  
Yolanda de la Luz Olivera Montes de Oca, Ivonne Brindis Maya

**Diseño gráfico**  
Hermilo Carrillo Medrano

**Corrección de estilo**  
Alma Espinosa Zárate

**Obra artística**  
Joaquín Dimayuga

**Colaboradores**  
Sofía Herrero Rico, Nuria Segarra Adell, Gloria María Abarca Obregón, Arcenio Castillo Colindres, Mariela Sánchez Cardona, Amaral Gómez, Sandra Isabel Guadarrama Rojas, Alma Espinosa Zárate, Ángel Miranda Torres, Alfonso Sánchez Arteché



TEMACHTIANI, Año 10, Número 20 enero-junio de 2015, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal No. 3 de Toluca, a través de Producción Editorial. Extensión y Vinculación Académica. Pino Suárez Sur No. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C.P. 50130, Tel./Fax 212-34-16, 212-21-97, <http://normal3toluca.tripod.com/>, [editorialn3t@gmail.com](mailto:editorialn3t@gmail.com), [normal3toluca@gmail.com](mailto:normal3toluca@gmail.com). Editor responsable: Ángel Miranda Torres. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2015-030912103900-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/05/15. Este número se terminó de imprimir en julio de 2015, con un tiraje de 2000 ejemplares. ISSN: 1870-6576

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor en la publicación.

Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal No. 3 de Toluca.

# Índice

05

Repensar la educación desde el Enfoque REM  
«Reconstructivo-Empoderador»  
*Sofía Herrero Rico  
Nuria Segarra Adell*

16

Recorrido histórico de la educación para la paz en México y su relación con los derechos humanos  
*Gloria María Abarca Obregón*

25

La coeducación: un giro epistemológico en la pedagogía para la paz  
*Arcenio Castillo Colindres*

37

La cultura de paz: una mirada desde las ciencias socio-jurídicas  
*Mariela Sánchez Cardona*

49

Imaginando un futuro mejor: líneas de trabajo para planificar la educación para la paz  
*Amaral Palevi Gómez Arévalo*

57

Reflexiones sobre la democracia como factor necesario para lograr una educación para la paz en México  
*Sandra Isabel Guadarrama Rojas*

72

Formación ciudadana y ética: un camino hacia el bienestar común  
*Alma Espinosa Zárate*

81

Propuesta de una teoría de los sentimientos y de la inteligencia sentiente zubiriana: la transformación pacífica de los conflictos y la educación para la paz y la convivencia social  
*Ángel Miranda Torres*

89

Poemas  
*Alfonso Sánchez Arteché*



Portada

Joaquín Dimayuga  
"Niños haciendo chis"  
Temple sobre tela, 1977  
123 cm x 123 cm

# Colaboradores

## **Sofía Herrero Rico:**

Pedagoga, Máster y Doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz e investigadora del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), Universitat Jaume I (UJI) de Castellón, España. Ha realizado estancias investigadoras en el CISP (Pisa, Italia), en la UAEM (Toluca, México) y en el CES (Coimbra, Portugal). Ha impartido cursos y conferencias en diversos países como Perú, Argelia, Italia, México, EEUU y España. Cuenta con distintas publicaciones sobre educación, un libro y varios capítulos de revistas y libros.

## **Nuria Segarra Adell:**

Máster en Lingüística Aplicada, Universidad de Alberta, Canadá y Profesora Asociada de la UJI y de secundaria en el Instituto IES Districte Maritim de Valencia. Es investigadora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y Doctoranda en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo, UJI. Ha realizado estancias investigadoras en Canadá y Noruega, ha impartido conferencias, cursos y talleres en España, Alemania, EEUU y México. Además, en México ha vivido, trabajado y colaborado con ONGs durante tres años. Cuenta con varias publicaciones.

## **Gloria Ma. Abarca Obregón:**

Doctora en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y desarrollo en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la paz de la Universidad Jaume I de Castellón, España, realizó su estancia doctoral con la investigación de educación para la paz desde la paz holística en la Universidad de Innsbruck, Austria. En México realizó los estudios de Maestría en Educación y la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. A su vez ha sido coordinadora de diversos proyectos internacionales de educación para la paz, como un mundo teñido de paz, y fue ganadora conjuntamente con Said Bahajin del premio de la paz ciudad de Castellón 2009.

Profesora de educación primaria y educación secundaria en México. Profesora Investigadora de la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, investigadora, tallerista y escritora sobre la temática de educación para la paz desde la paz holística, línea de investigación: Educación para la paz holística

## **Arcenio Castillo Colindres:**

Arcenio Castillo Colindres, labora para el Ministerio de Educación y es catedrático titular de los cursos: Planeamiento Educativo y Ética Profesional, en la Universidad de San Carlos de Guatemala, Licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación, Universidad de San Carlos de Guatemala, Máster y Doctorado en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo por la Universitat Jaume I, Castellón, España. Ha escrito diversos artículos para revistas y libros, además participa como conferencista y tallerista en temas relacionados con la educación.

## **Mariela Sánchez Cardona:**

Es psicóloga, profesora e investigadora en la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, Colombia. En el año 2012, se doctoró por la Universidad Jaume I (España), en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo. Tesis de grado: Formación del profesorado como modelos de paz. En el año 2008, realizó Magister Internacional en Estudios de Paz y el Desarrollo (2008). Pertenece al grupo de investigación Constitucionalismo Comparado de la Universidad Nacional de Colombia, donde dirige la línea dedicada al tema constitucionalismo y paz, además hace parte del grupo de investigación cultura y sociedad de la Universidad Santo Tomás. Coordina la línea de derecho, paz y educación.

## **Amaral Gómez:**

Doctor en Estudios Internacionales en Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón, España. Sus líneas de investigación son estudios de paz, violencia y estudios LGBT. Cuenta con experiencia en la gestión de proyectos para el desarrollo comunitario y docencia.

## **Sandra Isabel Guadarrama Rojas:**

Socióloga egresada de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la Universidad Autónoma del Estado de México, inicia su ejercicio docente en el sistema educativo en la Subdirección de Investigación y Superación Académica. Ha laborado en la Dirección General de Promoción Social y en el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia como investigadora y subdirectora académica de la Escuela Normal de Educación Física. Actualmente, se desempeña como Jefe del Departamento de Promoción y Divulgación Cultural en la Escuela Normal No. 3 de Toluca siendo también directora de la revista Temachtiani. Ha sido colaboradora de las revistas Magisterio, Alter Minerva, Cuarto nivel y ENSEM, además de participar del proyecto editorial INVEXA.

## **Alma Espinosa Zárate:**

Licenciada en Literatura Dramática y Teatro, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Obtuvo el grado de Maestra en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Su vínculo siempre con el arte y la pedagogía la han llevado a participar en algunos congresos y conferencias como el Congreso Nacional de Educación Artística, El Simposio Internacional de Hermenéutica, Educación y Cultura Escolar, y el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Algunas de sus publicaciones son: "Teatro y Pedagogía" Revista Lucerna Diógenes, "Teatro y Educación Colonial", Revista Con Sentidos. Es coautora del libro "Lecciones sobre epistemología y educación".

## **Ángel Miranda Torres:**

Estudió la licenciatura en Letras Españolas en la Universidad Autónoma del Estado de México. Obtuvo la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo por las Universidades: Autónoma del Estado de México, Universitat Jaume I de Castellón, y Granada, España. Ha participado en un número de eventos académicos en diferentes universidades, entre otras: UNAM, UAM, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Santa Fe. Universidad de Granada y Jaume I, de España. Actualmente es asesor académico de la Organización de Estados Americanos(OEA), perteneciendo al voluntariado académico, donde dictamina proyectos académicos e imparte diplomados y cursos en la modalidad virtual en Latinoamérica, y la Maestría en Educación para la Paz en la Universidad Albert Einstein. Ha obtenido reconocimientos académicos por participar en encuentros internacionales en: Argentina, España y México. Así como certificaciones de participación en temas de evaluación académica y publicación de artículos e investigaciones sobre: práctica educativa, desempeño docente, e investigación educativa. Publica investigaciones educativas, poesía, filosofía, principalmente.

## **Alfonso Sánchez Artech:**

Radicado en Toluca desde 1954. Es egresado de la carrera de Historia, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido Jefe del Departamento de Promoción Cultural del Ayuntamiento de Toluca, Director de la Biblioteca Pública Central de la misma ciudad, Jefe del Departamento Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México, presidente de la Unión de Escritores Mexiquenses, A.C., Jefe de información de Rumbo, así como Jefe de redacción de El Noticiero y Director general de Comunicación Alterna y de Difusión del Gobierno del Estado de México. Actualmente funge como Jefe del Centro de Documentación del Museo Leopoldo Flores de la UAEM y dictaminador editorial en el Consejo Editorial Mexiquense. Ha colaborado en Revista Universidad de México, cAmbiAvía, Siempre!, La Colmena, Blanco Móvil, El Correo Chuán, Revista Mexicana de Comunicación, El Sol de Toluca y en los suplementos culturales, La Cultura en México, Revista Mexicana de Cultura, El búho y La Jornada Semana. En 1970 obtuvo el primer lugar en el Concurso Estatal de Poesía, en 1983 la Presea Tollotzin, de periodismo cultural, y la Presea José María Cos, para articulistas de fondo. Asimismo con El plumaje del mosco, obtuvo el premio de Primer Concurso de Biografías de Personajes Ilustres del Estado de México.

## Editorial

Para los sistemas educativos actuales, se convierte en una necesidad impostergable, la implementación de políticas educativas que tengan como sustento la articulación de todos los niveles educativos. Los programas de vinculación que se establecen entre instituciones de educación superior son de vital importancia para el desarrollo de habilidades y para la adquisición de nuevos conocimientos, y mejora de los procesos de adquisición de capacidades profesionales de sus comunidades escolares. La Escuela Normal No. 3 de Toluca, ha llevado a cabo acciones que fortalecen la internacionalización de sus servicios educativos, a través del establecimiento de redes de cooperación en las funciones sustantivas, el intercambio académico, la movilidad estudiantil de académicos así como de su producción intelectual, entre otros aspectos que favorecen el vínculo con reconocidas instituciones de educación superior.

En este sentido, se llevó a cabo un acuerdo de colaboración con la Universidad Jaume I de Castellón, España, en el que se establecieron las bases para realizar intercambios de cooperación académica, científica y cultural, en el que se planteó la obtención de mejoras en los servicios educativos que ambas instituciones prestan a la sociedad. Como parte de este acuerdo y con el importante apoyo de la Dra. Sophia Herrero Rico, Coordinadora de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz e investigadora del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP), Universitat Jaume I (UJI) de Castellón, España; pudo concretarse la integración del presente número de la Revista Temachtiani, que en su totalidad presenta temas relacionados con la relevancia que tiene la educación para la paz desde diferentes enfoques teóricos y filosóficos y su práctica en las aulas. Agradecemos la confianza académica que han depositado destacados investigadores de talla internacional para la publicación de sus trabajos en este número, y de forma especial, nuestro reconocimiento al Dr. Vincent Martínez Guzmán, Director Honorífico de la cátedra Filosofía y Paz de la Universitat Jaume I de Castellón, España; quien apoyó desde sus inicios la celebración del acuerdo de colaboración, contribuyendo con sus investigaciones a los estudios para la paz en una filosofía comprometida con la diversidad humana, la solidaridad y la paz.

Profra. Sara Graciela Mejía Peñaloza

## Presentación

En esta ocasión el material reunido en este número 20 de la Revista Temachtiani, condensa trabajos, propuestas y reflexiones en torno al tema de la paz; así entonces, Sofía Herrero y Nuria Segarra, en el trabajo, Repensar la educación desde el Enfoque REM Reconstructivo-Empoderador, se argumenta un paradigma dialógico-participativo desde aspectos cognoscitivos para encauzar un aprendizaje integral.

Gloria Abarca en su artículo: Recorrido histórico de la educación para la paz en México y su relación con los derechos humanos, plantea la relación de la educación en derechos humanos y la educación para la paz.

Arcenio Castillo en La coeducación: un giro epistemológico en la pedagogía para la paz, nos propone favorecer una educación igualitaria por medio de la coeducación.

La propuesta, "La cultura de paz: una mirada desde las ciencias socio-jurídicas" de Mariela Sánchez, propone analizar los niveles de violencia cultural en Colombia, señalándolo como estrategia de paz.

Amaral Palevi en su artículo: "Imaginando un futuro mejor: líneas de trabajo para planificar la educación para la paz", a través de un diálogo teórico, habla de educación desde lo macroreticular y microreticular en un diálogo teórico.

Sandra Guadarrama plantea una reflexión de carácter democrático-institucional en la educación mexicana, ubicando a la educación para la paz en el ámbito institucional público desde una perspectiva internacional y nacional. En el trabajo: "Formación ciudadana y ética: un camino hacia el bienestar común" Alma Espinosa, nos propone una serie de reflexiones epistemológicas y éticas, hacia la consolidación de una ciudadanía que busca el bien común a través de los principios de la formación ética.

Ángel Miranda, trabaja la educación para la paz desde la transformación de los conflictos pacíficos y las ideas Zubirianas de los sentimientos y la inteligencia sentiente a partir de la convivencia social, referente básico desde un carácter fenomenológico y antropológico.

Estas propuestas, por demás interesantes, coadyuvan al interés compartido en los sistemas educativos; por lo que agradecemos a los autores, dichos trabajos, pues marcan una serie de inquietudes que seguirán impulsando a la educación para la paz más allá de los espacios institucionales.

Ángel Miranda Torres



Joaquín Dimayuga

"Niños haciendo chis"  
Temple sobre tela, 1977  
123 cm x 123 cm

Repensar la educación desde  
el Enfoque REM  
«Reconstructivo-Empoderador»

.....  
Sofia Herrero Rico  
sherrero@uji.es  
Nuria Segarra Adell  
nsegarra@uji.es  
.....

*Resumen: A través de metodologías prácticas, dinámicas e inclusivas se aplica el Enfoque Reconstructivo-Empoderador (REM) en contextos educativos formales, informales y no formales. Surge como alternativa a la educación tradicional asentada en el paradigma narrativo-contemplativo y preocupada más por la adquisición y acumulación de conocimientos. Así, el Enfoque REM se interpreta desde un paradigma dialógico-participativo e integra aspectos cognoscitivos, actitudinales, así como el manejo de sentimientos y emociones, propiciando el aprendizaje integral de los y las educandos/as.*

*Palabras clave: educación, reconocimiento, empoderamiento y metodologías participativas, dialógicas e inclusivas.*

## INTRODUCCIÓN

Este artículo trata de reflexionar, pensar y repensar la educación desde el Enfoque «Reconstructivo-Empoderador» (REM) que venimos investigando en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz y del Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP) de la Universitat Jaume I de Castellón (España).

En primer lugar, podríamos definir el Enfoque REM como la reconstrucción de las competencias humanas, en el sentido de capacidades o poderes para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009). Por un lado, la palabra reconstructivo refleja la reconstrucción de nuestras competencias y habilidades para hacer las paces las cuales poseemos como características humanas. Por otro lado, el adjetivo empoderador requiere de la concienciación, motivación y recuperación de nuestros poderes para la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias cotidianas (Herrero Rico, 2012: 52). En este sentido, se hace necesario llevar la educación para la paz a la acción, a la práctica diaria, incluirla en nuestro estilo de vida, en el desempeño de nuestro día a día, razón por la cual se hace necesario hablar de hacer las paces desde nuestras experiencias personales y cotidianidad (Herrero Rico, 2013).

Este enfoque surge de la crítica y desilusión hacia el sistema educativo imperante, al que nos dirigiremos llamándolo “tradicional”, en la consecución de sus verdaderos objetivos. Observando sus contenidos, formas y condiciones contextuales, parece ser que el sistema educativo se enfoca más en formar personas adoc-

trinadas por el sistema neoliberal generando así el individualismo, la competitividad, el consumismo y la pasividad y la desmotivación de las personas para contribuir a cambios positivos. Así, podemos dilucidar que el sistema educativo responde a las mismas leyes del mercado: privatización, competitividad, fomento del individualismo, exclusión, servir a intereses ideológicos, consumismo, conversión de procesos educativos en productos, gestión económica, neutralidad, objetividad, etc. Desde esta óptica se considera la educación no como un derecho sino como una mercancía, a los centros educativos como empresas y a los/as estudiantes como clientes (Jares, 2005). En este sentido, se olvida, en la mayoría de las ocasiones, que las personas que se educan no son vasijas vacías que hay que rellenar con conocimientos (Chomsky, 2010), sino que son interlocutores válidos, con distintas competencias, habilidades, ritmos, preferencias, necesidades, sentimientos e inteligencias múltiples. Así, se centra demasiado en los aspectos cognoscitivos dejando, muchas veces, de lado las capacidades, las aptitudes, los talentos (Marina, 2010) y el manejo de las emociones. En definitiva, este sistema educativo tradicional se centra más en el tener que en el ser, obviando gran parte de la esencia humana. Además y con todo ello, observamos que el sistema educativo perpetúa, lamentablemente las violencias, directa, estructural y cultural (Galtung, 1993) como subsistema social.

## EL ENFOQUE REM

Puesto que este sistema se ha quedado un tanto estancado y obsoleto debido a que no responde a los intereses y necesidades de los seres humanos en aras del S. XXI, se requieren otras miradas educativas capaces de proponer cambios en los currículos escolares expresos y ocultos, así como en los contenidos a incorporar y en las metodologías a seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el Enfoque REM plantea, mediante el uso de otras metodologías más dialógicas, participativas, innovadoras e inclusivas, educar a las personas de manera integral, formar buenos ciudadanos, libres, democráticos, emancipados, cooperativos, preparados para el desempeño laboral y para vivir y convivir en sociedad; personas potencialmente felices. Pretende, en definitiva, eliminar las violencias del sistema educativo y educar así a las personas para que puedan hacer las paces desde sus experiencias personales y cotidianas. Asimismo, no solo nos quedaremos en la crítica y reflexión teórica sino que propondremos una experiencia práctica de este Enfoque REM llevada a cabo en un curso de formación del profesorado de secundaria en el Instituto Luis Vives de Valencia.

En este apartado nos dedicaremos a la revisión de los elementos del Enfoque REM «Reconstructivo-Empoderador» que, como ya comentamos, interpretamos desde el paradigma dialógico-participativo basándonos en una propuesta de Martín Gordillo (2010) como alternativa a la educación tradicional que podríamos interpretar desde el paradigma narrativo-contemplativo (Herrero Rico, 2012; 2013). Así, estos elementos se distribuirán de acuerdo a los tres grandes componentes de cualquier práctica educativa. Hablaremos, por tanto, de contenido, forma y condiciones contextuales dentro de las cuales tiene lugar cualquier acción educativa. Así estos tres vectores se corresponden con las preguntas clave que debe responder la educación, esto es, 1) qué enseñamos que correspondería a la selección de los contenidos; 2) cómo enseñamos que estaría relacionado con la forma o metodología utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por último, 3) dónde enseñamos que vendría ser el contexto del cual partimos. En este sentido, cabe esperar, pues, que el contenido y la forma estén íntimamente relacionados con las condiciones contextuales específicas, ya que de acuerdo al contexto se necesitará unos contenidos y métodos y no otros (Cabezudo & Haavelsrud, 2001: 279). En consecuencia, las interconexiones entre contenido, forma y contexto se analizarán como un proceso integral para el establecimiento de condiciones adecuadas para el aprendizaje, que a su vez, conllevarán a transformaciones personales y sociales.

### Contenido

Los contenidos clave del Enfoque REM podríamos resumirlos en:

- Competencia (Martínez Guzmán, 2005; Marina y Bernabeu, 2007). Trabajar la competencia de nuestros educandos en el sentido de responsabilidad (cuando a alguien le compete alguna cosa es que es responsable de ella) o habilidad, capacidad (cuando alguien es competente para hacer alguna cosa es que es hábil, mañoso, capaz).
- Empoderamiento “pacifista” (Bush y Folger, 1996; Lederach, 1994, 2007; Muñoz, 2001; López Martínez, 2000, 2006). Se hace necesario formar personas empoderadas, capaces de echar mano de sus potencialidades “poderes” para educarse de la mejor manera posible y llevar sus aprendizajes a la acción.

- Reconocimiento. Educar a las personas en la no discriminación y menosprecio. Como alternativa, capacitar a los educandos en las tres formas de reconocimiento que proponen *Honneth (1997, 2011)* y *Jalali (2009)* en sus investigaciones, el reconocimiento del cuerpo, de los derechos jurídicos de todos los individuos y de las diferentes formas o estilo de vida.
- Cambio de actitudes, percepciones y perspectivas (*Strawson, 1995*). Asimismo, se requiere el aprendizaje del cambio de nuestras actitudes y percepciones. Para la transformación pacífica de conflictos se propone analizar las situaciones desde tres perspectivas: de aquello que me hacen a mí, de aquello que yo hago a los demás, y de lo que una segunda persona hace a una tercera, este último análisis sería recuperar nuestra capacidad de indignación.
- Cooperación (*Rapoport, 1992*). Se destaca la cooperación como una herramienta educativa indispensable, darnos cuenta que con los otros y las otras sumamos nuestras potencialidades para hacer las cosas. Asimismo, se plantea la cooperación como una alternativa para la transformación pacífica de conflictos, necesitamos la cooperación de las partes para superar cualquier situación desfavorable.
- Comunicación pacífica: interpelación y asertividad (*Austin 1971; Habermas, 1987, 1989; Nos, 2010*). Incorpora la comunicación como la mejor herramienta educativa para interpelarnos y poder llegar a acuerdos. Potenciar la capacidad comunicativa de nuestros educandos y la importancia de la asertividad, ser capaces de expresarnos, decir lo que pensamos, pero sin herir a las demás personas.
- Imaginación, fantasía y creatividad (*Rodari, 1997; Lederach, 2007*). Para hacer las cosas de maneras diferentes, obtener logros y resultados inesperados se requiere el uso de la imaginación, la fantasía y la creatividad. Por ello, el Enfoque REM potencia estos valores en su práctica cotidiana.
- Ética del cuidado, Coeducación-sentimental (*Comins, 2009*). El enfoque REM propone el cuidado como un valor humano a trabajar desde pequeños (no como un valor de género que por socialización ha sido relegado a las mujeres históricamente). Enfatiza la importancia de la coeducación, es decir, la educación que no perpetue los roles de género, además esta coeducación ha de ser sentimental, tanto para niños como para niñas, trabajar los sentimientos para ambos géneros.
- Transformación de conflictos (*Lederach, 1984; Paris, 2009*). Entendemos el conflicto como un acontecimiento natural y cotidiano, inherente a las relaciones humanas. En este sentido, se interpreta como positivo, incluso creativo en la búsqueda de alternativas que nos hagan verlos como oportunidades de aprendizaje y crecimiento.
- «Sentimientos, emociones, amor». El Enfoque REM incluye el aprendizaje del manejo de nuestros sentimientos y emociones (*Goleman, 2012; Zubiri, 1980; Marina, 1996, 2007, 2009*), incluso el poder del amor (*Martínez Guzmán, 2005; 2009*).

## Metodología

La metodología se basa en la Deconstrucción-Reconstrucción (Galtung, 1985; 1993; Bastida, 1994). En la educación es importante el aprendizaje, pero también lo es el desaprendizaje. Se centra en la deconstrucción de los 3 tipos de violencia: directa, estructural y cultural (Galtung, 1993) que coexisten en el sistema educativo. Por tanto, deconstruiremos lo que hemos aprendido mal o hemos dejado de aprender a lo largo de nuestra historia y cultura para reconstruir una nueva propuesta educativa capaz de enseñarnos a hacer las cosas de otras maneras más positivas (Jares, 1991; 1999; 2004; 2005, 2006); Fernández Herrería, 1994; Freire, 1969, 1970).

*La deconstrucción la podemos aplicar a:*

- **Relaciones:** deconstruir la verticalidad y jerarquía por la horizontalidad, la comunicación y el aprendizaje bidireccional.
- **Contenidos:** revisión del currículum, que no refleje violencias, exclusión de otras culturas (eurocentrismo, prejuicios, xenofobia), roles de género, y no reproductor de cultura de la violencia.
- **Forma:** La metodología debe ser cooperativa y no competitiva. Deconstruir el aprendizaje memorístico-conceptual y la evaluación solo por exámenes, pues genera clasificación y exclusión, y no fomenta una educación integral.
- **Contexto:** Deconstruir los contextos rígidos, cerrados, dominantes, hegemónicos, adoc-trinadores, pasivos.

En definitiva, se plantea la deconstrucción de la educación tradicional narrativa-contemplativa y la reconstrucción de la educación desde el Enfoque REM entendido bajo el paradigma dialógico-participativo, a través de formas respetuosas, motivadoras, democráticas y participativas que conlleven en última instancia a transformaciones, personales y sociales. Mediante el uso de recursos educativos como dinámicas de grupo, rol-plays, canciones, cuentos, poemas, textos, análisis de discursos, imágenes, cine-fórum pretende crear una educación igualitaria, inclusiva, socio-afectiva y cooperativa. Sigue una metodología flexible, descentralizada, coeducativa, sentimental, respetuosa con la diversidad y que tiene en cuenta las preferencias, opiniones y elecciones de los educandos, puesto que los considera interlocutores válidos y agentes activos de su propia educación (Herrero Rico, 2013). Rompe, en este sentido, la relación experto-aprendiz.

Condiciones Contextuales: Contextos 2.0 (Martín Gordillo, 2010)

La propuesta educativa desde el Enfoque REM se desarrolla en contextos 2.0, pues propicia el ambiente participativo, dialógico e interactivo. En este sentido, Martín Gordillo (2010: 46-47) utilizando una metáfora tecno científica, nos incita a reflexionar si son viables nuestras aulas o contextos 1.0 en sociedades 2.0. La mencionada distinción numérica hace referencia a la jerga del ciberespacio, al salto que supuso el internet bajo la lógica 1.0 donde el usuario era un mero espectador pasivo o contemplativo que solo miraba las múltiples ventanas de información, a la web 2.0 donde el usuario es un participante activo que dialoga, interactúa, opina, discrepa, denuncia, a través de foros, wikis, chats, blogs, redes sociales, entre otras.

Es importante mencionar que esta propuesta no se limita a los contextos de educación formal, sino que se extiende también a los informales como la familia y a los no formales como las diferentes organizaciones y asociaciones, por ejemplo, con las que las personas se relacionan. Finalmente, la cultura de paz es medio y fin del contexto entendido desde el Enfoque REM.

A modo de resumen, se incluye a continuación un cuadro de elaboración propia que aglutina los conceptos más claves del Enfoque REM distribuidos en contenidos, metodología y contexto.

<b>La educación desde el Enfoque REM</b>	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia y responsabilidad</li> <li>- Reconocimiento</li> <li>- Empoderamiento</li> <li>- Cambio de actitudes y percepciones</li> <li>- La comunicación para la paz: interpelación y asertividad</li> <li>- La ética del cuidado: la coeducación sentimental</li> <li>- La transformación pacífica de conflictos: manejo de emociones y sentimientos positivos</li> <li>- Uso de la fantasía, utopía, imaginación y creatividad para hacer las paces</li> </ul>
FORMA O METODOLOGÍA: Deconstrucción-Reconstrucción	<p>Deconstrucción de la educación tradicional desde el paradigma narrativo-contemplativo: contexto escolar y familiar</p> <p>Reconstrucción de la educación desde el Enfoque REM desde el paradigma dialógico participativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- democrática, participativa, transformadora</li> <li>- igualitaria, inclusiva, cooperativa</li> <li>- descentralizada, flexible, coeducativo, sentimental y respetuosa con la diversidad</li> <li>- Incluye las preferencias, opiniones y elecciones de los educados como interlocutores válidos</li> </ul>
CONTEXTO: Cultura de paz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente dialógico, participativo, dinámico e interactivo (Contextos 2.0)</li> <li>- Intercultural e interreligioso</li> <li>- Contextos formales, no formales e informales</li> </ul>

## APLICACIONES PRÁCTICAS DEL ENFOQUE REM

Como ya se ha mencionado anteriormente, nos hemos propuesto llevar a la práctica diaria de las aulas el enfoque REM. Para ello, hemos realizado un curso dirigido al profesorado que se ha llevado a cabo durante 3 meses en el IES Luis Vives de Valencia (*España*) de la mano de ocho ponentes, personas que se dedican a la docencia y/o investigación en temas de educación y nuevos enfoques y metodologías educativas. A lo largo de este curso de formación se han presentado básicamente los contenidos, metodología y contextos que se proponen en el enfoque REM (*Herrero Rico. 2009; 2012; 2013*) y cómo desde diversas disciplinas, especializaciones y áreas educativas se entiende e interpreta el mencionado enfoque. Asimismo, se han llevado a cabo diferentes propuestas prácticas y creativas que del enfoque REM emanan, y sus aplicaciones en el aula a través de dinámicas participativas.

A continuación presentamos como ejemplo algunas de estas dinámicas:

### - Figuras geométricas de 1 mismo/a

*Descripción:* Los participantes dibujan 9 figuras geométricas. Dentro escriben: dos cosas sobre su pasado, dos planes de futuro, dos cosas que le gustan mucho, dos cosas que no le gustan, dos cosas que le den miedo, dos de las cosas más importante en la vida, dos sueños, dos cosas relativas a sus estudios o profesión, dos cosas relacionadas con su vida familiar y/o personal. El/la profesor/a modela cómo hacerlo rellenando su propia información personal en la pizarra, dentro de las figuras geométricas. Después, por parejas (*es mejor que no se conozcan previamente*), se muestran sus dibujos y van intercambiando información y conociéndose. Finalmente, en clase abierta, cada compañero/a presenta a su pareja, con dos o tres frases que quiera destacar.

*Objetivos:* que los estudiantes se conozcan y acepten mejor unos a otros en los primeros días de clases (*creación de grupo*), reconocimiento, comunicación para la paz, escucha activa, cambio de actitudes y percepciones, empoderamiento, respeto y autoestima.

### - Un minuto de escucha, un minuto de habla

*Descripción:* se forman parejas de participantes. Cada miembro de la pareja debe hablar durante un minuto y mientras él/la otra le escucha y no puede interrumpirle. Puede proponerse, por ejemplo, una primera ronda en la que hablan sobre ellos mismos y una segunda sobre temas polémicos de opinión en que deban defender posiciones contrarias. También podría proponerse un posible conflicto personal entre los dos participantes.

*Objetivos:* respetar turnos de palabra, aprender a escuchar activamente, reconocimiento, respeto, ponerse en el lugar del otro, empatía, cambio de percepciones.

### - El ciego y el lazarillo

*Descripción:* distribución de los participantes por parejas, de pie. A un miembro de la pareja se le cubren los ojos con un pañuelo (*ciego*). El otro va a ser su guía y le va a conducir por la clase y si es posible, por el pasillo, fuera del aula, mediante instrucciones habladas o guiándole de la mano. Después se intercambian los papeles. Al finalizar habrá una retroalimentación sobre cómo se han sentido y qué aprenden de la experiencia.

*Objetivos:* Ampliar la capacidad de sensaciones y percepciones de los alumnos por otros sentidos, empatizar con personas con alguna discapacidad, fomentar la confianza con los compañeros, superar miedos, estrechar relaciones.

### - Los tres cambios

*Descripción:* (Posible narración del profesor/a): “Necesito la colaboración de todos/as vosotros/as. Vamos a hacer una actividad para empezar a conocernos mejor, crear diversión y buen humor en el aula y darnos cuenta de la importancia de la participación y creatividad.

Primero, levantaros todos y todas, por favor. Vamos a trabajar por parejas. Elegid a una pareja y poneros uno enfrente del otro. Bien, ahora vamos a observar muy bien el aspecto físico de nuestra pareja, 10 segundos. Seguidamente, vamos a darnos media vuelta para ponernos de espaldas a nuestro compañero o compañera. Y ya de espaldas, sin que el otro nos vea, vamos a cambiar 3 cosas de nuestro aspecto físico. Por ejemplo, yo me cambio el reloj de mano. Muy rápido.

¿Ya estáis? Muy bien, pues ahora daros la vuelta y adivinad los 3 cambios de vuestra pareja. ¿Fue fácil? ¿Divertido? Bien, pues ahora, nos vamos a volver a dar la vuelta y vamos a cambiar 3 cosas más, nuevos, diferentes. Rápido ¿Ya estáis? Sí, pues volvemos a adivinar.

Y por último, vamos a cambiar las últimas 3 cosas. Muy rápido. Sed originales e ingeniosos. ¿Ya está? Muy bien, podéis volver a vuestro aspecto inicial.

Finalmente, reflexión grupal. ¿Qué pasó? ¿qué lección aprendemos de todo esto?

### -Nos divertimos y nos relajamos

-Observamos a nuestros compañeros, los reconocemos, nos fijamos más en los detalles.  
-Y lo más importante. ¿Verdad que eran muy parecidos los primeros 3 cambios de todo el mundo? Y...¿Cuántas personas pensaron que después de los 3 primeros cambios ya no había más cambios posibles? Y vimos que sí eran posibles, ¿verdad? Y además eran más originales y diferentes.

Bien, pues algunos estudios dicen que ante un mismo problema, el 90% de las personas ve el mismo número limitado de soluciones. Sin embargo, hay un 10% que no se detiene ahí, va más allá, y dedica el tiempo y esfuerzo de pensar un poco más.

Esas personas llegan a soluciones más creativas y originales y saber hacer frente mejor a los retos y conflictos de la vida. ¿Os gustó la moraleja? Espero que la apliquéis en las cuestiones y problemas planteados a continuación.”

*Objetivo:* que los asistentes se centren en el curso, y se motiven y empoderen para estar abiertos a la máxima creatividad y participación posible. Reconocimiento, competencia, comunicación para la paz, cambio de actitudes y percepciones, empoderamiento, transformación de conflictos, uso de la fantasía.



Joaquín Dimayuga

"Al son de la banda"  
Óleo sobre tela, 2008  
100 cm x 80 cm

## - El Dibujo guiado

*Descripción:* Cada alumno/a hace un dibujo, por ejemplo, un monstruo sin que los demás lo vean. Opcionalmente, como paso intermedio, puede pedirse que por escrito haga la descripción del dibujo, en este caso, del monstruo. Después, por parejas, un alumno le describe a su compañero/a su monstruo y el otro debe dibujarlo. Cuando finaliza intercambian roles. Finalmente comparan la versión original con la copia. Reflexión sobre el proceso comunicativo.

*Objetivos:* Desarrollar las capacidades de comunicación de los participantes, dibujando lo que se les describe sin verlo, y siendo capaces de describir para que sea dibujado. Respeto, empoderamiento, reconocimiento, interpelación mutua. En cuanto a contenidos lingüísticos, practicar el vocabulario de partes del cuerpo, pudiendo adaptarse a diferentes niveles de dificultad, según el detalle que se pida.

## - Reconponer el rompecabezas.

*Descripción:* se forman equipos de 5 participantes, se les dan las piezas de un rompecabezas que pueden ser de papel (por ejemplo, frases importantes del tema que se esté trabajando en el aula, poemas, citas célebres. En nuestro caso, fueron citas de Nelson Mandela, Martínez Guzmán y Gandhi, entre otros) y cada cual tiene que recomponerlo (*el profesor ha puesto una pieza de cada rompecabezas en otro de los grupos, de modo que si los equipos no cooperan cambiándose una de las piezas, ninguno completará el juego*). Hay una única regla en el juego, los alumnos no pueden hablar entre sí. Pueden utilizar todos los demás recursos a su alcance.

*Objetivos:* Potenciar el uso de la comunicación no verbal. Fomentar el aprendizaje participativo, grupal, experiencial y la importancia del juego. Sensibilizar y concienciar del uso de la cooperación para la resolución de problemas, transformar conflictos y conseguir metas.

## - Conseguir el número 100

*Descripción:* Se reparten números del 1 al 10 a los participantes. Se puede sumar, restar, multiplicar y dividir, usando todos los números y con la intervención de todos deben llegar a sumar 100 con un tiempo limitado, por ejemplo 5 minutos. Se forman los grupos que se consi-

dere oportuno dependiendo de la cantidad de participantes y en cada grupo hay una figura de un observador que escribirá en un papel de manera silenciosa cómo ha visto la organización del grupo, si han participado todos, si se han escuchado, si se han creado roles (*líder, dominante, pasivo*) si se han comunicado bien, si se han respetado y si se ha llegado a la solución pacíficamente. Finalmente, el observador narra a los participantes la percepción externa.

*Objetivo:* Con esta dinámica se pueden ver maneras diferentes de llegar a la misma conclusión, se potencia la escucha activa, el reconocimiento, la cooperación y la transformación pacífica de conflictos.

## - Roleplay/ simulación de una situación conflictiva en el aula

*Descripción:* se propone a los estudiantes una situación de simulación de un conflicto. Se les pide que preparen brevemente la historia y luego la interpreten para que la vivan en su propia piel (*método socio-afectivo*). Después se hace un debate abierto mediante preguntas de opinión y reflexión.

*Estudiante 1:* Es la última hora de clase. Acaba de salir de un examen. Ha estado en silencio absoluto por una hora. Quiere liberar tensiones y el cuerpo le pide moverse y hablar.

*Profesor/a:* Necesita hacer una revisión exhaustiva antes del examen. Ha preparado un resumen detallado que le ha costado muchas horas de diseñar para ayudar a sus alumnos/as.

**Problema:** El/la estudiante 1 no para de moverse, de hablar, incluso, molesta a otros compañeros. El/la profesor/a se estresa y se enfada. ¿Cómo se comporta el/la estudiante 1? ¿y el/la profesor/a? ¿y otros/as estudiantes que observan la situación, cómo reaccionan? ¿Cómo pueden transformar la situación? ¿qué alternativas tienen cada una de las partes? (*también los terceros*).

**Objetivos:** potenciar la comunicación, la escucha, la capacidad de cambiar de perspectiva, reconocimiento, interpelación (*pedir cuentas*) y transformación pacífica de conflictos.

## Conclusiones

El Enfoque REM pretende ser una herramienta para potenciar una nueva manera de educación más libre, dialógica y participativa, desde cualquier nivel educativo y disciplina. Se plantea como una guía u horizonte normativo que nos ayude a enfocar la educación en la idea de «aprender haciendo». Asimismo, fomenta un aprendizaje integral de los seres humanos combinando aspectos cognoscitivos, aptitudinales, actitudinales, así como emocionales y sentimentales.

Como dice el informe de *Jaques Delors (1996)*, La educación encierra un tesoro, la educación de este principio de S. XXI debería incluir en sus objetivos principales aprender a convivir, a conocer, a hacer y a ser. El Enfoque REM acepta estos retos educativos y se propone, con ilusión y esperanza, seguir caminando en la consecución de los mismos.

---

## Bibliografía

- AUSTIN, J. L. (1971): Palabras y Acciones. Cómo hacer cosas con palabras, Buenos Aires, Paidós.
- BASTIDA NAVARRO, A. (1994): Desaprender la guerra. Una visión crítica de la Educación para la Paz, Barcelona, Icaria
- BUSH, R. A. B. Y J. P. FOLGER (1996): La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto mediante la revalorización y el reconocimiento, Barcelona, Granica.
- CABEZUDO, A. Y M. HAAVELSRUD (2001): «Rethinking Peace Education» en WEBEL, CH. & J. GALTUNG (eds.) (2001): Handbook of Peace and Conflict Studies, New York, Routledge, pp. 279-296.
- CHOMSKY, N. (2010): La (des) educación, Barcelona, Crítica
- COMINS MINGOL, I. (2009): Filosofía del Cuidar, Barcelona, Icaria.
- DELORS, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, UNESCO/Santillana.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (1994): Educando para la Paz: Nuevas Propuestas. Granada: Universidad de Granada.
- FREIRE, P. (1969): La educación como práctica de libertad. Montevideo, Tierra Nueva.
- (1970): Pedagogía del oprimido. Montevideo, Tierra Nueva
- GALTUNG, J. (1985): «Acerca de la Educación para la Paz», en GALTUNG, J. (ed.) (1985): Sobre la Paz, Barcelona, Fontamara, pp. 27-72.
- (1993): «Paz», en RUBIO, A. (ed.): Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz, Granada, Universidad de Granada, pp. 47-52.
- GOLEMAN, D. (2012): Inteligencia Emocional, Barcelona, Kairós.
- HABERMAS, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa, Madrid, Taurus.
- (1989): Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos Madrid, Ediciones Cátedra, S.A.
- HERRERO RICO, S. (2009): «La Educación para la Paz desde la filosofía para hacer las paces. El modelo Reconstrutivo-Empoderador» en PARÍS ALBERT, S. E I. COMINS MINGOL (eds.) (2009): Filosofía en acción. Retos para la paz en el siglo XXI, Castellón, Universitat Jaume I, pp. 33-57.

- (2012): «Educando para la paz a través del reconocimiento de la diversidad» en NOS ALDÁS, E., SANDOVAL FORERO, E. Y A. ARÉVALO SALINAS (eds.) (2012): *Migraciones y Cultura de paz: Educando y comunicando solidaridad*, Madrid, Dykinson, S.L, pp. 41-56.
- (2013): *La Educación para la Paz. El Enfoque REM (Reconstructivo-Empoderador)*, Publicia
- HONNETH, A. (1997): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona, Crítica.
- (2011): *La Sociedad del Desprecio*, Madrid, Trotta.
- JALALI RABBANI, M. (2009): «Ciudadanía, justicia social y lucha por el reconocimiento», *Pensamiento Jurídico*, No. 26, Bogotá, pp. 93-112.
- JARES, X. R. (1991): *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (1994): «Educación para la Paz y organización escolar», en HERRERÍA, A. F. (ed.) (1994): *Educando para la paz: Nuevas propuestas*, Granada, Universidad de Granada, pp. 285-313.
- (1999): *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Madrid, Popular.
- (2004): *Educación para la Paz en tiempos difíciles*, Bilbao, Bakeaz.
- (2005): *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*, Madrid, Popular.
- (2006): *Pedagogía de la Convivencia*, Barcelona, Graó.
- LEDERACH, J. P. (1984): *Educación para la paz. Objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara.
- (2007): *La Imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Gernika-Lumo, Bakeaz.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2000): «La sociedad Civil por la Paz», en MUÑOZ MUÑOZ, F. A. y M. LÓPEZ MARTÍNEZ (eds.) (2000): *Historia de la Paz. Tiempos, espacios y actores*, Granada, Universidad de Granada.
- (2006): *Política sin Violencia. La Noviolencia como humanización de la política*, Colombia, UNIMINUTO.
- MARINA TORRES, J. A. (1996): *Ética para naufragos*, Madrid, Anagrama,
- (2007): *Educación para la Ciudadanía*. Madrid, Ediciones SM.
- (2009): *El aprendizaje de la sabiduría. Aprender a vivir/Aprender a convivir*, Barcelona, Ariel.
- (2010). *La educación del talento*. Barcelona, Ariel.
- MARINA, J. A. Y R. BERNABEU (2007): *Competencia Social y ciudadana*, Madrid, Alianza.
- MARTÍN GORDILLO, M. (2010): «Ciencia, Tecnología y Participación Ciudadana» en TORO, B. Y A. TALLONE (Coord.) (2010): *Educación, Valores y Ciudadanía*, Madrid: Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pp. 41-57.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
- (2005): *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- (2009): *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria.
- MUÑOZ MUÑOZ, F. A. (2001): *La Paz Imperfecta*, Granada, Universidad de Granada.
- NOS ALDÁS, E. (2010): «Comunicación, Cultura y Educación para la Paz y el Desarrollo. Un análisis desde los discursos» en BURGUI, T. Y J. ERRO. (coord.) (2010): *Comunicando para la Solidaridad y la Cooperación*, Pamplona, Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía.
- PARÍS ALBERT, S. (2009): *Filosofía de los Conflictos*. Barcelona, Icaria.
- RAPOPORT, A. (1992): *Peace. An Idea Whose Times Has Come*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- RODARI, G. (1976): *Gramática de la fantasía. Introducción al Arte de Inventar Historias*, Barcelona, Reforma de la Escuela.
- STRAWSON, P. T. (1995): *Libertad, resentimiento y otros ensayos*. Barcelona, Paidós.
- ZUBIRI APALATEGI, X. (1980): *Inteligencia Sentiente. Inteligencia y realidad*, Madrid, Alianza.

# Recorrido histórico de la educación para la paz en México y su relación con los derechos humanos

---

Gloria María Abarca Obregón  
glomamex@gmail.com

---

## Resumen

*En este artículo vamos a poder encontrar la relación que hay entre educación en derechos humanos y educación para la paz, en un recorrido contextual y temporal en el que se ubica la educación para la paz como una continua búsqueda de un mejor desarrollo del ser humano a través de la educación, tanto formal como informal. Además, se mostrará la estrecha interrelación e intercambio de las diversas propuestas existentes entre Latinoamérica y España. Finalmente, veremos el impacto de la educación para la paz en México a través de su relación con la educación en derechos humanos en un continuo diálogo y trabajo conjunto.*

*Palabras clave: educación para la paz, educación en derechos humanos, educación popular y democracia.*

## DESARROLLO

La historia de México está entrelazada con la evolución de otros países Latinoamericanos. Su cercanía histórica ha provocado que la lucha latinoamericana se haya desarrollado a través de la unión de diversos movimientos políticos y sociales en un intento de conformar sociedades democráticas con el fin de reconocer y hacer valer los derechos humanos fundamentales. Es por eso que:

*En México tenemos que reelaborar el concepto de “Educación para la Paz”. Noción, en ocasiones, ajena a los educadores y/o a la población [...]. En general, los ciudadanos se sienten más cercanos al concepto de “Educación en Derechos Humanos”, por las constantes violaciones a éstos que se conocen y se viven en la cotidianidad (Ramírez, 2000: 1).*

Por lo general, la educación para la paz en Latinoamérica se ha ido desarrollando acompañada de la educación en derechos humanos. La educación para la paz está construyendo su espacio propio, pero no aislado. Por ello, reconoce, integra y analiza todo lo que se ha llevado a cabo dentro de la educación en derechos humanos. Así, iniciaremos este punto haciendo un recorrido por la historia de la educación en derechos humanos en Latinoamérica.

### 1.-Proceso Histórico

Es indispensable observar el proceso histórico latinoamericano en la conformación de países independientes. En él, se puede apreciar que la educación es un motor fundamental dentro del concepto de nación y que la educación popular fue la base de muchos de los grandes movimientos educativos.

En la siguiente tabla, podemos apreciar de forma general la educación en Latinoamérica:

**Cuadro N° 1 Historia de la educación en América Latina***Cuadro de elaboración propia (Alvear, 2002: 1-2)*

Educación colonial	Tuvo una perspectiva de adoctrinamiento, donde se imponía la religión, el idioma y la cultura, negando las culturas prehispánicas existentes.
Educación en la conformación de los Estados Nacionales	Aunque está guiada por las ideas de la ilustración, estructuralmente los cambios son lentos. Se proponen las primeras prácticas educativas pedagógicas de trascendencia.
Inicios del siglo XX	Movimiento de Reforma Universitaria, inicia el aumento de universidades populares. Pero así mismo la educación sirve para separar los sectores económicos.
Las primeras décadas del siglo XX	Los primeros gobiernos nacionalistas empiezan a destinar la educación para el pueblo. Empiezan los programas y actividades de alfabetización masivas.
En los años 50	La educación es vista como factor para el desarrollo de recursos humanos y se empiezan a modernizar los sistemas educativos.
En los 70	En la educación se insertan proyectos con enfoques más sociales políticos. Aumento de la educación privada.
Después de la revolución cubana	Se afianza más lo que se denominaba educación popular.
En los 90	La educación popular replantea su posición política y comienzo de los movimientos de derechos humanos y educación en derechos humanos.

Como observamos, la educación está fuertemente vinculada a la conformación de la sociedad y de la visión que se tiene de ella. En muchas ocasiones ha servido para reproducir la violencia estructural y perpetuar ciertas prácticas hegemónicas, pero también, podemos ver la educación popular como propuesta alternativa que trata de ser una educación integral e inclusiva.

**1.2.- Educación popular**

Hablar de educación popular que sirvió para los grandes movimientos, así como de educación en derechos humanos es referirnos a Paulo Freire, quien con sus diferentes propuestas educativas fue evolucionando y otorgando lineamientos de pensar, y practicar una pedagogía diferente. *Freire (1999)* sostiene que en nuestros sistemas educativos impera un tipo de educación tradicional, la cual denomina *educación bancaria*, es decir, el aprendizaje se lleva a cabo en una forma unidireccional y concibe al estudiante como depositario del conocimiento y al profesor como el centro de poder y dominante del saber.

*«Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la educación “bancaria”, por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer [...]» (Freire, 1999: 26).*

En esta búsqueda de desarrollar una educación diferente, Freire experimenta un largo recorrido. Hablaba de que se aprende a leer no sólo los libros o lo escrito de forma mecánica, sino que esto se realiza mediante un proceso de reflexión en el que se transforma el lector, al incorporar en la enseñanza la *lectura del mundo*, y al descubrir que « [...] *el mundo es también suyo y que su trabajo no es la pena que paga por ser hombre sino un modo de amar y ayudar al mundo a ser mejor*» (Freire, 2001: 144). En esta concepción sobre el proceso de enseñanza, el aprendizaje ya no es lineal y tanto el profesor como el alumno aprenden, enseñan y son sujetos activos participantes, donde ambos transforman y se transforman. Se interactúa en una espiral continua de intercambio que permite tener esperanza en la educación como factor de transformación social propiciando la toma de conciencia del papel activo y de acción que cada persona puede ejercer.

Por lo tanto, hablar de educación popular es reconocer la dimensión política que Freire otorga a la educación y al desarrollo de diversas prácticas pedagógicas en diferentes países Latinoamericanos, en la búsqueda de disminuir los altos índices de analfabetismo impulsados por los movimientos sociales y estatales en medio de golpes militares, dictaduras y corrupción.

A lo largo de su desarrollo, se han generado diferentes perspectivas y usos de lo que se significa educación popular. Una de ellas es la que Raúl Mejía (Alvear: 2002:34) rescata a través de varios grupos que la definían así en los años setenta:

*[...] un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase, [...] debe verse como parte y apoyo a un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares, a partir de su práctica social, van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política, es decir, desarrollando las condiciones subjetivas –la conciencia política y la organización popular- que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico (Alvear, 2002: 34).*

Sin embargo, no todo lo que se llamaba educación popular correspondía a la filosofía planteada por Freire, en algunas ocasiones tomaba solo alguno de sus aspectos para después politizar o se mencionaba partidaria de esta, pero no en su práctica.

A finales de los ochenta y principios de los noventa, acontecimientos como el derrumbamiento del socialismo, el florecimiento de los modelos económicos neoliberales y el crecimiento de las deudas externas de la mayoría de los países Latinoamericanos fueron transformando la dinámica política gubernamental y social, como Marco Mejía (Alvear, 2002: 45) menciona:



Joaquín Dimayuga

"Clamor"  
Óleo sobre tela, 2001  
100 cm x 120 cm

*Se puede afirmar que en el continente aparece un modelo de “democracia política” con dictadura económica neoliberal, que entra a regir la vida de nuestras naciones. Este viraje comenzó a finales de la década de los ochenta y se consolida en los noventa por parte de las hegemonías económicas y políticas de nuestros países (Alvear, 2002: 45).*

Entre otros factores llevó a replantear las directrices de la educación popular, donde seguían pendientes las temáticas de derechos humanos y democracia. Es por eso que en los noventa se empiezan a gestar nuevos movimientos y la sociedad civil comienza a generar propuestas de cambio y, sobre todo, a organizarse más allá de posiciones partidistas. La educación popular se replantea y se une a los diversos movimientos sociales que surgen.

### **1.3.- Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica**

Como ya decíamos anteriormente, uno de los antecedentes de la educación para la paz es la educación en derechos humanos. Sobre todo en Latinoamérica, ha sido una herramienta que permite avanzar en la consolidación de los países hacia la democracia. Además, hay una estrecha relación con las propuestas realizadas en España.

*La Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica se ha nutrido e inspirado en fuentes doctrinarias muy cercanas, como son por ejemplo la de Paulo Freire, Pérez Aguirre, Paco Cascón y los educadores e investigadores en Derechos Humanos que se inscriben dentro del marco de la pedagogía crítica y por el otro, de haber creado y sustentado redes de comunicación muy estrechas entre los educadores en Derechos Humanos de la región [...] y bregar con problemas muy semejantes que impactan a nuestros países como son, entre otros: la pobreza, las dictaduras, la violencia institucionalizada, la impunidad, la corrupción, etc. (Magendzo, 2009: 6).*

Con respecto a las propuestas de educación en derechos humanos, las experiencias de cada país se fueron matizando de acuerdo a los contextos y realidades que se vivían, pero también estuvieron matizadas por el diálogo con otros países. Fue así como la educación en Latinoamérica se fue introduciendo desde el campo de la educación informal, sobretodo como una garantía del respeto de los derechos mínimos a alcanzar en cada sociedad.

Aunque la educación en derechos humanos en Latinoamérica se inició en los años ochenta, con una propuesta remarcada en la legalidad, se ha ido transformando hacia una visión más pedagógica e interrelacionada con la paz. En el siguiente cuadro, podemos observar este desarrollo de la educación en derechos humanos en Latinoamérica.

**Cuadro No. 2 Educación en derechos humanos en Latinoamérica**  
*(Elaboración propia basada en Ana María Rodino (2009: 7,134))*

AÑO	DESARROLLO	VISIÓN
Década de 1980	Investigación y difusión de conocimientos especializados sobre los derechos humanos y su protección <i>(legitimación y expansión de la doctrina de los derechos humanos)</i> .	Visión jurídico-política.
Década de 1990	Introducción del saber de los Derechos Humanos en la escuela <i>(desarrollo de metodologías, recursos y servicio didácticos)</i> .	La visión pedagógica.
El comienzo del siglo XXI	Interrelación y complementariedad entre las visiones jurídico-políticas y pedagógicas de la educación en derechos <i>(promoción activa de políticas públicas, monitoreo de obligaciones del Estado y desarrollo de propuestas pedagógicas globales para la vigencia del derecho a la EDH)</i> .	La doble dimensión política- pedagógica de la educación en derechos humanos.

Como podemos ver, se buscaba una propuesta que ayudara a fortalecer la demanda de la democracia y a garantizar los derechos fundamentales de los seres humanos y que, a su vez, estos derechos fueran legitimados por vías educativas y cubrieran los aspectos sociales y políticos de la educación. Además, se pretendía propiciar la formación de una ciudadanía comprometida, que pudiera luchar y exigir sus derechos. Como reconoce *Rosa María Mujica (2002)* es necesario dejar de ser analfabetos de esos derechos humanos, creando las instituciones, medios y políticas que los hagan exigibles, respetables, y cumplidos.

El gran impulso de la educación en derechos humanos, como ya mencionamos, se ha dado mayoritariamente a través del trabajo de la sociedad civil y de las ONG, quienes, a su vez, están tratando de constituir visiones más integrales-holísticas de los derechos humanos. Las iniciativas de educación en derechos humanos, cada vez más, se han ido acompañando de otras propuestas como la educación en valores, la educación para la ciudadanía o la educación para la paz. Es así como la educación en derechos humanos ha desarrollado en sus contenidos diversos aspectos, desde la democracia como su principal valor, hasta la formación ciudadana participativa. Pero, poco a poco, se ha ido acercando a visiones más integrales, a la cultura y educación para la paz. La educación en derechos humanos, por tanto, se da a través del acompañamiento directo de educación para la paz.

#### **1.4.- Reflexiones sobre educación para la paz y educación en derechos humanos en Iberoamérica**

En España se habla de educación para la paz y educación en derechos humanos y en Latinoamérica se habla más de educación en derechos humanos y la paz. Pero, ¿por qué? Como se vio anteriormente, son respuestas ante los contextos sociales. En España, hablar de derechos humanos parecía un reto durante la época de la dictadura que es cuando se inicia, y educación para la paz se veía

más amplia. En Latinoamérica, después de verse finalizadas las dictaduras y los grandes problemas de caudillismo y corrupción, lo que se quería era garantizar los derechos humanos y que lo ocurrido no volviera a repetirse y que hubiese un medio que lo garantizase. Por lo tanto, se le da un énfasis primordial a la educación en derechos humanos, la cual empieza a incluirse en diversos escenarios y espacios educativos no solo de la educación formal sino también de la no formal, como son las ONG y diferentes organizaciones. Asimismo, se busca el reconocimiento y la implicación del Estado para que éste sea quien promueva la educación en derechos humanos. Esta función puede interpretarse como contradictoria cuando es el Estado uno de los primeros que no garantiza los Derechos Humanos. Además, es una educación que tiene una intención crítica y política, lo que parecería no ir de acuerdo a los intereses de muchas personas que ejercen el poder en el Estado (Magendzo, 2009).

Esta educación pone un acento muy fuerte en el “*deber ser*”, el cual es regido por leyes, decretos, instituciones, políticas que sean visibles para garantizar una mejor convivencia. Definitivamente, para el desarrollo de la educación ha sido un gran paso el ser portavoz de esta garantía que tenemos como seres humanos. Sin embargo, en otros casos, puede ser limitante. Cuando la educación es guiada por el “*deber ser*”, el o la docente, se encuentra con el problema de un esquema determinado, limitante, que está lleno de expectativas a cubrir, y para llegar a muchos de esos “*deber ser*” antes hay que “*ser*”. En la educación del ser –algo que casi no se escucha-, es el ser humano quien siente y desarrolla así una percepción más humana que permite darse cuenta de que estamos y somos interdependientes. En otras palabras, no se amplía esta conciencia sólo por una ley política que reconozca a la humanidad del otro, sino porque se vive y experimenta la humanidad y el ser.

La educación en derechos humanos es un aporte social y político muy importante para el desarrollo del ser humano. La educación para la paz retoma su dimensión externa como un baluarte de su desarrollo en que se incluye esa percepción de la humanidad desde adentro. Se recupera, por tanto, no sólo la dimen-

sión social, sino también la dimensión interna donde el ser humano recuerda y recupera el ser. Muchas veces, los derechos humanos no son exigidos por la ignorancia de los mismos o porque se quedan en un nivel superfluo «*su capacidad transformadora, para convertirla en parte del sistema, banalizando su contenido y convirtiendo los derechos humanos en una aprendizaje más, que [...] deben realizar, pero apelando más a lo teórico, racional y abstracto que a lo vivencial y práctico*» (Mujica, 2002: 342). Por ello, la educación en derechos humanos ha tratado de despertar la conciencia de los derechos que, como sociedad, debemos tener, respetar y demandar.

Actualmente, existen muchas propuestas que van más allá de la educación en derechos humanos con el objetivo de que estos sean internalizados. Así, Betty Reardon (2010), destaca dos aspectos importantes en su propuesta de aprendizaje en derechos humanos.

1. *La necesidad de ir más allá de la educación en derechos humanos*
2. *El incorporar una visión holística en la educación y enseñanza.*

Por ende, el hecho de que la educación esté incorporando miradas cada vez más amplias y holísticas, a través de la educación para la paz y la educación en derechos humanos podemos seguir avanzando en propuestas educativas integrales en las que las dimensiones externas políticas y sociales se vean fortalecidas por las internas. Así, para fortalecer la dimensión externa, la educación para la paz desde la visión holística nos recuerda que la dimensión política y social debe ser incluida en la interna a través del reconocimiento de la persona como ser humano y del desarrollo de su conciencia como ser.

## Conclusiones

Hablar de educación para la paz en México es reconocer todo un proceso, histórico y contextual, en el que ha sido necesario desarrollar una visión educativa a lo largo de su conformación como país y en su relación con Latinoamérica y España. En este sentido, la educación para la paz parte de la comprensión de la historia del propio país como parte de las decisiones políticas del momento y su relación con las propuestas educativas de cada periodo presidencial. Es un diálogo no solo con su historia, sino con su vinculación con Iberoamérica, con la que tiene una estrecha relación a través de acontecimientos históricos y de procesos vividos, tales como el desarrollo de la educación popular o el impacto de la educación en derechos humanos. Es así como la relación entre educación para la paz y educación en derechos humanos se ha ido entrelazando, pero tomando sus propios matices los cuales permiten ir perfilando cada una de las propuestas y entendiendo que entre ellas existe un diálogo, pero también una postura predominante que guía las actividades y la forma de ejercer esa educación, pero sobretodo vivirla.

Aunque se ha mostrado la fuerza que tiene la educación en derechos humanos en México, también podemos observar que las propuestas han quedado fragmentadas o se han reducido a actividades parciales o en agregados a los programas de educación para la paz, sobre todo, en su línea de transformación de conflictos. Además, muchos limitan a la educación para la paz en la mediación educativa o como un componente de derechos humanos, y no en la amplitud que ella abarca o requiere.

---

## Bibliografía

- ALVEAR, Virginia (2002): La Educación popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992, Berlín, Universidad de Berlín.
- FREIRE, Paulo (1999): Pedagogía de la autonomía. México, Siglo XXI.
- (2001): La educación como práctica de la libertad, México, Siglo XXI.
- MAGENDZO, Abraham (2009): «Ideas fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica», en Magendzo, Abraham (ed): Pensamiento e Ideas-Fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica, Chile, Santa María, 4- 25.
- MUJICA, Rosa María (2002): «La metodología de los Derechos humanos», Revista IIDH (Vol.36).
- REARDON, Betty A. (2010): «Aprendizaje en Derechos Humanos: Pedagogías y Políticas de Paz», en Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 16-45.
- RODINO, Ana María (2009): «Ideas fuerza que impulsaron el desarrollo de la educación en derechos humanos en América Latina durante las tres últimas décadas. Una lectura regional», en A. Magendzo (ed.): Pensamiento e Ideas-Fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica, Chile, Santa María, 134-167.
- RAMÍREZ, Gloria (2000): La educación para la paz y los derechos humanos, significados, alcances y retos en México, México, UNAM.

# La coeducación: un giro epistemológico en la pedagogía para la paz

.....  
Arcenio Castillo Colindres  
aczuko@yahoo.es  
.....

## Resumen

*La pedagogía como ciencia se ha pensado de manera neutral y objetiva, por lo que es necesario dar un giro epistemológico para concebirla de manera tal que proporcione las bases para una educación en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres o en razón de estrato social y grupos étnicos. Esto será posible, dando un giro epistemológico pedagógico a través de la coeducación, lo que permitirá formar una sociedad justa y democrática que promueva la igualdad real, desde la interpelación de la objetividad por la intersubjetividad y de la neutralidad por la empatía, aunando sinergias entre los procesos educativos y la cultura para la paz.*

*Palabras clave: Coeducación, giro epistemológico y pedagogía para la paz.*

## INTRODUCCIÓN

La educación constituye la herramienta más contundente en la construcción y consolidación de una cultura de paz o mejor dicho de culturas para hacer las paces<sup>1</sup>, porque desarrolla las potencialidades de las personas y las orienta al logro de competencias encaminadas a las prácticas cotidianas más pacíficas. Además, establece relaciones basadas en la cooperación, solidaridad, participación, entre otras; y desarrolla habilidades y capacidades necesarias para la comunicación y la convivencia. No obstante, en muchas ocasiones sigue siendo sexista y jerarquizada. Con ello, se manifiesta la perentoriedad de que el proceso se lleve a cabo desde los paradigmas de la cultura de la coeducación<sup>2</sup>, para que éste evolucione enfocado desde la igualdad real, y de esta manera, pueda hacer contrapeso al modelo masculino patriarcal, que se ha reproducido siempre, y/o al modelo neutro. Este último pretende ser inclusivo y válido para todos y todas, pero, sin embargo, sigue siendo masculino, debido a que lo que trata de generalizar como válido para las mujeres es lo que siempre ha sido válido para los hombres, interpretando, con ello, una supuesta igualdad, pero que sigue encubriendo la masculinidad.

Siendo los estudios para la paz el medio utilizado para analizar la posibilidad de la igualdad, se hace necesario hacer un giro en la epistemología pedagógica para la paz desde dos ideas fundamentales: una desde la em-

patía frente a la neutralidad y, otra, desde la interpelación que la intersubjetividad hace a las desigualdades en razón de sexo, superando la concepción que se ha tenido de la ciencia moderna, concebida como neutral y objetiva. Se trata de enfatizar la importancia de la coeducación en la educación para la paz, siendo ésta la que desarrolla la función de cohesionar los procesos educativos y la cultura para la paz, practicando en esta conjunción la igualdad, la justicia, la democracia y la paz.

1. Dada la diversidad de personas y culturas, se propone culturas para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001).

2. Proceso educativo a través del cual se fomenta la igualdad real en razón de género, estrato social, grupos étnicos, entre otros. Para efectos, en este artículo se hace alusión a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

## DESARROLLO

Desde las ideas anteriores, se considera que la paz no es solo la ausencia de todo tipo de violencia sino además del desarrollo de las potencialidades humanas para satisfacer sus necesidades básicas. En este sentido, la lucha por la paz es la lucha pacífica para reducir la violencia y lograr el pleno desarrollo del ser humano «*los Estudios sobre la Paz son la exploración científica de las condiciones pacíficas para reducir la violencia. [...] constituyen una ciencia social aplicada, clara y explícitamente orientada por valores*» (Martínez Guzmán, 2001: 72). Vemos como se resalta la importancia de los valores, pues son los que guían las acciones para lograr consolidar esas condiciones pacíficas para reducir la violencia.

*Si los valores de una comunidad social son positivos, éstos fructificarán en seres humanos que enriquecerán estos valores, incrementando su aportación a la comunidad original. Los valores son el gran potencial humano. Conforman y son conformados por el pensamiento, en una interacción mutua, abierta también a otras influencias. Hay que indagar donde se gestan los más adecuados para una cultura de paz, visibilizarlos y darles la categoría de constitutivos de un pensamiento racional que sea tal (Magallón Portolés, 2001: 125-126).*

En consecuencia, los estudios para la paz como ciencia social, utilizan los hechos, la experiencia, y las teorías; de forma que los valores cobran importancia por su dimensión crítica y constructiva. Por ello, es fundamental intentar definir la paz, precisarla, y matizarla. Aparte de esto, es necesario un consenso mínimo de estos valores, para que haya un diálogo dinámico y discrepante, sobre las diferentes formas de concebir y entender que significa hacer las paces, tomando en cuenta otros saberes, por ejemplo, los relacionados a los estudios feministas. La inclusión del saber de las mujeres aporta datos fundamentales como: el papel de las mujeres en la reclamación de los espacios públicos, y, el cambio del carácter de ese espacio público, desde lo local a lo global; además de las nuevas perspectivas en cuanto a la relación del poder. Otros saberes a considerar son: los de las nuevas culturas para hacer las paces, los de los conflictos, los de las relaciones internacionales, los de la ayuda humanitaria, entre otros.

De esta manera, constatamos la relación que existe entre saberes y poderes, concluyendo en que los estudios para la paz consisten en recuperar nuestros poderes para hacer las paces. Dichos poderes los poseemos como característica humana «*sería la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces*» (Martínez Guzmán, 2001: 112). Así, los estudios de paz son competencias, capacidades, habilidades, conocimientos teóricos y prácticos, a la vez, relacionados con la transformación de conflictos, ayuda humanitaria, desarrollo, codesarrollo, postdesarrollo, entre otros, lo que permite que las personas dedicadas al trabajo de la paz, investiguen, estudien y practiquen las competencias humanas para hacer las paces desde diversos ámbitos y disciplinas. Esta interdisciplinariedad exige que haya una interpelación entre los distintos saberes y se interprete la paz como eje transversal de todos ellos, como horizonte normativo al que encaminar nuestra labor. En este contexto se requieren «*construir los relatos que explican los diversos saberes de los estudios para la paz, construyéndose escenarios de participación activa, de interpelación mutua y de construcción de nuevos conocimientos*» (Martínez Guzmán, 2001: 113-114).

Hay que hacer notar, que los estudios para la paz han trascendido el concepto de ciencia moderna, la que tradicionalmente se ha pensado neutral y objetiva, superando estas dos características, con dos premisas de las que parten sus propósitos fundamentales.



Joaquín Dimayuga

"Somos los ojos que te miran"  
Óleo sobre tela, 2006  
40 cm x 30 cm

## a. La empatía frente a la neutralidad

Teniendo en cuenta que los estudios para la paz están orientados por valores, la empatía es uno de esos valores que orientan estos estudios, ya que ésta nos ayuda a comprender y reconocer los sentimientos, actitudes y situaciones que las demás personas pasan, así como las circunstancias o situaciones adversas que en determinados momentos pueden afectarles. Cuando nos identificamos con el sufrimiento de las demás personas, con sus sentimientos y actitudes, podemos buscar algunas alternativas de solución y la transformación pacífica de los conflictos, que se generan a causa de estas situaciones, además, nos hace conscientes de tal manera que ya no somos insensibles al dolor ajeno, generando otros valores como la solidaridad.

La empatía implica compartir la emoción percibida en otro, sentir con otro, reacción que ocurre en respuesta a una percepción externa, que indica el estado afectivo del otro, o como el resultado de inferir sobre la situación de otra persona. Por ello se puede definir como «una respuesta emocional que brota del estado emocional del otro» (Eisenberg y Strayer, 1992: 13). Analizando el concepto anterior, se deduce que empatizar implica compartir afecto, o ese encuentro de la otra persona conmigo mismo y viceversa, es decir ponerme en el lugar de la otra persona.

*La empatía significa una experiencia vicaria de una emoción que es congruente (aunque no necesariamente idéntica) con la emoción de otro individuo. Dado a que el compartir la emoción ajena puede deberse o al contacto directo con las claves afectivas transmitidas por el otro o al conocimiento que uno tiene del estado del otro, resulta comprensible que el papel del conocimiento en la activación empática varíe considerablemente de una situación a otra (Barnett, 1992: 163).*

Considerando lo anterior, la empatía hace aportes significativos, a la práctica de principios morales universales, lo que permite superar la característica de neutralidad de la ciencia, enunciando tres, de manera global según Hoffman (1992: 59):

- *El principio de justicia o equidad, de justicia principal y esencialmente distributiva, que afirma, que los recursos de la sociedad, deberían repartirse de acuerdo a criterios aplicables uniformemente a todos y todas.*
- *El principio de benevolencia imparcial, el cual afirma, que un acto moral es el que considera a todas las personas que pueden ser afectados por él; en el campo práctico, éste se ha convertido en un principio de preocupación e interés, por el bienestar de toda la sociedad, incluida su necesidad de autoestima, dignidad y evitación del dolor; y,*
- *El principio del mantenimiento del orden social, que afirma, que sin sociedad, las personas se verían constantemente amenazadas y, en consecuencia, no sería nada.*

Al considerar los principios anteriores, a mi entender, se lograrían mejores avances científicos porque la ciencia sería más inclusiva, justa y de bienestar general a toda la sociedad, evitándose muchos males que se han hecho en nombre de la ciencia. Además, se debe tener en cuenta las otras voces silenciadas, como las mujeres, el medio ambiente, la inmigración, entre otras, siendo empáticos con ellas. Para ello, se destaca la importancia de la educación en la empatía «en el debate filosófico es fundamental educarnos en la posibilidad de ponernos en lugar de las otras personas y actuar como cualquier persona lo haría, teniendo en cuenta a las otras personas en concreto, personas de carne y hueso, sexuadas, de un color concreto de piel y que pertenecen a una comunidad específica, quienes reclaman su derecho a la diferencia» (Martínez Guzmán, 2005:74).

Asimismo, la empatía requiere ampliar la manera en que analizamos los hechos, las situaciones o conflictos y pone su énfasis en tener en cuenta tres perspectivas: la de cómo me siento por lo que me hacen a mí, la indignación que siento por lo que se le hace a las demás personas y el sentimiento que tengo por lo que yo hago. Desde esas tres perspectivas, se puede explicar las normas, la normatividad de las cuentas que debemos pedir unos a otros, a partir de las expectativas que generamos cuando nos interrelacionamos. Además necesitamos educarnos para adoptar estas perspectivas, para poder recuperar nuestra capacidad de indignarnos y de la asertividad; hacer lo necesario para que las demás personas las recuperen, para poder fomentar la corresponsabilidad. Con todo ello, lograríamos desarrollar en nosotros y en las demás personas, la capacidad y competencia de la empatía (*Martínez Guzmán, 2005: 75*).

## **b. Intersubjetividad frente a la objetividad**

En palabras de *Martínez Guzmán (2004: 591)* «La intersubjetividad significa relación entre sujetos que hacen, conocen, dicen o callan algo a ellos mismos y entre ellos y las cosas y los hechos del mundo». El significado del saber o el conocer en la interpretación filosófica, hace posible el conocimiento de la realidad, en los objetos o sujetos que conocen. Ese conocimiento que tengo como sujeto de conocimiento, es válido también para otras personas, y el conocimiento que tengo de mí mismo como sujeto, siempre está en relación con otros seres humanos; todo esto está garantizado por la subjetividad; lo que permite a la vez la configuración de mi propia identidad, a través de la dinámica de la comunicación y la perspectiva e interacción dialógica con las otras personas. Además, todos los conocimientos que he adquirido, no han sido de manera aislada, sino a través de una comunidad de comunicación, constituida por la relación intersubjetiva y dialógica entre los diferentes seres humanos.

La intersubjetividad no es solamente algo abstracto, se matiza en el proceso de interacción y relaciones entre las personas concretas y sexuadas, las cuales asumen una responsabilidad con sus propias comunidades, como una expresión y demostración de su compromiso con la comunidad humana. En estos escenarios, la violencia se concibe como una ruptura de la intersubjetividad dialógica entre los seres humanos, a la que se le pone fin a través de las competencias que cada una de estas personas tiene y ha desarrollado para hacer las paces. (*Martínez Guzmán, 2004: 591*).

Con todo ello, se pone fin al hermetismo de la ciencia moderna, a través de tener en cuenta otras voces, la de los otros y las otras, que son parte de la realidad de la vida y del mundo en el que vivimos. Asimismo, se tiene en cuenta las voces de los más desfavorecidos y las más desfavorecidas, aquellas voces que siempre habían estado excluidas, como las de la mujeres, el medio ambiente, la inmigración, entre otros; dando un paso más desde la subjetividad y la objetividad, llegando a la intersubjetividad, lo que ha permitido comprender mejor la realidad social, porque «*los recursos metodológicos particulares elaborados por las ciencias sociales para comprender la realidad social son más adecuados que los de las ciencias naturales para conducir al descubrimiento de los principios generales que gobiernan el conocimiento humano*» (*Mardones Martínez, 1991: 287*).

Los estudios para la paz, como ciencia social, han avanzado en cuanto al modelo científico moderno, con la apertura a otras disciplinas y el paso de estudios sobre investigación para la paz, en la que Galtung, Rapoport, los esposos Boulding y otros autores han hecho aportes significativos (Martínez Guzmán, 2001: 112). Además es importante mencionar la interpelación mutua de las diferentes disciplinas, la interacción entre la teoría y práctica, y la innovación en cuanto a la epistemología de la investigación para la paz. Estos avances han sido significativos, si tenemos en cuenta que los estudios para la paz iniciaron con la polemología, luego con la idea de paz negativa, evolucionando hasta llegar a la perspectiva filosófica de «la reconstrucción de las competencias humanas para hacer las paces» (Martínez Guzmán, 2001: 112). Lo que constituiría el estatuto epistemológico de los estudios para la paz, el cual consiste en el reconocimiento de la diversidad de las competencias humanas, para transformar pacíficamente los conflictos, desaprender la guerra y todo tipo de violencias, afrontar las relaciones internacionales, ejercer la ayuda humanitaria y trascender en las teorías del desarrollo.

En todo ello, se han construido nuevos escenarios y se ha trascendido a la ciencia moderna con la propuesta subversiva del *giro epistemológico* (Martínez Guzmán, 2001). A continuación se describen algunas de sus principales características relacionadas con la coeducación, tema que abordamos en este artículo como una propuesta educativa para la construcción de una cultura para la paz:

- «Frente a la objetividad, intersubjetividad e interpelación mutua» (Martínez Guzmán, 2001: 114).

La coeducación se desarrolla desde la intersubjetividad, interpellando la desigualdad existente en función de género, «la cuestión de género ha sido (y continúa siendo) histórica y culturalmente uno de los ejes principales de desigualdad en nuestras sociedades» (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 173), por ello es imprescindible establecer relaciones entre sujetos, hombres y mujeres, que hacen, conocen, dicen y muchas veces callan de sí mismos, y entre ellos y ellas, y lo que sucede en su entorno, que se ha perpetuado por generaciones. Es aquí donde se hace necesaria esa interacción mutua, para construir nuevos conocimientos, a través de la interacción intersubjetiva y dialógica entre hombres y mujeres, construyendo nuevas realidades sociales, teniendo en cuenta que:

*El objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social. Quiero que se entienda por «realidad social» la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como lo experimenta el sentido común de los hombres y mujeres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples experiencias de interacción. Es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos y todas hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos. Desde el comienzo, nosotros los actores y actrices en el escenario social, experimentamos el mundo en que vivimos como un mundo natural y cultural al mismo tiempo; como un mundo no privado, sino intersubjetivo, o sea, común [...], realmente dado a cada uno y una. Esto supone la intercomunicación y el lenguaje (Mardones Martínez, 1991: 273-274).*

En este proceso, la coeducación juega un papel fundamental al permitir que se pueda llevar a cabo esa interacción, frenar la reproducción y perpetuación de modelos sexuales hegemónicos y hacer una transformación coeducativa en la organización escolar, en la relación entre el mundo privado y el público, en los libros de texto, en los materiales curriculares, en la distribución de espacios en la escuela, entre otros. Esta transformación tendría como objetivo la igualdad educativa y la eliminación de los roles de género.

• *«Sustituir la perspectiva del observador distante que adquiere conocimiento, por la del participante en procesos de reconstrucción de maneras de vivir en paz» (Martínez Guzmán, 2001: 114).*

La experiencia nos ha demostrado, que la desigualdad ha traído como consecuencia la violencia de género, la invisibilización de la mujer, la violencia intrafamiliar, por ejemplo; lo que nos hace salir de la expectación y tomar conciencia de que hay maneras de construir nuevas realidades y vivir en paz, lo que se logrará fomentando la igualdad y poniendo fin a la jerarquización de género y a los estereotipos y prejuicios sexuales, desde la escuela, en coordinación con la familia y la sociedad.

*La única forma para desaprender la violencia y las actitudes y prácticas sexistas y discriminatorias es modificar las relaciones entre personas. Desaprender la violencia implica tener en cuenta las necesidades, los deseos, los sentimientos, las expectativas de los otros/as a través de la comunicación, el diálogo, el respeto y la corresponsabilidad, lo que, a su vez, supone un cambio de actitudes que comporte el cuestionamiento de los valores que atribuimos a la masculinidad y a la feminidad, los valores tradicionales que ya no responden a los cambios que están experimentado las sociedades hoy en día (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 182).*

A saber, todo ello implica un involucramiento completo de todos los miembros de la sociedad, dejando de ser espectadores y convertirse en actores del proceso, en el que cada persona, desde su experiencia, aportará los elementos necesarios para construir maneras de vivir en paz, proceso desde el cual, la coeducación juega un papel imprescindible.

• *«Pasamos del paradigma de la conciencia al paradigma de la comunicación. O, mejor, recuperamos el sentido comunitario de conciencia, como la ciencia, el saber qué hacemos conjuntamente» (Martínez Guzmán, 2001: 114).*

La ruptura de paradigmas supone cambios, por ello es necesario romper los paradigmas androcéntricos del conocimiento, que se han transmitido de generación en generación, con una visión sesgada del mundo, que ha considerado que lo que han hecho los hombres, es lo que ha hecho la humanidad; de ahí la importancia de recuperar el sentido comunitario de conciencia, para construir juntos hombres y mujeres, nuevos conocimientos apostando hacia la igualdad, situación en la que la coeducación tiene un papel protagónico.

La ciencia escolar tiene que ayudar al alumnado a pensar, a saber explicar lo que sucede a su alrededor y a construir unos valores no discriminatorios. La introducción del conocimiento de las mujeres en el contexto escolar persigue dos objetivos: que la ciencia escolar incorpore la autoridad del saber y la experiencia de las mujeres, y al mismo tiempo, que este conocimiento se pueda aplicar fuera del centro escolar para formar futuros ciudadanos y ciudadanas, competentes en la vida privada y en la profesional, sin los desequilibrios existentes entre los hombres y las mujeres (Solsona i Paró, 2008: 203).

Al tener en cuenta los saberes de las mujeres, se pone fin a los prejuicios sexuales y a los valores discriminatorios que inciden significativamente tanto dentro, como fuera de la escuela, lo que permite la construcción de una nueva sociedad, y por ende contribuye a la construcción de una cultura para la paz, frenando todo tipo de violencia, como la intrafamiliar, la escolar, entre otras.

- *«Superamos la unilateralización de la razón, para hablar de las razones, los sentimientos, las emociones, el cariño y la ternura. No hay dicotomía entre razón y cuidado, defendido por las feministas de este tipo de éticas. El error, una vez más, fue la dicotomía misma, porque cuidado etimológicamente procede de cogitare que significa pensar» (Martínez Guzmán, 2001: 114-115).*

Las tareas del cuidado son fundamentales para la supervivencia y el bienestar de las poblaciones, tareas que tradicionalmente se les ha atribuido a las mujeres, menoscabando su importancia, creyendo inoportuno relacionar las diferentes tareas domésticas, con el conocimiento científico. No obstante, es necesario considerar que estas tareas no se aprenden solamente por tradición oral, sino tiene inmerso un proceso de formación, que implica un conjunto integrado de conocimientos, basados en la urgencia de solventar cada una de las necesidades de las poblaciones, en momentos históricos específicos.

La coeducación, vendría a solventar una serie de inconvenientes de desigualdades y estigmatizaciones suscitadas, por el androcentrismo implícito, que se observa aún en las diferentes ramas del saber. En consecuencia, se hace necesario, urgente e imprescindible, tener en cuenta los saberes de las mujeres, para construir una sociedad del conocimiento con igualdad.

*Es necesario avanzar hacia una cultura científica escolar que ayude a la construcción de nuevas identidades femeninas y masculinas, distintas de las tradicionales. Mediante la presencia de los saberes femeninos en el currículo podemos presentar al alumnado una serie de valores y signos diferentes de los que han sido asignados a la masculinidad y a la feminidad. El proceso de cambio, de la enseñanza mixta actual a una enseñanza coeducativa, tiene como objetivo una enseñanza donde los saberes y los valores no tengan distinta valoración en función de su asociación a lo femenino o lo masculino, sino que estén al alcance de todo el alumnado para construir identidades personales diversas. En este sentido para abordar una educación científica no discriminatoria, más allá de la supuesta igualdad formal, debemos considerar los contenidos escolares desde una perspectiva feminista. Todo ello en el marco de una educación entendida como un desarrollo de la libertad, es decir, de la singularidad que tiene cada ser humano (Solsona i Pairó, 2008: 201-202).*

El objetivo de la coeducación en este asunto, es llegar a construir un conocimiento científico que tome en cuenta los saberes femeninos y masculinos, desde la particularidad de cada uno de los seres humanos, es decir, construir o trabajar con un saber diferente del que nos ha sido heredado tradicionalmente, construyendo nuevas realidades, libres de prejuicios y roles construidos socialmente. Otra realidad es posible, asumiendo el reto de la coeducación.

• «Reconstruimos como instrumento de análisis y estudio la categoría de género que nos hace ver cuándo hemos excluido a las mujeres en nombre de la neutralidad, y reconstruir unas nuevas formas de ser femeninos y masculinos» (Martínez Guzmán, 2001: 115).

Como hemos visto, la exclusión de la mujer ha estado presente históricamente, la cultura androcéntrica ha creado, modelado, perpetuado y legitimado determinados modelos de masculinidad y feminidad, por lo que es necesario asumir el reto de la coeducación, para crear nuevos modelos que permitan un cambio de pensamiento en las estructuras familiares, sociales y culturales, para llegar a niveles de igualdad real entre hombres y mujeres.

Para llegar a unos niveles de igualdad real entre hombres y mujeres a partir de redefinir los modelos de masculinidad y feminidad, deberíamos empezar por visibilizar y discutir cómo las mujeres se incorporan a la esfera pública y cómo los hombres dan el paso a la esfera privada. Eso implica un cambio profundo para los hombres porque requiere un proceso de reconstrucción de unas pautas de comportamiento y actuación que tenían muy claramente definidas y la construcción de un nuevo modelo que debe incluir el repensar las relaciones y la convivencia, repensar el aspecto emocional, el cuidado, la corresponsabilidad, etc. (Tomé González y Calvo Salvador, 2008: 193-194).

Con ello, se supera la idea de neutralidad de la ciencia moderna, al considerar que teniendo en cuenta los saberes de las mujeres, se construyen una serie de valores, que dan significado a la vida, dentro de ellos la empatía, como una premisa ante la neutralidad. «Los saberes de las mujeres forman una red de relaciones que dan significado a las acciones de vida cotidiana. Y van acompañados de un conjunto de valores como la empatía, la armonía, el bienestar de las personas, etc.» (Solsona i Pairó y otras, 2007: 203), además se deconstruye la categoría de género, que ha prevalecido hasta nuestros tiempos, dando paso a la reconstrucción de nuevos modelos de masculinidad y feminidad, labor en la que la coeducación está muy comprometida y que se logrará desde todos los ámbitos en los que se desenvuelve el ser humano y a través de las pautas de socialización.

Existe la posibilidad de incrementar el nivel de empatía de los varones mediante pautas de socialización similares a las de las mujeres.

Desde el punto de vista de la reducción de la violencia, la paridad entre los géneros no debería alcanzarse criando a las niñas como niños, ni criando a ambos en posiciones más o menos intermedias, sino más bien criando a los niños como a las niñas y haciendo a los padres más parecidos a las madres en esta área psicofisiológica tan importante (Galtung, 2003: 76).

## Conclusión

El giro epistemológico que se ha dado en los estudios para la paz nos permite estudiar la paz ya no solamente desde el concepto de paz negativa sino avanzar hacia la paz positiva para llegar a construir y fomentar una verdadera cultura para la paz. Asimismo, poder contrarrestar la violencia, directa, estructural y cultural, que aún persiste en nuestras sociedades.

Además, este giro nos facilita dar un cambio en la epistemología pedagógica que repercute en nuevas formas de educar desde la óptica de la coeducación. La propuesta coeducativa nos permite nuevas formas de pensar y de estar, de potenciar la no violencia y de promover el desaprendizaje de la violencia desde un enfoque de reconocimiento mutuo entre distintos género, de igualdad, de democracia y de justicia. Sabemos que tanto la violencia como los roles de género son construcciones sociales que se aprenden y reproducen por procesos de socialización y culturización y que, por tanto, se requiere cambiar a través de la coeducación. La coeducación supondría educar a niños y niñas por igual, eliminando los roles de género.

## Bibliografía

BARNETT, MARK A. (1992): «Empatía y respuesta afines en los niños», en EISENBERG, NANCY y JANET STRAYER (eds.): La empatía y su desarrollo, Bilbao, Desclée de Brouwer, 163-180.

EISENBERG, NANCY y JANET STRAYER (1992): La empatía y su desarrollo, Bilbao, Desclée de Brouwer.

GALTUNG, JOHAN (2003): Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización, Bilbao, Centro de Investigación por la Paz. Fundación Gernika Gogoratuz y Working Papers Mundan.

HOFFMAN, MARTÍN L. (1992): «La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral», en EISENBERG, NANCY y JANET STRAYER (eds.): La empatía y su desarrollo, Bilbao, Desclée de Brouwer, 60-93.

MAGALLÓN PORTOLÉS, CARMEN (2001): «El pensamiento maternal. Una epistemología feminista para una cultura de paz», en MUÑOZ, FRANCISCO A. (ed.): La paz imperfecta, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 123-141.

MARDONES MARTÍNEZ, JOSÉ MARÍA (1991): Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Barcelona, Anthropos.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT (2001): Filosofía para hacer las paces, Barcelona, Icaria.

----- (2004): «Intersubjetividad», en LÓPEZ MARTÍNEZ, MARIO (dir.): Enciclopedia de paz y conflictos, A – K, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 591.

----- (2005): Podemos hacer las paces, reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M, Bilbao, Desclée de Brouwer.

SOLSONA I PAIRÓ, NÚRIA y otras (2007): Aprender a cuidar y a cuidarnos: experiencias para la autonomía y la vida cotidiana, Granada, Octaedro.

----- (2008): «El aprendizaje del cuidado en la escuela», en GARCÍA LASTRA, MARTA, ADELINA CALVO SALVADOR y TERESA SUPINOS RADA (eds.): Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia, Madrid, Narcea, 199–228.



Joaquín Dimayuga

"Después del baño"  
Temple sobre tela, 2008  
110 cm x 90 cm

# La cultura de paz: una mirada desde las ciencias socio-jurídicas

---

Mariela Sánchez Cardona  
marielasanchez@usantotomas.edu.co

---

## Resumen

*El artículo, quiere plantear los desafíos que tiene la paz en aras de analizar los niveles de violencia cultural y estructural presentes en la convivencia de las personas, en un país como Colombia. Es este sentido, se invita a proponer mejores estrategias de paz en el mundo en general, donde la educación juega un papel primordial. Asimismo se desea reflexionar acerca de las oportunidades que tienen las instituciones universitarias, en especial las facultades de derecho para desarrollar investigación y formación en el tema de la cultura para la paz.*

*Palabras claves: cultura, ciencias jurídicas, educación, paz.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas, especialmente las universidades son una pieza clave para la construcción de cultura de paz en las relaciones de los individuos y en la sociedad en general. Esta responsabilidad le compete a todas las áreas de las ciencias, pero, de una manera especial, a la rama del derecho puesto que tiene un papel protagonista en la formación de las personas para el manejo adecuado de los conflictos en diferentes escenarios de la vida. Sin embargo, pareciera que en las facultades de ciencias jurídicas en Colombia, aún no se ha explorado adecuadamente ni las grandes potencialidades ni la motivación que tiene el estudiantado por el conocimiento de la paz. El anterior fenómeno, entorpece las iniciativas y formas de pensar de los jóvenes, en aras de deconstruir la violencia cultural que tanto permea la convivencia humana. Del mismo modo, esta falta de visión de paz en la academia, sigue fortaleciendo más el estudio de la guerra y la violencia que el de la paz. En este sentido, se podría pensar que las ciencias jurídicas se enfocan más en la *violentología*, ya que se orienta en las investigaciones de violencias y no en la *pazología* (Comins Mingol, 2002: 321-336), la cual potencia el conocimiento de paz en todas sus dimensiones humanas.

Teniendo en cuenta los delineamientos anteriormente enunciados, se ha querido en este artículo dar a conocer los resultados de una investigación que se está desarrollando en la ciudad de Bogotá-Colombia en tres facultades de derecho en las universidades: Nacional, Santo Tomás y Universidad Católica. La metodología de este trabajo de investigación tiene características de análisis de caso, con un énfasis en procesos cualitativos. Asimismo, se ha elaborado y aplicado un cuestionario en torno al tema de paz a un grupo de estudiantes de los últimos semestres de derecho, de las tres facultades anteriormente mencionadas.

Para conseguir los objetivos planteados, se ha dividido el presente artículo en dos apartados. En el primer apartado, se plantean los nuevos desafíos que tiene la paz ante los niveles de violencia cultural y estructural presentes en la convivencia de las personas, especialmente en un país como Colombia. Es este sentido se invita a proponer en todo el mundo mejores estrategias de paz. En el segundo apartado, se dan a conocer los imaginarios de paz presentes en el estudiantado que ha participado en la investigación indicada.

## 2. NUEVOS RETOS DE LA PAZ

Indudablemente una de las prioridades que existe es desarrollar cada vez mejores estrategias de convivencia armónica entre las personas y con el medio ambiente en general. Este es uno de los objetivos claramente manifestados, en las futuras agendas de paz en el mundo. En este sentido, Irene Comins Mingol señala:

*Mientras que en la vieja agenda de la investigación para la paz el tema principal de investigación es la paz negativa (las causas de la guerra, la resolución de conflictos, etc.) en la nueva agenda de la investigación para la paz el tema principal de investigación es la paz positiva (derechos humanos, globalidad y ecología, bienestar económico, no-violencia, etc.). Pasamos de estudiar lo mal que está todo, a plantear nuevas opciones de futuro, posibles alternativas, a plantearnos el contenido que una cultura para la paz debería tener (Comins Mingol, 2007: 94).*

Pensamientos en esta dirección, se pueden apreciar en diferentes investigaciones de otros autores como Vicent Martínez Guzmán y Francisco Muñoz Muñoz:

*En definitiva estamos llamados a colaborar mediante la reflexión filosófica al mejor funcionamiento posible de nuestra vida individual y social. En este sentido aparece una disciplina en el siglo XX que será especialmente interesante para la filosofía: los estudios para la paz (peace studies). En un mundo en que se nos plantean nuevos retos que requieren cambios en las mentalidades y en las estrategias de conocimiento, la paz se ha convertido en uno de los ejes fundamentales de la reflexión (Martínez & Muñoz, 2004: 595)*

En este sentido, ahora más que nunca se amerita un esfuerzo mancomunado para lograr una verdadera paz sostenible en el planeta. Es importante reconocer que en los últimos años se ha avanzado un poco en esta dirección, sin embargo, aún los niveles de violencia en todas las esferas tanto a nivel personal, como a nivel de las instituciones educativas, familiares y sociales sigue aumentando, pareciera que los esfuerzos de muchas personas e investigadores al respecto, se han quedado cortos para dar respuesta a este gran desafío de la paz en la tierra.

En particular, Colombia no es la excepción, ya que en este país se sigue apreciando claramente la presencia de violencia estructural a nivel sociopolítico, la cual entorpece constantemente los intentos de procesos de paz que se desarrollan en los diferentes escenarios de vida de los individuos. La propuesta teórica de la

violencia estructural ha sido desarrollada por *Johan Galtung (1981: 91-106)*, quien la interpreta como el resultado de sistemas económicos políticos y sociales inadecuados del mundo. Autores como: *Marquardt (2014: 637-639)*, *Fisas (2006)* están de acuerdo con Galtung al plantear la violencia estructural como la que más afecta el desarrollo de una sociedad y entenderla como aquella que comprende estructuras económicas desiguales, injusticias (*Jares, 2002: 122*), diversas formas de exclusión, pobreza, represión, opresión y alienación, las cuales son formas indirectas que matan al pueblo (*Fisas, 2002: 67-69*).

Estas estructuras sociopolíticas de violencia están generando en la población local y mundial más opresión económica, menos garantías de salud tanto física como mental de los individuos, al igual que insatisfacción de sus necesidades básicas.

La existencia de esta problemática estructural, reta cada vez más a los estudiosos de la paz a proponer mecanismos efectivos, para empoderar a todas las instituciones educativas, en el compromiso de romper paradigmas de pensamiento negativo, frente al tema de conflicto y paz en la sociedad (*Sánchez Cardona, 2012: 127-158*). Al respecto, las investigaciones de *Cano Pérez y otros (2004)*, plantean que en el mundo contemporáneo se aprecia una gran complejidad para desarrollar el tema de la paz, el cual no es una senda fácil, pero tampoco imposible de abordar e imaginar propuestas plausibles encaminadas a la construcción de mejores relaciones de vida. Tenemos grandes ventajas –un camino recorrido, encuentros múltiples para poder avanzar en esta vía– que debemos reconocer y potenciar, pero de igual forma existen también inconvenientes que hay que deconstruir y desactivar (*Cano Pérez y otros, 2004: 55-80*).

Los reales y/o aparentes obstáculos en el quehacer de la paz dejan de manifiesto la necesidad diaria de mejorar los intentos y estrategias, para construir un mundo cada vez más pacífico, donde se garantice un futuro más humano a la próxima generación. Afortunadamente, los pensamientos entorno a la cultura de la paz planteado por *Francisco Muñoz y Beatriz Molina (2010)*, brindan un gran aliento en el camino a veces oscuro y desafiante de la paz quienes en sus propias palabras expresan:

*Aunque el éxito de nuestra especie, desde su aparición, depende justamente de que, a pesar de los altos niveles de complejidad, incertidumbre y riesgo y la creciente violencia, la inmensa mayoría de los conflictos se regulan pacíficamente (Muñoz y Molina, 2010: 48).*

De igual manera, estos autores plantean que la historia de la cultura de la paz se ha sabido gestionar con relativo éxito los grandes desafíos de la humanidad, por consiguiente esta cultura tiene el potencial de transformar realidades (*Muñoz & Molina, 2010*).

Al respecto, la autora considera que en un país como Colombia, no hay visibilidad de las experiencias de paz que se han desarrollado a nivel personal y comunitario, porque la violencia se ha vendido más en la sociedad, en la cual han jugado un papel primordial los medios masivos de comunicación, (*Sánchez Cardona, 2014*). En este sentido, se considera que las universidades juegan un papel primordial en las grandes transformaciones culturales para la paz, son las juventudes las que tendrán estos retos para promover este tema en sus programas educativos. En el siguiente sub-capítulo, se quiere dar a conocer que piensa el estudiantado de algunas facultades de derecho en la ciudad de Bogotá.

### 3. LAS CIENCIAS JURÍDICAS: SU VISIÓN EN TORNO A LA CULTURA PARA LA PAZ

Una de las tesis que se quiere precisar en este artículo, es que la educación en la formación de la cultura de la paz debe empoderarse no solo a nivel de los colegios e instituciones familiares, sino también a nivel universitario, precisamente es en estos escenarios en donde están formando diferentes profesionales, en capacidades para cambiar contextos sociales, donde la violencia ha sido el centro de atención. Al respecto, Francisco Muñoz y Beatriz Molina Rueda exponen: «*Aspirar a gestionar la complejidad de la cultura de paz no es tarea fácil, son necesarios esfuerzos individuales e institucionales, académicos y científicos, solidarios y cooperativos*» (Muñoz & Molina, 2010: 49).

Sorprendentemente en Colombia, a pesar de la necesidad sentida de la mayoría de las personas e instituciones sociopolíticas en fomentar la cultura de la paz, se han encontrado grandes vacíos en el tema de la paz en el interior de las instituciones universitarias inclusive las facultades de derecho (Sánchez Cardona, 2013: 355-379). Las evidencias del interés de los estudiantes de derecho en el área de la paz, se pueden observar a través del proyecto de investigación que se está desarrollando desde el año 2013 en la facultad de derecho de la Universidad Santo Tomas en Bogotá, titulado: *La educación para la paz en la formación jurídica: concepto, estado actual y posible impacto*. El objetivo principal de la investigación es diagnosticar en qué medida los temas de paz están presentes en los currículos y, de este punto de partida, proponer cómo se podrían fortalecer estas líneas del conocimiento en dichas facultades. El tema de la paz en el derecho, tiene su grado de importancia, ya que una de las funciones principales del derecho es funcionar como un orden para garantizar la paz en la sociedad.

En este estudio se ha tomado, aproximadamente, una muestra de 88 estudiantes de derecho, de tres facultades en las sedes de Bogotá: Santo Tomas, Nacional de Colombia y Universidad Católica. El proyecto cuenta con dos fases, en la primera se ha dado importancia a explorar lo que piensan los estudiantes, y en la segunda se analizarán los programas académicos e imaginarios de paz de los profesores(as), de las respectivas facultades.

La metodología utilizada tiene característica de estudio de caso. Ellos son apropiados en situaciones en las que se desean investigar fenómenos vigentes mediante el uso de una o pocas unidades de análisis, entre ellas, individuos, grupos, organizaciones, programas de enseñanza o un acontecimiento en particular (Tamayo & Tamayo, 2002:92). Del mismo modo, se utilizan como técnicas de investigación los cuestionarios semi-abiertos, que se han aplicado en esta primera fase para los estudiantes, y se tiene prevista para la segunda fase la aplicación del mismo cuestionario dirigido a un grupo de docentes de las tres mismas facultades de derecho. El análisis de una muestra pequeña en la investigación favorece la dinámica de socialización y análisis de las variables encontradas. El análisis de unidades pequeñas rescata mejor, no sólo los aspectos comunes de las relaciones, sino también las singularidades tanto de los actores como de los procesos sociales (Calderón Vallejo, 2009: 1-10).

La importancia de elaborar esta clase de proyectos de investigación de la paz en las facultades de derecho obedece a la gran preocupación, frente a los vacíos teóricos observados en los debates del estudiantado en torno al tema de derecho y paz. En esta dirección las ciencias jurídicas deben apreciar la paz como un derecho y un deber:

*Porque si queda reducido al terreno de los derechos, son los demás –las instituciones, el estado, las leyes, los gobiernos, la familia– quienes deben de garantizarme ese derecho que tienen para conmigo, pero uno mismo es solamente receptor sin tener un papel activo y protagonista en la consecución de tal derecho (Burguet Arfelis, 2012: 132 ).*

En esta misma perspectiva, aparecen pensamientos positivos dentro de las aulas de clase en la universidad, por ejemplo el siguiente pensamiento lo expresó una estudiante de la facultad de derecho, frente a la importancia de aprender y transmitir conocimiento de la paz en la universidad: «Para los estudiantes es de vital importancia que se hable y estudie sobre la paz, ya que empoderarnos en este tema, generaría un mejor desarrollo de nuestra labor y con ello se contribuye a la paz social». Del mismo modo, los estudiantes hacen análisis críticos del tema, y plantean que existen experiencias cotidianas de violencia que tienen los jóvenes, no obstante poseen muy poca capacidad para manejarla de manera no violenta, ya que la educación no los ha formado en estos tópicos. De manera textual en el siguiente párrafo se escribe el pensamiento de una estudiante del sexto semestre, de la facultad de derecho de la *Universidad Santo Tomás en Bogotá (2012)*, quien resumiría el anterior postulado:

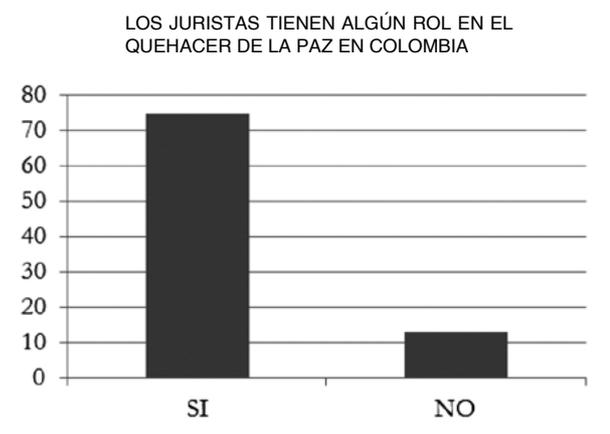
*Es realmente preocupante la educación que está recibiendo el jurista por parte de la academia, ya que es excesivamente normativista y no crítica, propositiva y espiritual, evidenciándose con claridad que los estudiantes en formación no están recibiendo herramientas que ayudarán a la búsqueda integral de la solución del conflicto. Solamente reciben las bases normativas y legales para ello, dejando atrás quizás todo o en parte esa verdadera raíz y problemática social que aqueja a la sociedad con gran fuerza y es la no solución a nivel armónico y espiritual de ese conflicto que con gran porcentaje es probable que vuelva a surgir si no se resuelve de raíz. Este déficit es claro en la falta de conciencia de las personas por querer hacer la paz, por querer intentar vivir en una sociedad más tolerante dejando atrás comportamientos que quizás históricamente han marcado nuestro país, y que en cierto modo se han vuelto la excusa para simplemente llegar a pensar que la paz es una utopía (Estudiante Universidad Santo Tomás, 2012).*

En la investigación, se ha encontrado una gran conciencia del papel que desempeña el profesional del derecho en la cultura de la paz. En la siguiente gráfica se visualiza el resultado entorno a este tema. La pregunta en cuanto al rol que tiene el profesional del derecho en la cultura de la paz, fue realizada a un grupo de 88 estudiantes, del quinto semestre en adelante en las tres facultades de derecho anteriormente mencionadas.



Gráfica 1

Se analiza como positivo en el camino de la paz que 69 personas de los encuestados piensan que la disciplina del derecho, tiene un rol en la cultura de la paz. Sin embargo, aún existe un porcentaje menor que no lo considera importante. En este sentido, en la presente investigación se aprecian 19 personas que no visualizan el rol del profesional en la paz. Ahora bien a pesar de no ser alto el porcentaje en esta respuesta, pudiera estar demostrando que trabajar en los posibles imaginarios de la paz desde las ciencias jurídicas tiene su nivel de dificultad, pues esta profesión ha exaltado e incentivado más el trabajo en la violencia y no en la paz. Una de las conclusiones que se aprecian en este tema, es la existencia de un gran potencial en las universidades, para avanzar en la educación para la paz en las facultades de derecho en Colombia, como bien se confirma en la Gráfica número 2.



Gráfica 2

Se puede considerar, un número mayor por encima del 70%, equivalente a 75 respuestas en donde los estudiantes visualizan su papel en el quehacer de la paz en Colombia. Este resultado, podría estar expresando que una gran mayoría de estudiantes de derecho, no desconocen su ejercicio profesional en escenarios donde puedan hacer transformaciones culturales en torno a la paz como se aprecia en los resultados de la Gráfica número 1. Asimismo, en la Gráfica número 2, de nuevo aparece, que solo 13 personas, no visualizan este posible compromiso con la paz en Colombia.

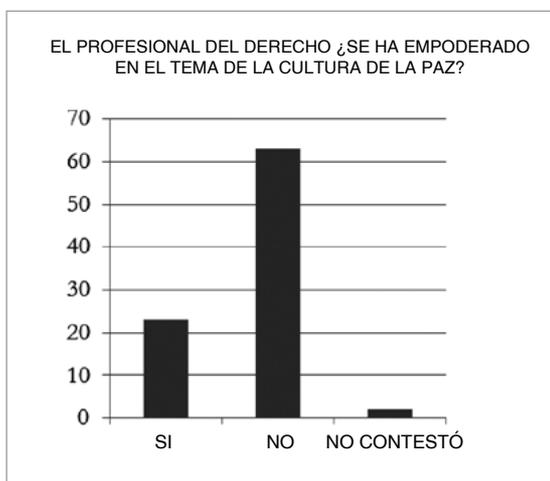


Joaquín Dimayuga

“Cuando se fragmenta la sombra llega el colapso”  
Óleo sobre tela, 2008  
110 cm x 90 cm

Con respecto al porcentaje de personas que aún no ven su papel en el quehacer de la paz, podrían plantearse dos posibles hipótesis de las razones de la respuesta: *a)* estos estudiantes aún, no han recibido cursos en su universidad sobre estos tópicos o *b)* en realidad no tienen un interés particular, en aplicar los contenidos de las ciencias jurídicas en escenarios de paz. Estos planteamientos de nuevo retan a las universidades, a proponer estrategias de acción en la educación superior en este tópico.

Una de las reflexiones que se ve claramente de acuerdo a los anteriores resultados, es la presencia de un pensamiento positivo en los estudiantes de derecho, en torno al aporte que desde esta ciencia, se puede dar al tema de paz. Sin embargo, la pedagogía del derecho no ha explorado lo suficientemente, este valioso saber, por ello se subvalora este potencial en los jóvenes en torno a la construcción de la paz. En esta dirección, se necesita hacer algunos cambios sociopolíticos en Colombia, como por ejemplo al interior de la educación en las facultades de derecho, para lograr fortalecer realmente a los estudiantes, en la formación y desarrollo de la cultura de la paz, ya que en este aspecto, se aprecia un vacío latente de acuerdo a los resultados en el presente proyecto. En esta dirección en la *Gráfica número 3*, se observa la opinión de una gran mayoría de los encuestados, entorno a la falencia en el empoderamiento en temas de paz por parte del profesional del derecho en el país.



*Gráfica 3*

Del grupo de 88 estudiantes que contestaron la pregunta, solo 23 consideraron que el profesional del derecho se ha apropiado en el tema de la cultura de la paz y una gran mayoría, equivalente a 63 personas, respondieron no al mismo cuestionamiento. Sería importante, analizar estos resultados ya que la disciplina del derecho tiene una función importante, en cuanto al valor axiológico en las interacciones sociales de las personas, aspecto trascendental en el empoderamiento de la paz en este sentido el investigador, Rafael Enrique Aguilera Portales, menciona que el derecho «es portador de unos valores, como los de justicia, igualdad, libertad» (Aguilera, 2012:14).

De una manera más amplia lo plantea en el siguiente párrafo:

*El derecho, por tanto, que tradicionalmente se concebía como un conjunto de normas externas, heterónomas y coactivas, se va convirtiendo en un conjunto normativo flexible, adaptable y móvil en el cual la primacía de la argumentación e interpretación jurídica, la prioridad axiológica y deontológica va cobrando cada vez más fuerza y relevancia (Aguilera, 2012: 6).*

De igual forma, el profesor e investigador Bernd Marquardt, organiza sus clases sobre los fundamentos del derecho con un enfoque en la paz entendiendo la misma como una meta-fin inherente a las estructuras profundas del derecho como tal. En una entrevista realizada el 30 de marzo de 2014, expone:

*El derecho internacional público se dedica clásicamente a la paz entre los Estados; el derecho constitucional quiere realizar la paz interior mediante un contrato social acordado y legitimado, la promesa creíble de promover el bien común, las garantías sociales, la participación democrática eficiente y la legitimidad de procedimientos transparentes; el derecho penal busca la prevención general y especial de la violencia mortal, corporal, sexual, fraudulenta, insultante, dañina, etc.; el derecho civil pretende proteger el débil frente a la arbitrariedad del poderoso y prevenir de tal manera venganzas subsidiarias; el derecho de familia quiere posibilitar divorcios sin guerras intrafamiliares; el derecho comercial busca la paz mediante la comercialización de las relaciones humanas. De tal manera, la idea de la paz está omnipresente en todas las dimensiones del derecho. La idea fundadora de las cortes de justicia fue la promoción de la paz nada más y nada menos. Sin embargo, la formación jurídica clásica no promueve reflexiones conscientes del fenómeno y tampoco incluye las teorías modernas de la paz<sup>1</sup>.*

El porque no se desarrollan de manera integrada los temas sobre la paz a pesar de que a diario se vive tanta violencia, es una pregunta frecuente que se ha vislumbrado, al interior de las aulas de aprendizaje en diferentes instituciones educativas, por ejemplo en facultades de derecho en la ciudad de Bogotá, Colombia (Sánchez, 2012: 355-379). Este problema parece perdurar y agudizarse ya que si en el colegio no se aprendió el tema y en la universidad tampoco se desarrollan estos tópicos profundamente, aparecen muchos cuestionamientos para ser analizados, en aras de desarrollar proyectos académicos, que respondan a las necesidades sociales de una cultura específica.

Teniendo en cuenta la anterior tesis, se plantean los siguientes interrogantes: ¿Cómo fortalecer la paz en los diferentes escenarios de trabajo en cada uno de los futuros profesionales del derecho, cuando existen profundos vacíos académicos al respecto?, ¿Por qué si está sobre-diagnosticado el tema de la violencia en Colombia, son estos contenidos, los que más se desarrollan en los currículos universitarios, especialmente en facultades de derecho, donde las ciencias socio-jurídicas juegan un papel trascendental en una sociedad pacífica? ¿Es realmente más fascinante para los jóvenes aprender más el tema de la violencia que la paz? ¿Qué cambios son factibles realizar al interior de las facultades de derecho, en pro de balancear la carencia del conocimiento en temas de paz en los futuros juristas?, por último, sería importante analizar ¿qué ventajas podría tener para Colombia, preparar académicamente a los diferentes profesionales de las ciencias jurídicas en el tema de la paz? En el siguiente párrafo, Muñoz y Molina (2010) esbozan algunas ideas de cómo podría desarrollarse este tema:

---

1. La entrevista se realizó al profesor Bernd Marquardt, en octubre del 2014 en el marco del proyecto sobre constitucionalismo y paz, donde la autora es la coordinadora de esta línea de investigación en la Universidad Nacional de Colombia.

*Las propuestas de la Cultura de Paz deben ser innovadoras, imaginativas, no solamente preceptivas. Es necesario, pues, examinar una y otra vez las normas y los paradigmas que determinan las acciones, tener agilidad mental, flexibilidad organizativa y espacios que estimulen la generación y difusión de la información, los análisis y los debates. Por tanto, las sociedades necesitan espacios organizativos y/o institucionales, una Cultura de la Paz con capacidad de cambio, de auto-transformación (Muñoz & Molina, 2010: 58).*

En suma la educación del siglo XXI, no debe estar a las espaldas de los problemas de violencia que vive a diario la sociedad en general, la realización de la responsabilidad social de las universidades, demanda grandes cambios de pensamiento académico dirigidos a formar ciudadanos integrales que lideren cambios en su entorno en pro de una paz sostenible en el planeta.

## **5. Conclusiones**

El aumento en los niveles de violencia cultural, dejan de manifiesto la necesidad diaria de trabajar conjuntamente en pro de mejorar los intentos y estrategias, para construir un mundo cada vez más pacífico, donde se garantice un futuro más humano a la próxima generación. En este sentido, se hace necesario incorporar la paz en muchas de las disciplinas universitarias.

En algunas facultades de derecho de Bogotá, se ha evidenciado un interés de los estudiantes en el tema de la cultura de la paz el cual debe potencializarse a través del diseño de mejores currículos que transversalicen el tema de la paz a lo largo de los semestres. En esta perspectiva las universidades en general tienen una responsabilidad, en la deconstrucción de la cultura de violencia a través de la formación social de los(las) jóvenes, quienes serán los futuros líderes en el país, de procesos de cambio en pro de una verdadera cultura de la paz.

## Bibliografía

AGUILERA, RAFAEL ENRIQUE (2012): «Las transformaciones del Estado contemporáneo, Legitimidad del modelo de Estado Neoconstitucional», en *Universitas, Revista de Filosofía, Derecho y Política*, Núm. 15. Madrid, Universidad Carlos III. 3-25.

BURGUET ARFELIS, MARTA (2012): «Competencias axiológicas para construir la Paz en el siglo XXI», en: *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*. 12, Castellón, Universitat Jaume I. 129-141.

CANO PÉREZ, MARÍA JOSÉ Y OTROS (2004): «Diálogos e Investigaciones Trans-Culturales y Disciplinarias», en *Convergencia*, Año 11, Núm. 35, Mayo-Agosto, 55-80

CALDERÓN VALLEJO, GUSTAVO (2009): «El análisis en los diseños de investigación social con énfasis en lo empírico o con acento en lo comprensivo», en: *Poiésis, Revista Electrónica de Psicología Social*. 17. Bogotá, Fundación Universitaria Luis Amigó. 1-10.

COMINS MINGOL, IRENE (2007): «La ética del cuidado, Contribuciones a una transformación pacífica de los conflictos», en: *Revista Feminismo/s*. 9. Género, Conflicto y Construcción de la Paz. Alicante, Universidad de Alicante. 93-105.

— (2002): «Reseña de la «Paz Imperfecta» de Francisco A. Muñoz, en: *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*. 9. Toluca. Universidad Autónoma del Estado de México. 321-336.

FISAS, VICENS (2002): *La Paz es posible, Una agenda para la Paz del siglo XXI*. Barcelona. Plaza & Janés Eds.

\_\_\_\_\_ (2006): *Cultura de Paz y Gestión de Conflictos*, Barcelona, Icaria.

GALTUNG, JOHAN (1981): «Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia y su tipología», en AAVV (ed), *La violencia y sus causas*. París. UNESCO. 91-106.

JARES, XARES (2002): «Aprender a Convivir», en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44. Zaragoza. Universidad de Zaragoza. 79-92.

MARQUARDT, BERND (2014): *Historia mundial del Estado. Tomo 4. El Estado de la doble revolución Ilustrada e Industrial (1776-2014)*. Bogotá. Ed. Ecoediciones & Universidad Nacional de Colombia.

MARTÍNEZ GUZMÁN, VICENT Y FRANCISCO MUÑOZ (2004): «Investigación para la paz», en López Martínez, Mario [dir.], *Enciclopedia de paz y conflictos*, Granada: Universidad de Granada.

MUÑOZ FRANCISCO Y BEATRIZ MOLINA RUEDA (2010): «Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos», en *Revista de Paz y Conflictos No.3*. Universidad de Granada, 44-61.

SÁNCHEZ CARDONA, MARIELA (2012): «El valor constitucional de la Paz. Una aproximación psico-social a las políticas públicas en Colombia», en MARQUARDT, BERND, *Constitucionalismo Científico, Dinámicas globales y locales*. Bogotá. Ed. Temis. 171-207.

\_\_\_\_ (2013): «El valor de la Paz en la formación jurídica», en MARQUARDT, BERND(ed), *Constitucionalismo Científico II, Entre el Estado y el Mercado*. Bogotá. Ed. Temis, 355-379.

TAMAYO Y TAMAYO, MARIO (2002): *El proceso de la investigación científica*. México. Ed. Limusa.

# Imaginando un futuro mejor: líneas de trabajo para planificar la educación para la paz

---

Amaral Palevi Gómez Arévalo  
amaral.palevi@gmail.com

---

## Resumen

*El presente artículo tiene el objetivo de dar a conocer una propuesta de incorporación de la educación para la paz en los diferentes niveles del sistema educativo, desde el aspecto macro curricular hasta lo micro curricular. La propuesta, es esquemática y no exhaustiva, más con ella se pretende abrir el diálogo teórico para incorporar la educación para la paz no como un eje o asignatura específica, sino como el elemento articulador epistemológico de todo un sistema educativo.*

## Palabras claves

*Educación para la Paz. Sistema Educativo. Currículo. Epistemología.*

## Introducción

En la construcción de una nueva sociedad pacífica desde el punto de vista político, social y cultural, es necesaria en la educación de los niños y jóvenes, la vivencia de la virtud por medio de los valores como imperativo práctico educativo para, así, poder cimentar las costumbres de convivencia pacífica en un sistema democrático participativo. Como en muchos otros aspectos, la escuela y el sistema educativo como tal le corresponde cumplir un papel definitivo: *romper los esquemas y hábitos tradicionales de la violencia en la sociedad, en vez de plegarse a reproducirlos sin ningún juicio crítico.*

La educación para la paz se plantea, en este sentido, como eje transversal a incorporar en todos los sistemas educativos, pero muchas veces depende si las condiciones e intereses políticos lo permiten. Para salvar esta situación debemos presentar la educación para la paz no como un proyecto puntual o complementario, sino que debemos de pensar en una propuesta curricular para los diferentes niveles de un sistema educativo. Por ello, se presenta esta propuesta de planificación educativa que abordará bajo los niveles curriculares: macro, meso y micro curricular (*considerando la distribución de los niveles en el caso de El Salvador*), la incorporación de la educación para la paz como eje articulador epistemológico.

## i. Nivel Macro curricular

La educación para la paz en el nivel macro curricular, en un primer momento debe de adecuarse a los niveles educativos existentes. No obstante, manteniéndose « [...] *la unidad del sistema educativo nacional con un marco curricular común para el país, respetando los criterios ecológicos, los valores humanos, la memoria histórica y la justicia social*» (Grande, 2008: 239). Las propuestas a ser presentadas para los diferentes niveles educativos, son sencillamente esas *propuestas*. Estas están abiertas a la discusión y mejora de acuerdo al contexto de ser implementadas, para que en un futuro cercano pueda ser modificada y mejorada con el aporte de los involucrados en el sistema educativo y la sociedad en general.

### a) Parvulario o jardín de infantes

A nivel de Parvulario se debe de integrar al currículo un conglomerado de ideas que conlleven a la adopción de un concepto positivo de la autoestima, afecto y sentimientos en los niños y las niñas. Este es el nivel más práctico para las actividades de la educación para la paz, por ello debe de primar lo concreto en las dinámicas de trabajo. Un aspecto importante a resaltar en este nivel es la identidad propia que hay que desarrollar en los estudiantes, en sus diversos roles: nacional, comunitario, familiar e individual. Una propuesta metodológica es usar la imagen como medio para despertar el interés, la interrogación y la apertura al diálogo entre los niños y niñas; por tanto estas actividades deben de ser percibidos como tareas útiles para su vida, como lo planteó en su momento la Escuela Moderna de Célestin Freinet (*Chourio y Segundo, 2008*). Para despertar el interés, el estudio del contexto circundante de los estudiantes y el uso adecuado de las nuevas tecnologías deben de convertirse en instrumentos primordiales en esta etapa educativa.

### *b) Educación Básica 1º a 6º Grado*

En la educación básica, se continúa reforzando las áreas afectivas y sentimientos de los niños y niñas; pero se va adquiriendo un rol más cognitivo y reflexivo; sin olvidar las acciones a nivel práctico. Las habilidades sociales adquieren un lugar protagónico progresivo en esta etapa. Estas habilidades deben de conllevar a una transformación pacífica de los conflictos que englobe: comunicarnos para la paz, mediar para transformar, reconocernos para la paz y la convivencia con los demás.

Se deben trabajar los principios de libertad, solidaridad y fraternidad en esta etapa. El trabajo en equipos y las posibilidades de dicha actividad deben de ser retomados en todas las asignaturas. Hay que retomar el principio de *actividad*, para que el aprendizaje sea significativo en los esfuerzos de enseñar procedimientos alternativos para la transformación de conflictos.

### *c) Educación Básica 7º a 9º grado*

En esta etapa de educación básica, en vista de iniciar un proceso sistemático de conocimiento del *otro* en este contexto más globalizado e interdependiente que estamos viviendo, no debemos perder de vista que para conocer y dar valor al otro es necesario reconocer a las personas que viven dentro del país. Debemos partir por promover un diálogo intranacional por medio de las escuelas, acercando estudiantes de realidades diferentes a su encuentro. Luego de tener ese acercamiento, se puede desarrollar el conocer otras realidades de latitudes diferentes del globo terráqueo. Las herramientas virtuales son una excelente opción para esta tarea. Entre algunos de los contenidos que se pueden desarrollar están los siguientes:

- 1) *Educación para la comprensión y la paz nacional e internacional*
- 2) *Educación para el desarme social*
- 3) *Educación sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes*
- 4) *Educación para la democracia y la tolerancia*
- 5) *Educación intercultural*
- 6) *Enseñanza relativa a los problemas de la realidad local, regional e internacional*
- 7) *Actitudes críticas al uso de armas*
- 8) *Información sobre la transformación de conflictos*
- 9) *La participación ciudadana en la sociedad*

En esta etapa del crecimiento de los niños y niñas se hace necesario involucrar el propio medio como campo educativo. Es incorporar

toda la riqueza de la acción, pensamiento y sentimientos que se generan en los contextos sociales y que muchas veces no son resueltos adecuadamente. La educación debe de tener injerencia en este campo para formar a personas que puedan de mejor forma transformar sus propios conflictos, sus conflictos interpersonales y dar propuestas de transformación de conflictos sociales de mayores dimensiones.

### *d) Educación Media*

En la educación media es necesario orientar el trabajo educativo en solidificar todo lo realizado en años anteriores. En este caso los niveles prácticos y cognitivos que se han iniciado se deben consolidar, dando paso a un nivel actitudinal de acciones por parte de los estudiantes para que se desenvuelvan mejor como sujetos sociales y como futuros ciudadanos políticos.

Se continúa reflexionando sobre los contenidos específicos y proponiendo actividades para desarrollar, pero se va dando mayor libertad para que el estudiantado desarrolle su autonomía en sus propios proyectos. Se continúan fortaleciendo las capacidades de autoestima, afecto, sentimientos y las habilidades sociales y comunicativas de acuerdo al nivel educativo y a la edad promedio del estudiantado. Se deben de asumir los siguientes criterios guías para la presente área educativa:



Joaquín Dimayuga

"Levitación"  
Óleo sobre tela, 2008  
125 cm x 90 cm

- *Asumir la democracia como un valor dentro de las acciones cotidianas de los procesos formativos.*
- *Valorar la diversidad, iniciando por el pluralismo que muchas veces existe en los centros escolares.*
- *Crear un clima escolar democrático.*
- *Participación democrática de los alumnos en la vida escolar.*
- *Utilizar el diálogo como instrumento fundamental en la resolución de conflictos.*
- *Una currícula orientada a la formación democrática.*
- *Preparar para la participación ciudadana en la sociedad.*
- *Asumir un fuerte compromiso de la enseñanza desde los derechos humanos.*

En este nivel los procesos cognitivos y afectivos están mejor desarrollados en los estudiantes, se puede enseñar la necesidad de los procesos de reconciliación y reconocimiento que necesitan los pueblos para superar el pasado muchas veces doloroso, comprendiendo el pasado, situarse en el presente y saber proyectarse a un futuro común y compartido por todos y todas. Intentando al mismo tiempo la solidificación de las concepciones de identidad propia de cada uno de los estudiantes.

#### *e) Educación Superior*

A nivel de la Educación Superior y Técnica debido a que cada institución establece los programas de estudio, se orientará para su aprobación por parte del Ministerio de Educación o los Consejos de Educación Superior dado el caso, deben incluir contenidos de cultura de paz y derechos humanos como mínimo en cada pensum técnico o académico. Al mismo tiempo se promoverá la creación de carreras profesionales que conlleven el estudio profesional de la educación para la paz para aportar desde la Academia nuevos conocimientos que se puedan aplicar en los contextos sociales que se adhieran a este esfuerzo.

La Educación Superior por medio de la enseñanza, la investigación y el servicio social como tareas inherentes al quehacer universitario contribuirá a la educación para la paz, en la creación de conocimientos, desde las realidades locales e internacionales, para el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad en su conjunto mediante el estudio interdisciplinario de todas las cuestiones vinculadas con la paz. Entre algunos de los objetivos que pueden desarrollarse se encuentran:

- *Facilitar la comprensión de las relaciones que existen entre nuestras propias vidas y las de otras personas al interior de la sociedad.*
- *Aumentar el conocimiento sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la violencia estructural, que se manifiestan por medio de la inequidad, la desigualdad, la opresión.*
- *Desarrollar valores, actitudes y destrezas que acrecienten la autoestima de las personas, capacitándolas para ser más responsables de sus actos. Deben ser conscientes de que sus decisiones afectan a sus propias vidas y también la de los demás.*
- *Fomentar la participación en propuestas de cambios para lograr un mundo más justo en el que tanto los recursos, los bienes y el poder estén distribuidos de forma equitativa.*
- *Dotar a las personas y a los colectivos de recursos e instrumentos -cognitivos, afectivo y actitudinales- que les permitan incidir en la realidad para transformar sus aspectos más negativos.*
- *Favorecer el desarrollo humano sostenible en los tres niveles que afectan a las personas: individual, comunitario-local e internacional.*
- *Fortalecer la investigación en temas relacionados al estudio de la paz y sus derivados.*
- *Crear mecanismos de servicios sociales para que los estudiantes se involucren en actividades relacionadas a la paz.*

## ii. Nivel Meso curricular

Este nivel curricular se tendrá en cuenta el desarrollo físico-psicológico y cultural del alumnado en general. No es la intención en partir el currículo en dos visiones diferentes, pero se tiene que reconocer que el abordaje metodológico en el área rural tiene que ser diferenciado al abordaje en las áreas urbanas.

Con una mayor participación intersectorial y la integración de la sociedad civil se debe de diseñar una propuesta de asignatura específica que recoja los diversos planteamientos de la educación para la paz y la prevención de la violencia social y la convivencia pacífica.

Se pueden crear asignaturas específicas de educación para la paz que articulen de forma progresiva ejes transversales como educar para la vida desde la dignidad humana; educar para la erradicación de la pobreza; educar desde y para la verdad; educación medioambiental y coeducación; como parte del nuevo proyecto de sociedad que se intenta construir, en donde los valores de la cultura de paz marquen el accionar cotidiano e institucional al interior de un país.

El establecer contenidos para cada una de las asignaturas es una tarea a gran escala e interdisciplinariamente. Es por ello que sólo se dejarán planteados algunos de los contenidos generales que se pueden incluir retomando los objetivos anteriores por nivel educativo: los derechos humanos, valores, diálogo, cultura de paz, identidades nacionales (*indígena, mestiza, transnacional*), factores estructurales que promueven la violencia, transformación pacífica de conflictos, no violencia, realidad comunitaria, nacional e internacional; para colocarlos en una agenda de trabajo y ser discutidos ampliamente con todos los sectores involucrados en la educación.

## iii. Nivel Micro curricular

Aunque es el tercer nivel de concreción curricular no por ello deja de ser importante, incluso puedo decir que este es el nivel más importante. Ya que en él se traduce en práctica todos los planteamientos teóricos de los niveles macro y meso curriculares.

En este nivel se vuelve clave la figura y el rol del profesorado. El profesorado es el encargado de llevar a la práctica educativa todo lo que se plantea en la currícula. Es por ello que debe de estar capacitado con una serie de estrategias didácticas para desarrollar su labor educativa de la mejor forma posible.

Esta labor educativa no se centra sólo en el aula; sino que va mucho más allá de los muros que consideramos que posee la educación en las escuelas de cualquier lugar. La labor docente para la paz es una labor socio-comunitaria educativa. Debido a que cualquier ámbito educativo está interconectado con la realidad social que vive un determinado país. No se puede educar para la democracia participativa y para el conflicto social en la escuela, mientras en el ambiente comunitario se practiquen formas contrarias a lo que deseamos educar. Esta incidencia debe de iniciar en las familias de los estudiantes por establecer sólo un ejemplo.

El docente para la paz tiene que hacer un trabajo especial con la *educación para padres de familia*. Este es un reto extremadamente grande. Se ve implicada la vida privada familiar, espacio hasta cierto punto vedado para la escuela. Hay que tener cautela y saber manejar las relaciones sociales con los padres y madres de familia, para que comprendan que el trabajo que se desarrolla es con intención de mejorar la vida de los estudiantes. Al mismo tiempo tiene que haber una corresponsabilidad de los padres y madres de familia para alcanzar este objetivo por los medios educativos necesarios para lograrlo.

Entre algunas de las estrategias prácticas que se pueden ejecutar para mejorar el trabajo de la educación para la paz, se pueden mencionar las siguientes:

- Los estudiantes pueden presentar temas a discutir con un currículum flexible.
- Involucra a los padres de familia en la escuela, como corresponsables de la educación de niños y niñas.
- El docente debe tener en cuenta que la educación sobrepasa los muros de los salones escolares.
- Estimular las acciones de cooperación y ayuda entre compañeros.
- Desarrollar trabajo comunitario escolar.
- Reciclar en la escuela.
- Poseer un área verde para cultivar entre todos.
- Hacer un periódico mural con noticias de paz.
- Hacer festivales o fiesta para la paz en la escuela y la comunidad.
- Crear asambleas de estudiantes para la discusión de problemas comunes.

#### **iv. Otros aspectos de la planificación educativa**

Un aspecto importante de la propuesta es la inclusión de la sociedad civil en los procesos de aprendizaje. A este nivel nos encontramos con una primera dificultad: la restricción en muchos países que la educación por ley es controlada por el Estado. La inclusión de la sociedad civil se vuelve difícil de ejecutar.

Aunque no se tiene como perspectiva que la sociedad civil tome las riendas de la conducción de la educación. Más bien el objetivo sería que la sociedad civil interactúe en todo el proceso educativo aportando perspectivas diferentes que enriquezcan las discusiones y transformaciones en la vida escolar y comunitaria. Es un complemento a todo el proceso. Si lo vemos desde una perspectiva de planificación, es un aliado estratégico que puede colaborar en todo el proceso educativo.

Luego hay que reconocer que para que todo este proceso se lleve a cabo como mínimo debe de haber una inversión del 6% del presupuesto nacional a la educación. En este sentido, los «contextos depauperados social, psicológica, organizativa e, incluso, arquitectónicamente, hacen difícil una modificación de las actitudes y una transformación de la práctica» (*Santos Guerra, 2006: 68*) cotidiana educativa. Es por ello que se debe de elevar los niveles de inversión educativa, para mejorar el tipo de enseñanza. Como se conoce la lógica de ahorrar en

la mejora educativa en vez de un avance es un retroceso seguirla aplicando. La educación no es un gasto es una inversión y mientras más se invierta y de forma estratégica, podemos tener mejor resultados educativos en años próximos.

La mejora a la inversión educativa se traducirá en una superior formación a los docentes, mejorar las condiciones de las escuelas, dotar de equipo e insumos didácticos en las cantidades adecuadas, generalizar programas de ayuda escolar, entre algunas de las cuestiones más evidentes. Por otra parte, la mejor calidad educativa puede atraer la inversión de empresas que se traduzcan en mejores trabajos, que otorguen mayor dignidad humana a más personas por medio de su trabajo.

Por lo anterior, no se debe de olvidar que el proceso educativo conlleva un nexo con el sistema laboral nacional. La educación no se ciñe al sistema productivo, aunque se reconoce que debe de tener una relación. Una educación de calidad repercutirá en las mejoras laborales para la población en general y en específico brindar oportunidades a los jóvenes de opciones de trabajo o/y estudio que se complementen mutuamente, convirtiéndose en opciones reales y no en mitos para la juventud.

## Conclusiones

La educación para la paz no es una panacea para transformar todos los problemas existentes. Se necesita una política inclusiva en donde todos los sectores de la vida nacional estén involucrados para alcanzar un mismo objetivo: *la construcción de la paz*.

La cultura de paz debe de surgir de los propios valores de una sociedad, por lo que se requiere el compromiso y colaboración de los agentes sociales comunitarios, locales y nacionales para poder desarrollar de la mejor forma una propuesta de educación para la paz desde el sistema educativo.

Se debe de resaltar el papel y el rol fundamental que los docentes pueden desempeñar para la transformación de las condiciones violentas actuales de los sistemas educativos. No obstante, su labor tiene que ir acompañada por un sistema de apoyo institucional desde otra mirada más inclusiva.

La educación para la paz tiene un gran reto con las violencias que adquieren *nuevos rostros* en la realidad social, en donde educar en dirección al pacifismo es contradictorio o por lo menos sale fuera de la norma violentológica cotidiana. Ante este reto la educación para la paz tiene que trabajar en la construcción de la *esperanza posible*. Esperanza de que las condiciones de violencia sean minimizadas por medio de acciones educativas concretas en lo individual, colectivo y con la naturaleza. Para ello se debe de retomar la educación para la paz como *política pública de lo posible*, en donde se utilicen los recursos culturales de los contextos, la inversión económica y el fortalecimiento del tejido social para obtener los mejores resultados en la construcción de la *paz constante*.

---

## Referencias Bibliográficas

- CHOURIO MUÑOZ, JOSÉ ALIN y RAMÓN SEGUNDO MELEÁN (2008): «Pensamiento e ideas pedagógicas de Celestín Freinet», en Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social (REDHECS), 4, 48-55.
- GRANDE, JULIO CÉSAR (2008): Análisis sobre la Educación Nacional y el Plan 2021. San Salvador: Editorial e imprenta universitaria.
- SANTOS GUERRA, MIGUEL ÁNGEL (2006): Arqueología de los sentimientos en la escuela, Buenos Aires: Bonum.

# Reflexiones sobre la democracia como factor necesario para lograr una educación para la paz en México

---

Sandra Isabel Guadarrama Rojas  
sandy.guadarrama@yahoo.com.mx

---

*Resumen:*

*El presente trabajo reúne una serie de reflexiones en torno a los conceptos de democracia, ubicados en un proceso de gobernabilidad dentro de la historia evolutiva de la educación en México. Con el propósito de ubicar la educación para la paz dentro de una serie de circunstancias que deberán forjarse dentro de la política mexicana para ejercer y practicar la paz en los ambientes institucionales educativos. Logrando algunos comentarios en las vertientes institucionales internacionales hasta la manera de delimitar los estudios para la paz, dentro de circunstancias de investigación “para hacer las paces”.*

*Palabras clave: Democracia, gobernabilidad, hacer las paces, educación para la paz.*

## 1. APUNTES GENERALES

Uno de los temas que en la actualidad ha causado polémica en torno a la educación y que ha sido objeto de estudio en las últimas reuniones de ministros y encargados educativos en las naciones latinoamericanas, es la relación de la educación con los procesos de democracia y gobernabilidad

En la historia de este tiempo, se comparte la creencia de que un gobierno es legítimo si su origen se da mediante elecciones libres, sistemáticas, competitivas y transparentes, respetando con ello las leyes. Existe la firme creencia en ciertas élites políticas e intelectuales, que la democracia y su proceso de consolidación no presenta –por ahora– riesgos de regresiones a gobiernos autoritarios. Sin duda alguna, esta visión optimista del momento sociopolítico que viven los países latinoamericanos, se contrapone con visiones que no permiten dejar al olvido el hecho de que la democracia aún no está total y absolutamente consolidada. Para *Norberto Bobbio (1986)*, en el texto “El Futuro de la Democracia” el término no está acabado, constituye “un mínimo analítico”.

Tal es el caso del debate de ideas sobre este tema, que plantea Antonio *Camou (1992)*, en su ensayo “Gobernabilidad y Democracia” señala que la transición hacia la democracia, parece estar en una estrecha salida, que no obstante, no podría ser cercenada en la práctica por las posibilidades y alternativas viables que presenta para el momento que ahora se vive. Para el caso de México, en especial, la denominada transición democrática se constituye en una excepción en la cual deben tomarse precauciones desde perspectivas teóricas y metodológicas; “...lo cual obliga a los estudiosos del tema a revisar con detalle los términos que al efecto, se han heredado de anteriores discusiones, con el fin de revisarlos, analizarlos y adecuarlos a la realidad que ahora toca vivir” (*Camou, 1992: 55*). Bajo este contexto, la polémica que interesa para el presente artículo se centra en el argumento de que si existe gobernabilidad democrática en la nación mexicana y si es posible y creíble la existencia de gobernabilidad en el sistema educativo; lo cual genera, impulsa y fortalece, entre otros resultados, una educación para y por la paz. Sobre todo; si dicho argumento sustenta que la educación debe contribuir al desarrollo y preparación de ciudadanos calificados y arraigados en una cultura cívica democrática y de tolerancia.

En el país, ésta situación, desde hace algunos años, se abordó bajo otros argumentos y perspectivas que no difieren en mucho de lo que se mencionó anteriormente. Algunos autores entre ellos *Sylvia Shmelkes (1992)* expone con claridad que el análisis de los procesos educativos y de democracia tienen mucho que ver con la postura teórica bajo la cual se sometan a juicio los propósitos de la educación. Es decir, si la óptica de quien realiza dicho análisis tiene que ver con una postura crítica, seguramente se verá a la educación como una función reproductora y legitimadora de la escuela, en la cual "...se inculcó la ideología dominante (asegurando con ello la reproducción de las relaciones sociales de producción); la escuela como el filtro de quienes podrán proseguir su curso por el sistema educativo; como el espacio en el cual se logra la legitimación de las diferencias sociales y se dota de mano de obra capacitada para continuar generando riqueza para unos cuantos" (*Shmelkes, 1992: 22*).

Dada la complejidad de la realidad actual, Shmelkes menciona lo difícil que es atribuirle o no a los procesos educativos, los resultados positivos y negativos que se presentan en las sociedades. No obstante, ello señala que si en un gobierno en un momento histórico y temporal determinado se vulneran y reprimen los deseos, anhelos, expresiones democráticas, participaciones y libertades necesarias e indispensables para el bienestar de los individuos que lo integran; difícilmente podrá exigirsele a la educación que forme ciudadanos democráticos que pugnen por una justicia social para todos, limitando con ello su progreso. Esta idea, ampliamente discutida en foros nacionales e internacionales, lleva a una de tantas conclusiones que podrían derivarse de un tema tan amplio para su estudio e investigación: que es indispensable que los gobiernos pugnen por lograr gobernabilidad para una democracia eficiente y participativa. Al respecto, se entiende que deben existir reglas mínimas para que se cumpla este proceso. Una de ellas, hace alusión a la necesidad de que los sujetos involucrados en los procesos de toma de decisiones sean la mayoría de la población adulta; que el procedimiento de la toma de decisiones se rija por el principio de mayorías y que se garanticen en conjunto las libertades básicas (*de opinión, de información, de asociación, de reunión, etc.*). De acuerdo a esta "reglas" todos los sectores que integran a la sociedad mexicana deben o tendrían que promover acciones destinadas a la integración de valores democráticos y por la paz para el quehacer educativo.

En este mismo orden de ideas, *Jacques Delors (1996)* menciona "...que frente a los numerosos desafíos que enfrenta la humanidad para este siglo que inicia, sin duda, la educación se constituye como un instrumento indispensable para que la humanidad progrese hacia los ideales de paz, libertad, democracia y justicia social; es decir, la educación debe ser vista y asumida como una vía al servicio de un desarrollo humano armónico, genuino, que haga frente y derrote a la pobreza, la exclusión, a la intolerancia, las opresiones y las guerras" (*Delors, 1996: 9*).

## 2. ALGUNOS ANTECEDENTES DEL TEMA EN MÉXICO

En México, el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, establece en varios de sus apartados, que la educación de calidad, entraña un compromiso impostergable por lograr una educación para la democracia y la paz, así como el bienestar de la población. En este documento, se señala que hoy por hoy, la verdadera riqueza del estado mexicano está en las personas que la integran, y en el papel que juegue la educación en su formación, en el desarrollo de sus habilidades, capacidades y cualidades profesionales y humanas, mismas que definen los límites y posibilidades de bienestar de los pueblos.



Joaquín Dimayuga

"En la regadera"  
Temple sobre tela, 2013  
115 cm x 80 cm

En su artículo “El malestar educativo” Gilberto Guevara Niebla, establece que ésta educación, constituye una palanca privilegiada de la herencia cultural e institucional de nuestro pueblo. Así, señala que Valentín Gómez Farías y José María Luis Mora, encontraron en la educación, un eslabón muy importante para lograr que el pueblo mexicano se liberara de atavismos espirituales y reales del feudalismo y del colonialismo. Ignacio Ramírez, a su vez, consideró que el ideal democrático se consumaría combinando los ayuntamientos con las escuelas. En este mismo documento, se menciona que los liberales de la Reforma, vieron en la instrucción un instrumento para terminar con las desigualdades económicas y sociales que surgieron a partir del libre mercado. “La educación se consideró como un derecho del pueblo y no como un privilegio por Benito Juárez. Flores Magón la vio como el medio ideal para la libertad del ser humano. La Revolución Mexicana dio pie para que con la fundación de la Secretaría de Educación Pública por José Vasconcelos, se consumara el ideal de progresar a través de las escuelas y de ver materializado dicho ideal.” (Guevara, 1992:25 )

A lo largo de más de 100 años, Estado y sociedad (*régimen político y sistema político*) han desplegado un interesante esfuerzo a favor de la educación. Para la década que antecede, los resultados que se reportan en documentos oficiales, puntualizan que la tasa de analfabetismo se redujo en menos de un 10% con relación a la década anterior pasada y que la escolaridad promedio de la población de 15 años alcanza los 7.7 grados, mientras que en 1960 apenas alcanzaba los 2.6 grados. En la actualidad se estima, que el 90% de los jóvenes en el país llega a los 15 años con la primaria concluida y que de 100 personas, el 45% cursan la educación media superior en un rango de edad de entre 16 y 18 años. A esto se añade el hecho, de que la demanda por los servicios de educación superior crece en tasas muy elevadas. En la década de referencia, la matrícula se incrementó en más del 60%.

Hasta 1998, el sistema educativo nacional atendía a más de 28.5 millones de estudiantes en los diversos niveles, tipos y modalidades que lo integran, a través de la tarea que desarrollan alrededor de 1.4 millones de profesores en más de 212 mil instituciones educativas, de una población de 96.5 millones de personas en México. Esta cifra, representa una tasa de crecimiento anual de 1.6%. Desde

hace algunos años, se parte de la necesidad de que la construcción de las políticas de gobierno, deberá hacerse en el marco de un escenario global que señale lo deseable y detecte lo factible, en búsqueda constante de un desarrollo sustentable. Ante este contexto, (...la dinámica poblacional de la entidad ha jugado un papel preponderante en términos comparativos con la del país. En términos generales y de acuerdo al Consejo Nacional de Población, México ha sufrido importantes cambios poblacionales que se reflejan en el comportamiento histórico de sus tasas y en la proyección de éstas hasta el 2020. Se estima que para este año, la población en el país alcanzará más de 110 millones de personas”) (CONAPO, Proyecciones de población 2010-2020, 2010: 25). México es un país de jóvenes: más del 56% del total tiene 24 años o menos. El grupo de edad vinculado con la demanda de educación básica obligatoria (6-14 años) se mantiene estable, con un porcentaje de 0.1% al año. La población joven, constituida por aquellos que tienen entre 15 y 24 años de edad, está muy cerca de alcanzar su volumen histórico. (...Se maneja un escenario que plantea que durante los próximos 20 años se mantendrá en aproximadamente 20 millones de personas”) (Hernández López, María Felipa, 2013: 35)

Resulta interesante analizar estas cifras en el marco de la cobertura, sobre todo porque en los últimos años la población que recibe educación en el país se ha ido incrementado como resultado de una serie de estrategias encaminadas a extender los servicios educativos básicos hacia los grupos de población marginada, como es el caso del nivel preescolar y la primaria indígena. La educación que brinda el Estado, de acuerdo al Artículo Tercero Constitucional, proporciona el derecho a todos los mexicanos a recibirla de manera laica, gratuita y obligatoria, además, y en apego al marco legal que la regula, tiene que dar los elementos básicos necesarios para que el individuo desarrolle de manera armónica sus facultades, fomentando también el amor a la patria, la conciencia de solidaridad nacional e internacional y el respeto a la diversidad; todo ello bajo la guía de principios democráticos que por escrito, permiten el constante mejoramiento social, económico y cultural.

Las reformas a la Ley General de Educación amplían y refuerzan algunos de los principios arriba citados, además de precisar las atribuciones que corresponden al Ejecutivo Federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública y las que corresponden a los Gobiernos de los Estados. Este ordenamiento establece, que compete estrictamente a la SEP, garantizar el carácter nacional de la educación básica, elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios. Así el Estado Mexicano, se ha propuesto -entre otras metas a alcanzar- la equidad en el acceso a las oportunidades educativas sobre todo de los grupos más vulnerables de la sociedad, a través de programas compensatorios y de proyectos multisectoriales que combatan a la pobreza extrema.

Una preocupación latente para el Estado, es que a través de estos planteamientos, las reformas instrumentadas a planes y programas, le permitan recuperar una imagen en torno a la política educativa y su quehacer en ella, como una de las dimensiones constitutivas del ser humano, como una actividad necesaria para que el servicio público y la función en éste ámbito, "... recupere el prestigio, nobleza, cuidado y respeto que debe de mantener ante una sociedad compleja, que demanda una imagen positiva tanto del Gobierno como de los Sistemas Educativos" (*Diario Oficial de la Federación, Acuerdo 650, 2012: 30*). Esta preocupación, se

ha visto reflejada en los programas de estudio de las licenciaturas en educación, en los que se señala la necesidad de que los alumnos sepan cómo actuar correctamente en sociedad; es decir, elijan y decidan sobre las normas de conducta pertinentes para vivir y convivir con los demás. Asimismo, en los textos se hace énfasis en el propósito de formar valores y opiniones cívicas y éticas propias. Representan en sí, un instrumento valioso para que los estudiantes aprendan del mundo y puedan incidir positivamente en él.

Así la educación, a lo largo de su historia, ha luchado por contribuir de una manera decisiva a la gobernabilidad democrática como factor de desarrollo, como impulsora del ascenso y la promoción social de las familias y las personas, como agente de socialización de valores, y finalmente, como medio de integración y de cohesión socio-cultural, encaminado al logro de la paz.

### 3. SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

En este contexto, los orígenes de la educación para la paz se remontan a estudios elaborados hace más de una década en Europa, principalmente en la Gran Bretaña. En 1986, ya se advertía que las nociones religiosas y seculares de la paz son tan añejas como la guerra. El concepto contemporáneo de quienes hoy se interesan por este tema, se remontan a las ideas y las preocupaciones éticas por la paz de siglos pasados. Durante el siglo inmediato anterior, es posible distinguir dos tradiciones que plantean principios básicos de educación para la paz: la tradición de una educación libertaria y la del desarrollo personal. A estas tradiciones, "...se le une la que propuso Heater en 1984 sobre una educación para la comprensión internacional" (*Hicks, 1998: 22*). En su obra, ha planteado sólidas bases para la aparición y estudio de la educación para la paz.

En los años cincuenta, surge en las universidades europeas y estadounidenses un interés creciente por el campo de la investigación sobre el tema, y aunque tuvo poco impacto sobre los maestros, algunos de los elementos clave fueron y siguen siendo relevantes para el trabajo de educación para la paz en las instituciones escolares. Uno de estos elementos, tiene que ver con la convivencia cotidiana, con la violencia que puede ejercer una persona sobre otra (*personal-directa*), tal es el caso de la guerra, la tortura y el terrorismo, entre otros; centrándose más en elementos de conflicto y definiendo a la paz, sólo como la ausencia de la guerra (*concepción muy limitada- paz negativa*). Durante las dos décadas siguientes, se desplaza la violencia indirecta a la directa (llamada estructural), es decir; se cuestiona cómo pueden resultar las personas agredidas a raíz de los procesos políticos, económicos, sociales, culturales, religiosos y como este hecho “mina”, las posibilidades de bienestar social de las personas. El sexismo y el racismo, que son los ejemplos más recurrentes de ésta situación, generan una disminución significativa del potencial humano. El estudio de la libertad y la justicia, ha conducido a los interesados sobre el tema a examinar las cuestiones de la paz bajo la óptica de definiciones más extensas. Por ejemplo, en lugar de ser definida a partir de ausencia de guerra; la paz supone bajo esta perspectiva una cooperación y un cambio no violento orientado hacia la creación en una sociedad de estructuras de calidad, equitativas, de justicia y de libertad relativa.

En los estudios para la paz se distinguen algunos enfoques: educación a través de la fuerza; como mediación y solución de conflictos como paz personal, entendida en el orden mundial y como la abolición de las relaciones de poder.

Uno de ellos, está respaldado por el gobierno y sus fuerzas armadas, gobierno que considera que los ciudadanos estarán atentos y sin generar disturbios, a través de procesos de disuasión armada. Son, gobiernos dictatoriales, autoritarios que mantienen su fuerza y gobernabilidad, a través de su poderío militar. Otro “...hace referencia al análisis del conflicto (*ausencia de paz*), desde el punto de vista personal y global. El peligro aquí, es que los procesos de desigualdad se producen por los desequilibrios del poder: falta o poca gobernabilidad” (*Camou, 1992: 54*)

Un tercero, refiere a lo personal, y enfatiza la necesidad de que los seres humanos generen actitudes de empatía y solidaridad, centrándose en los procesos educativos y en el impacto que éstos pueden tener en la sociedad, y en sus estructuras jerárquicas. En cuanto a educación para la paz como orden mundial, se plantea que sus contenidos arrancan desde una perspectiva general y que reconocen plenamente de la violencia estructural como un gran obstáculo para el logro de la paz. Este aspecto, ha sido muy controvertido, en tanto presenta un carácter ilusorio, hasta utópico, sobre todo si no se analiza el papel personal y colectivo que desarrollan los seres humanos en sociedad. Por último, señala que son los individuos y sus valores, producto de variables estructurales, los que inciden en la abolición de las relaciones de poder.

A partir de los argumentos anteriores, se han estructurado diversos supuestos que constituyen la base para la comprensión y el estudio de la educación para la paz. Las perspectivas son diferentes y se analizan de acuerdo al enfoque que se aborde. No obstante, es posible conjuntar algunos de estos supuestos, sin menoscabo de los que no entrarían aquí por su heterogeneidad y naturaleza. Dichos supuestos, tendrían que ver con lo siguiente:

- *El bienestar humano sólo se produce en un contexto de no guerra y de no violencia*
- *El conflicto y la guerra, no son aspectos inevitables de la naturaleza humana*
- *Es posible aprender de la paz, practicarla y vivirla. Esto tiene que ver con los modos alternativos de ser, de comportarse y organizarse de los seres humanos.*

La fundamentación educativa del estudio para y por la paz, también hace alusión al examen de ideologías. Algunos de los supuestos específicos respecto a esta educación y que en términos generales incorpora diversas formas de percibir al mundo, identifica cuatro tradiciones:

- *Liberal Humanitaria: Se transmite, a través de generaciones con herencias culturales básicas*
- *Centrada en el Niño: Valora el autodesarrollo, la autoconfianza y la armonía en el niño y en el joven en su contexto familiar y escolar*
- *Utilitaria: Destaca que uno de los objetivos principales de la educación es el de instruir a los estudiantes para prepararlos ante situaciones específicas en un tiempo determinado*
- *Reconstruccionista: Considera que la educación debe generar procesos de transformación en los estudiantes, de tal forma que sean agentes activos de su cambio y de la transformación de su entorno.*

Por su parte, *Xesús R. Jarés (1999)*, da cuenta de la necesidad de conocer la historia de la educación para la paz, las concepciones que le rodean, las propuestas y sus posibilidades en las prácticas educativas en tanto esto permite observar de manera concreta la importancia que ésta tienen en los diferentes estudios e investigaciones que se han hecho. En este sentido, el autor rescata la importancia de repensar y volver la mirada "...a los antecedentes de la educación para la paz en donde se ve que desde tiempos remotos siempre ha habido una intencionalidad en la educación para transmitir la paz en sus valores y práctica cotidiana, una paz propuesta como ideal normativo y regulativo de nuestras relaciones interpersonales y vida social. Se demuestra con ello, contrariando la opinión de algunos, que la educación para la paz tiene su historia; es decir, ha producido un determinado

legado histórico. Por consiguiente, y en palabras del propio autor, la educación para la paz ni es una creación de última hora, ni una moda pedagógica, ni la respuesta puntual a un problema determinado, por importante que éste sea" (*Jarés, 1991: 8*). El autor de referencia, establece un paradigma conceptual que permite definir un concepto de educación para la paz, en el que se incorpora una perspectiva creativa del conflicto y la utilización de métodos socio-afectivos, todo ello dirigido hacia la acción, la cual se orienta hacia el cambio de las estructuras violentas. Aquí, la acción educativa es vista como una necesidad de pensar de manera global y de actuar localmente. La aportación de Jarés a la práctica educativa tiene que ver con la necesidad de incorporar la educación para la paz en el currículum como eje transversal que permite a los profesores y estudiantes una práctica pedagógica emancipadora y en todo momento, crítica.

En la escuela y bajo esta postura, el profesor se transforma en investigador y analista de su propia práctica educativa, la cual cotidianamente debe mejorar a partir de un compromiso permanente con los valores de paz.

La educación en México, en este sentido, y tomando en cuenta los planteamientos que arriba se señalan, tendría que impulsar y/o analizar la pertinencia de que en los planes y programas de estudio de todos los niveles y modalidades se incluyeran contenidos que exploren conceptos sobre la paz, entendida ésta, como un proceso activo o como un estado de existencia individual y colectiva; asimismo, se tendrían que iniciar o retomar las investigaciones que en otros países se han hecho sobre los obstáculos para la obtención de la paz, no solamente los que se observan como principales, sino aquellos que podrían parecer sin importancia (*respeto al otro, derechos humanos, tolerancia, etc.*). Asimismo, se podrían indagar las causas de su inexistencia en algunas personas, en las instituciones y en la sociedad mexicana, que ante ciertos problemas reacciona de manera impredecible (*situación lógica desde el punto de vista sociológico, sobre todo si se plantea que la sociedad está en constante transformación y que la sociedad civil ha fortalecido su rol en los últimos años*).

Preparando el terreno para “una sociedad del conocimiento para todos” la Internacional de la Educación (*participa México de manera activa*) organizó una campaña a la que llamó “Educación Pública de Calidad para Todos”. Con esta campaña, dicha organización intentó centrarse en tres propósitos: en primer lugar, fomentar el derecho de una educación para todos, sin exclusiones; en segundo lugar, promover el derecho de una educación de calidad que prepare a la población para convertirse en protagonistas de su porvenir y, por último, favorecer una educación pública que permita –por ella misma- acoger a todos sin discriminación alguna que integre con armonía a todos, cualquiera que sea su origen o situación. Ello, sin duda, en un medio de dificultades evidentes para quienes han emprendido tareas educativas. Afrontarlas, en todos los tiempos y momentos, ha implicado un proceso de actuación dinámica que se ha cuidado, en razón de nuevos retos que esto implica y genera. “... Los esfuerzos que han realizado al respecto, los gobiernos, instituciones, organizaciones y organismos explican –en la medida de sus posibilidades- un convencimiento profundo porque la educación sea considerada, por el mayor número de países, como una prioridad. Sin embargo, no se establece de manera clara la necesidad de construir ciudadanía en las escuelas” (*Mathews, 1996: 45*).

Asimismo y de acuerdo a la definición de las Naciones Unidas, la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones. “...La Declaración y el Programa de Acción sobre una Cultura de Paz identifican ocho ámbitos de acción para los actores a nivel local, nacional e internacional que proponen” (*Organización de las Naciones Unidas, 1999: 25*). En dicho ámbitos, destaca el que refiere a promover una cultura de paz por medio de la educación, el cual “...mediante la revisión y análisis de los planes de estudio señala la necesidad de fortalecer valores, actitudes y comportamientos que propicien la cultura de paz, como la solución pacífica de los conflictos, el diálogo, la búsqueda de consensos y la no violencia ([www.nacionesunidas.com](http://www.nacionesunidas.com):75). Se destaca, que en México, estos planteamientos, compromisos y retos no pasan desapercibidos.

Desde su fundación como nación independiente, durante la segunda década del siglo XIX, tomó como una de sus preocupaciones fundamentales a la educación, que aspiraba ser nacional, incluyente y democrática, misma que se hizo realidad hasta la etapa de la Reforma, al establecerse un sistema educativo que enmarcado por pensamiento positivista comenzó a favorecer a los diversos sectores sociales, ello hizo necesario instrumentar un sistema de formación de docentes que diera respuesta a la creciente demanda socio-educativa que de manera constante y creciente presentaba nuestra nación. En este orden de ideas, es posible afirmar que los temas educativos convocan diversas preocupaciones, énfasis y perspectivas. “la gestión pedagógica de los centros escolares” “la calidad de sus procesos escolares” “la certificación de sus planes y programas de estudio” y la “necesidad creciente de trabajar una educación para la paz” han dejado de ser temas propios de especialistas. Los desafíos que enfrentan los sistemas de educación básica, media superior y superior, en muchas partes del mundo, pero en especial en el país constituyó un llamado urgente a reconsiderar la oferta educativa en forma articulada e integral. Este proceso de coyuntura, demandó la confluencia en mesas de trabajo de la reflexión política, pedagógica y de organización, como ha ocurrido cada vez que se ha fundado o reformado auténticamente una propuesta educacional. Cabe recordar, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como referente para el cambio de la educación y el Sistema Educativo, el compromiso social por la calidad de la educación, la Alianza por la Calidad de la Educación, las reformas que se han llevado a cabo, los programas de transformación académicos que se han generado, y los constantes procesos de elaboración del currículo.

Cabe mencionar, que ya *Vicent Martínez Guzmán (1999)* señala que el principal problema que tiene la investigación de estos estudios ha sido su falta de reconocimiento como “ciencia”, si se considera que hasta ahora la ciencia se entendía de forma mayoritaria, desde la visión moderna occidental, basada en la matematización y experimentación propia de las ciencias naturales. Se reconoce, que recientemente este modelo tradicional de ciencia está siendo cuestionado, especialmente por su

carácter dominante y aniquilador de otros saberes bajo un supuesto velo de neutralidad y objetividad. En este contexto, propone un giro epistemológico (*Martínez Guzmán, 1999*) en la forma de entender la ciencia, y sobre todo la Investigación para la Paz, desde una pluralidad de saberes, un conocimiento intersubjetivo y explícitamente comprometido con valores. Por lo tanto, “...no es cosa de expertos únicamente, sino de todos y todas reconstruir, a partir de las diferentes y plurales experiencias cotidianas, múltiples posibilidades, maneras y colores de hacer las paces. “...Desde esta perspectiva, la educación para la paz se contempla como la reconstrucción de las competencias reales y cotidianas para transformar los conflictos pacíficamente” (*Martínez Guzmán, 1999: 141*). En este contexto, la propuesta de este autor que da un giro epistemológico en la forma de entender la ciencia, y sobre todo la investigación para la paz, destaca una pluralidad de saberes. En un sentido de reforzar algunas de estas ideas que son claves para la educación para la paz contamos con las ideas de *Xavier Zubiri (1980)* que en sus planteamientos cuestiona todo acto de tipo fenomenológico y antropológico, en tanto está dotado de “proceder”, en la irrealidad, pues en la mayoría de nuestros actos estamos “sumergidos en la irrealidad”, entonces todo acontece en la realidad. Es decir, “...ir más allá de una postura epistemológica encarada a una dimensión de tipo ontológica, en el “ser para ser” (*Zubiri, 1980: 4*).

En la actualidad, en el Acuerdo 592 ante un complejo panorama del sistema educativo nacional que impacta al de los estados, se ha señalado que cada vez y de manera más frecuente, las escuelas pierden liderazgo cultural. A las difíciles demandas de contribuir a la creación de los agentes de una economía signada por la competencia implacable (*los requerimientos que para la educación demandan los organismos internacionales*) y de una sociedad civil comprometida hacia el logro de una gestión democrática de la política, hay que agregar la necesidad de que la escuela recupere su autoridad cultural (*tal vez su hegemonía*). Sin esta recuperación, no tendrá la fuerza para dar respuesta real a las necesidades de la población. Baste decir, que a diferencia de los países avanzados, en México, estas inmensas tareas deben enfrentarse en severas condiciones de austeridad lo cual impacta de manera significativa a las instituciones educativas, que ahora también bajo diferentes esquemas deben trabajar la cultura de paz como centro de atención e investigación cotidiana.

#### 4. SITUACIÓN ACTUAL

En este contexto, para la educación superior, se han unido discursos y programas que incorporan las propuestas que las comunidades académicas han analizado y generado, en donde la amplísima información sobre las tendencias de los sistemas educativos de este nivel y de las instituciones que lo conforman han servido como punto de partida para la realización de investigaciones y de líneas de atención referidas a dicho nivel. Habría que reconocer que se han denunciado con más precisión sus problemas y sus posibilidades de avance, que han señalado lineamientos estratégicos para su desarrollo futuro y de manera muy importante, han abierto sus reflexiones al ámbito de la sociedad, rompiendo con la visión parcial y limitada del acontecer escolar y académico. En el Estado de México la educación ha sido un ámbito de alta prioridad por lo cual la conducción de la política educativa se ha guiado por los principios que establecen el Artículo Tercero Constitucional y la Ley General de Educación, así como por los objetivos y estrategias plasmados en los planes de desarrollo señalando con claridad hacia donde se han dirigido los esfuerzos.

Las reformas que se han instrumentado en el nivel, han tenido especial trascendencia en el ámbito de formación de profesores: Como resultado de ello, se ha llevado a cabo un proceso amplio de consulta con las escuelas normales, se ha contado con una importante participación del magisterio estatal, expertos, investigadores destacados en la materia, autoridades locales y diversos sectores de la sociedad, cuyo propósito ha sido analizar los planes y programas, a fin de revisar nuevos, de tal forma que se atiendan las necesidades y expectativas de los servicios educativos de la educación básica. De esta forma, elementos tales como la creación del conocimiento, a partir de la experiencia de los alumnos, la capacitación y actualización sistemática de sus profesores, el fomento al trabajo en equipo, la reflexión sobre los valores, los avances hacia el mejoramiento continuo y la calidad de sus sistemas de gestión, la disposición hacia el evaluación continua y la atención diferencial que debe proporcionarse a cada estudiante según sus necesidades de aprendizaje, la certificación de sus procesos escolares y académicos, han sido elementos que se incluyen en los programas de trabajo y en las currículos de educación normal. No obstante los alcances y lo que se ha logrado, se reconoce como un desafío prioritario el que las escuelas normales trabajen para construir ciudadanías comprometidas con su entorno, formadas para la democracia y valores universales, lo cual de manera intrínseca obligaría al mejoramiento continuo de sus servicios.



Joaquín Dimayuga

"Amanecer"  
Óleo sobre tela, 1991  
125 cm x 90 cm

Ello implica para sus comunidades escolares, un intenso trabajo de reflexión, análisis y propuestas en los que se establezca que para ejercer la docencia, se requiere conocer los problemas de la realidad educativa que son objeto de estudio e intervención; dominar las teorías que ayudan a explicar y transformar la realidad, comprender los escenarios del futuro, el dominio de una práctica con responsabilidad social basada en competencias propias que puedan distinguirse de otras profesiones y sobre todo atender el reto que trae consigo la profesión, la cual implica asumir su ethos en el marco de las dimensiones históricas, éticas y normativas que orientan y regulan nuestro ejercicio profesional. Recientemente, y ante el creciente acecho de la violencia social y cultural que vive nuestro país, se demanda a las escuelas normales el formar maestros que trabajen para dirigir, orientar, facilitar un cambio en la persona de los otros ya que en las aulas son su complemento y fuera de ellas sus pares pedagógicos. Los centros escolares ya no son solamente lugares donde los jóvenes reciben educación. Las escuelas en este entorno se convierten en ámbitos en los cuales los estudiantes protagonizan un proceso de personalización y socialización, traduciendo los valores universales en propuestas educativas desde todas las áreas curriculares. De esta forma, los y las estudiantes reciben una formación integral de su personalidad, Se parte, de los valores mínimos, expresados en el código ético, universalmente adoptado, de la Declaración de los Derechos Humanos. Se exige además, que los centros educativos se abran a la vida, rompan la distancia entre áreas curriculares y experiencia vital, desarrollen valores éticos y sinteticen desarrollo intelectual y afectivo. Se ha de integrar la instrucción de contenidos dentro del proceso educativo, la educación para la paz es una necesidad que toda institución educativa debe asumir.

En este sentido, la educación normal está siendo emplazada a formar ciudadanos responsables, solidarios comprometidos con una formación reflexiva y crítica de su práctica educativa, desde los valores de paz. Aquí se mide su éxito. Por otra parte, habría que considerar que las crisis económica, social y ambiental que se viven en este siglo, traen consigo “una crisis moral”, que demanda una nueva formación ética de los educandos. La educación superior ha privilegiado la formación en la profesión, dejando como elementos en segundo término a otras áreas del desarrollo de la personalidad, como es la formación ética. Dicha formación, se toma en cuenta en algunos

casos, pero sólo como elemento subordinado a la formación en conocimientos y habilidades de la profesión misma y no en función de una visión integral e integradora del estudiante como ser humano (*visión más humanista del ser*). Un desafío importante que tienen, sobre todo las escuelas formadoras de docentes, tiene que ver con lograr que la enseñanza en valores y actitudes se convierta en una realidad, a fin de que los alumnos logren un desempeño eficaz y comprometido de su profesión y de la ciudadanía.

## 5. ESCENARIOS Y PROPUESTAS

Algunas de las propuestas que se derivan del estudio de la educación para la paz y de los escenarios que se vislumbran para el caso de México, desde el punto de vista de quien escribe el artículo, se podrían revisar con la prudencia teórico -metodológica que debe tenerse siempre por la diversidad de contenidos, marcos referenciales y enfoques que sobre el tema se han trabajado, considerando también de antemano, que en México ya se abordaron algunos aspectos. Con esta aclaración previa, se sugiere:

- Asumir como un requerimiento básico, el que se explore sobre una gama de escenarios alternativos, diferentes, que permitieran construir una sociedad más justa, más libre y democrática.
- En el ámbito educativo, específicamente en los planes y programas, habría que incluir y/o fortalecer contenidos y conocimientos que posibiliten ampliar específicamente las expectativas y estrategias para resolver los conflictos, del tal forma que los niños y jóvenes convivan en un contexto menos violento. Estas consideraciones y la justificación profesional para su inclusión, tienen como marco de referencia; por una parte, los objetivos internos y externos que se esperan de la educación, y que al respecto son claros; por otra, los procesos de sociabilización de los seres humanos. Por último, el hecho de que la educación que politiza (*o que enseña principios políticos pertinentes*), tiene más posibilidades de traducirse en una nación con gobernabilidad democrática
- Los docentes de los diferentes niveles educativos, adquieren un compromiso importante en consecuencia. Para cuestiones esenciales de su quehacer dentro y fuera del aula, sería necesario desarrollar proyectos y acciones que introduzcan en los alumnos los propósitos que se han considerado como trascendentes con relación al tema. Se propone, que el docente los ayude a desarrollar mentes creativas, con una visión del mundo diferente, indagadora, con capacidad de observar, analizar y hacer preguntas críticas, con la habilidad para discutir y establecer acuerdos respetando los desacuerdos. Asimismo; es necesario, que los maestros apoyen para que los niños y jóvenes entiendan e interactúen en el contexto mediato inmediato en el que viven, respetando la diversidad, la independencia propia y la del otro. En este contexto, la gobernabilidad y la educación para la democracia, exigen profesores que no sólo transmitan, sino que practiquen junto con los alumnos los valores democráticos. Asimismo, que se conviertan en profesores gestores que incorporen a las familias para que participen en la formación de un pueblo democrático.
- Es cierto, que los niños no llegan a las escuelas ignorantes de lo que sucede en el medio que les rodea. Diversos factores y condiciones (*procesos de sociabilización*), hacen que ellos ingresen a las instituciones, ya con una historia familiar y cultural hecha. Es común que los niños desde edades muy tempranas, tengan inclinaciones y actitudes especiales hacia los demás, producto de herencias socioculturales específicas que los llevan a aceptar y/o a generar animadversión hacia ciertos grupos o personas que son percibidos por ellos como diferentes, con los cuales no se identifican por no considerarlos propios de su grupo.
- Las políticas educativas actuales, tendrían que pugnar porque los programas del sector educativo del país, realizaran un diagnóstico efectivo sobre lo que se ha hecho acerca de conceptos clave para el entendimiento de la educación para y por la paz. Dichos conceptos, tienen que ver con valores universalmente aceptados y que aluden al respeto de los derechos humanos y de todo lo que se deriva de estos, además de conocer y aplicar la justicia, el poder, la democracia, la libertad, la participación, el trabajo en y para el grupo y el bienestar humano, tanto individual como colectivo. Estos conceptos, no dejan de lado otros no menos importantes, que tienen que ver también con la razón y la verdad.

## Referencias Bibliográficas

- 1.- ANUIES (1986). Líneas Estratégicas de Desarrollo para la Educación Superior en México. Una propuesta de ANUIES. EDUCADIS. México.
- 2.- Bobbio, Norberto (1986) .El futuro de la Democracia. México: FCE
- 3.- Buxarrais, María Rosa; Martínez Miquel (et. al) (1997). La Educación Moral en Primaria y Secundaria. México: Biblioteca Normalista. Secretaría de Educación Pública.
- 4.- Camacho Solís (1991). Manuel. "Reformas y Gobernabilidad En: Nexos No. 163. Sociedad, Ciencia y Literatura
- 5.- Camou, Antonio (1992) Gobernabilidad y Democracia. En: Nexos No. 170. Sociedad, Ciencia y Literatura.
- 6.- CONAPO (2012-2013). La Situación Demográfica en México. México
- 7.- Delors, Jacques. (Coordinador). La Educación Encierra un Tesoro. Correo de la UNESCO. México. 1997
- 8.- Guevara, Niebla Gilberto (1992). El Malestar Educativo. En: Nexos No. 170. Sociedad, Ciencia y Literatura.
- 9.- Guevara Niebla, Gilberto (1991) México ¿Un país de reprobados?. En: Nexos. No.162.Sociedad, Ciencia y Literatura.
- 10.- Gurrola, Castro Gloria y Vázquez Reyna José Lucio (et. al) (1999). Formación Cívica y Ética I. Primera Edición. México: Editorial Patria
- 11.- Gurrola, Castro Gloria y Vázquez Reyna José Lucio (et. al) (1999). Formación Cívica y Ética II. Primera Edición. México: Editorial Patria
- 11.- Gurrola, Castro Gloria y Vázquez Reyna José Lucio (et. al) (1999). Formación Cívica y Ética III. Primera Edición. México: Editorial Patria
- 12.- Hernández López, María Felipa (Coord.) (2013). La Situación Demográfica de México. Panorama desde las proyecciones de población. CONAPO. Ediciones 2013: México
- 13.- Hicks, D. (Compilador) (1999). Educación para la Paz. Ministerio de Educación y Cultura. Madrid: Ediciones Morata, S.L
- 14.- Montagú. A (1995). Naturaleza de la Agresividad Humana. Madrid: Edit. Alianza.
- 15.- Mathews, David (1996). Is there for Public Schools?, Dayton, Ohio: Kettering Foundation Press
- 16.- Martínez Guzmán, Vicent (1999) Filosofía para hacer las paces. Editorial Icaria: Barcelona
- 17.- Organización de los Estados Iberoamericanos ( 1996) En: Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. VI Conferencia Democrática y Gobernabilidad de los Sistemas Educativos. Declaración de Concepción. (Concepción de Chile 24 y 25 de septiembre de 1996). México
- 18.- Schmelkes, Sylvia (1992). Hacia una Mejor Calidad en Nuestras Escuelas. . México: Biblioteca Normalista Secretaría de Educación Pública
- 19.- Secretaría de Educación Pública. Poder Ejecutivo Federal. (1996) Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México.
- 20.- Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Subsecretaría de Planeación y Coordinación. Secretaría de Educación Pública.(1999). Perfil de la Educación Básica. Estadísticas Básicas. México: Segunda Edición
- 21.- Zubiri, Xavier (1980) Inteligencia sentiente. 5 Edición. Editorial Alianza.

# Formación ciudadana y ética: un camino hacia el bienestar común

---

Alma Espinosa Zárate

---

### Resumen

*Reflexionar sobre qué tipo de seres humanos queremos formar y por tanto qué tipo de ciudadanos, se vuelven preguntas fundamentales, sobre todo en el ámbito de la educación; por lo tanto, se plantea la posibilidad de recobrar el sentido de pertenencia a la comunidad pues ello representa pensar en las necesidades sociales, con el fin de aspirar al bienestar común; así entonces, formar conciencias es formar ciudadanos éticos que escuchan, atienden y piensan en las razones de los demás. En consecuencia, ética y ciudadanía van de la mano ya que ser un ciudadano implica reflexión sobre lo que ocurre en su entorno y la ética es un saber ubicado en la reflexión.*

*Un sujeto formado desde la ciudadanía, reconoce su pasado y actúa en el presente pensando siempre en un mejor porvenir.*

*Palabras clave: Formación, formación ciudadana, conciencia, cultura y ética.*

## FORMACIÓN CIUDADANA Y ÉTICA: UN CAMINO HACIA EL BIENESTAR COMÚN

En virtud del ámbito en el que nos movemos laboralmente, resulta trascendental conocer los aspectos políticos y sociales que afectan directamente los procesos educativos; lo cual nos permite reflexionar y comprender el entorno en el que vivimos y en el que nos desempeñamos profesionalmente ya que al dedicarnos a una actividad directamente afectada, la educación, es de vital importancia transgredir el discurso y las frases hechas por lo que desde la formación, debemos asumirnos como participantes activos de esas transformaciones. Esto significa conocer y comprender tu realidad, Heidegger lo definiría como la determinación universal del estar ahí.

Por lo tanto, el conocer y estar informados, nos proporciona elementos sustanciales para entender el mundo en el que nos movemos y en el que hemos de trabajar; y cómo las características de este mundo van a influir en la educación, aspecto que determina nuestro quehacer cotidiano, pues es la educación, nuestro campo laboral. Dado lo anterior, se destaca la importancia de reflexionar sobre qué tipo de seres humanos queremos formar, y con ello; qué tipo de ciudadanos, en la idea de que ser un ciudadano es ser y pertenecer a una comunidad que te reconoce como tal y en consecuencia te otorga derechos pero también deberes; lo cual implica un sentido de identidad y pertenencia.

Ese sentido de identidad y pertenencia te ayuda a coexistir en una sociedad; pues de lo contrario, en este mundo vertiginoso, se pierde el sentido de conciencia ciudadana y en consecuencia, se priorizan los intereses del individuo y no los de la comunidad.

Así entonces, la formación permite trazar nuevos rumbos, construir caminos que nos conduzcan a la reflexión y a "...la formación de una conciencia..." (Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela, 1992: 27) que nos posibilite la construcción de nuestra realidad, pero no cualquier realidad, sino una realidad para el buen vivir; una realidad en donde se haga necesario recuperar ese sentido de pertenencia a su comunidad y a sus semejantes. Por ello, pensar en formar ciudadanos se vuelve un asunto fundamental, así entonces, recapacitar en éste asunto es pensar no sólo en el presente, sino en el futuro de la humanidad.

En consecuencia, hablar de formación ciudadana es hablar de una toma de conciencia para reflexionar sobre las cosas, pero sobre todo; una toma de conciencia sobre los propios actos. Y que cosa más importante que la conciencia para poder discernir en y sobre el otro, en y sobre los otros, pues eso es justamente lo que implica ser ciudadanos; no podemos vivir con los otros pensando únicamente en nuestras propias necesidades e intereses, no podemos ni debemos vivir como entes aislados del entorno inmediato en el que vivimos. Por ello, no se puede seguir pensando en uno mismo y asumirse a la vez como ciudadano. La ciudadanía es algo que se posee, pero también se construye día con día.

En síntesis, acudir a la idea de formación ciudadana y ética, nos posibilita, primero, la reflexión sobre todas las prácticas humanas, porque ¿no es acaso el sujeto, y más específicamente su existencia y su sustancia lo que le da sentido y significado a la sociedad? En virtud de ello, acudir a lo humano es pensar en lo impensado (*Foucault, Michel, 2004*) y pensar en lo impensado es reflexionar sobre aquellos conocimientos que reconcilian al hombre con su propia esencia. Así entonces, un ciudadano de razón escucha, atiende y piensa en las razones de los demás.

En consecuencia, diremos que la formación del hombre es un todo relación, un todo unidad desde lo complejo que va en busca del porvenir del hombre y ese porvenir está estrechamente vinculado a los conceptos de conciencia y de cultura.

Desde el origen de la humanidad, ha sido la conciencia la que nos ha distinguido de los demás seres vivos, ya que somos capaces de reflexionar nuestros actos, sin embargo, este concepto cobra importancia con la llegada del pensamiento moderno ya que los actos del hombre y las consecuencias de éstos, no son más, producto del azar o designios divinos, sino, resultado del nivel de conciencia de cada sujeto o individuo. Consecuentemente, el rumbo que ha tomado la humanidad es producto de la conciencia o tal vez de esa falta de conciencia, o formación de ella, porque “La conciencia formada supera sin embargo, a todo sentido natural en cuanto que éstos están siempre limitados a una determinada esfera. La conciencia opera en todas las direcciones y es así un sentido general.” (*Gadamer, Hans-Georg, 2001: 47*) De ese modo, podemos hablar de formación como conciencia y de

formación de la conciencia. Estas dos ideas que marcan diferencia, no pueden desarrollarse plenamente de forma separada; sobre todo en su relación con esa búsqueda del porvenir del hombre, ya que sí se asume a la formación como conciencia; sin embargo, esto no basta, no se trata de acudir a cualquier conciencia, y es precisamente en esta reflexión, en donde se plantea la necesidad de acudir a una conciencia formada; es decir, trabajar para la formación de la conciencia. Dado lo anterior, es importante tener presente que ambas se articulan logrando así un círculo dialéctico.

*Por lo tanto, “La formación considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo, consiste en que adquiere lo dado y consume y se apropia su naturaleza inorgánica. Pero esto visto bajo el ángulo del espíritu universal como la sustancia, significa sencillamente que ésta se da su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión.” (Hegel, Georg, 1993: 22)*

Así entonces, podemos hablar de la existencia de una conciencia formada cuando la conciencia del individuo (*particular*), trasciende a una conciencia universal (*general*). Logrando con ello un ascenso de la conciencia a la autoconciencia ya que:

*...la conciencia de sí se vuelve conciencia para sí; es decir, no simplemente percibiendo el mundo, sino sabiéndose percibir el mundo sólo cuando otro sujeto le devuelve eso se vuelve para sí, es decir, sujeto consciente de sí y no una conciencia arrojada hacia el exterior, sino que uno es reconocido como sujeto por otro sujeto. (Filloux, Jean Claude, 1996: 56)*

Destacamos el sentido de la conciencia pero no como suele expresarlo el sentido común, en donde la conciencia está separada de la práctica. Aquí, el sentido es eminentemente hegeliano en tanto que el reconocimiento del otro implica un reconocimiento de mí mismo; en otras palabras, un sujeto que tiene conciencia, es capaz de transformar su práctica.

Este argumento me conduce a la idea de que, yo adquiero conciencia de mí a través del reconocimiento del otro, es decir, "...no puedo tomar conciencia de lo que soy si no es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí." (Filloux, Jean Claude, 1996: 37) Es un reflejo de mí en el otro, propiciado por la búsqueda de uno mismo. Esa toma de conciencia es un proceso que Filloux (1996) lo denomina «retorno sobre sí mismo».

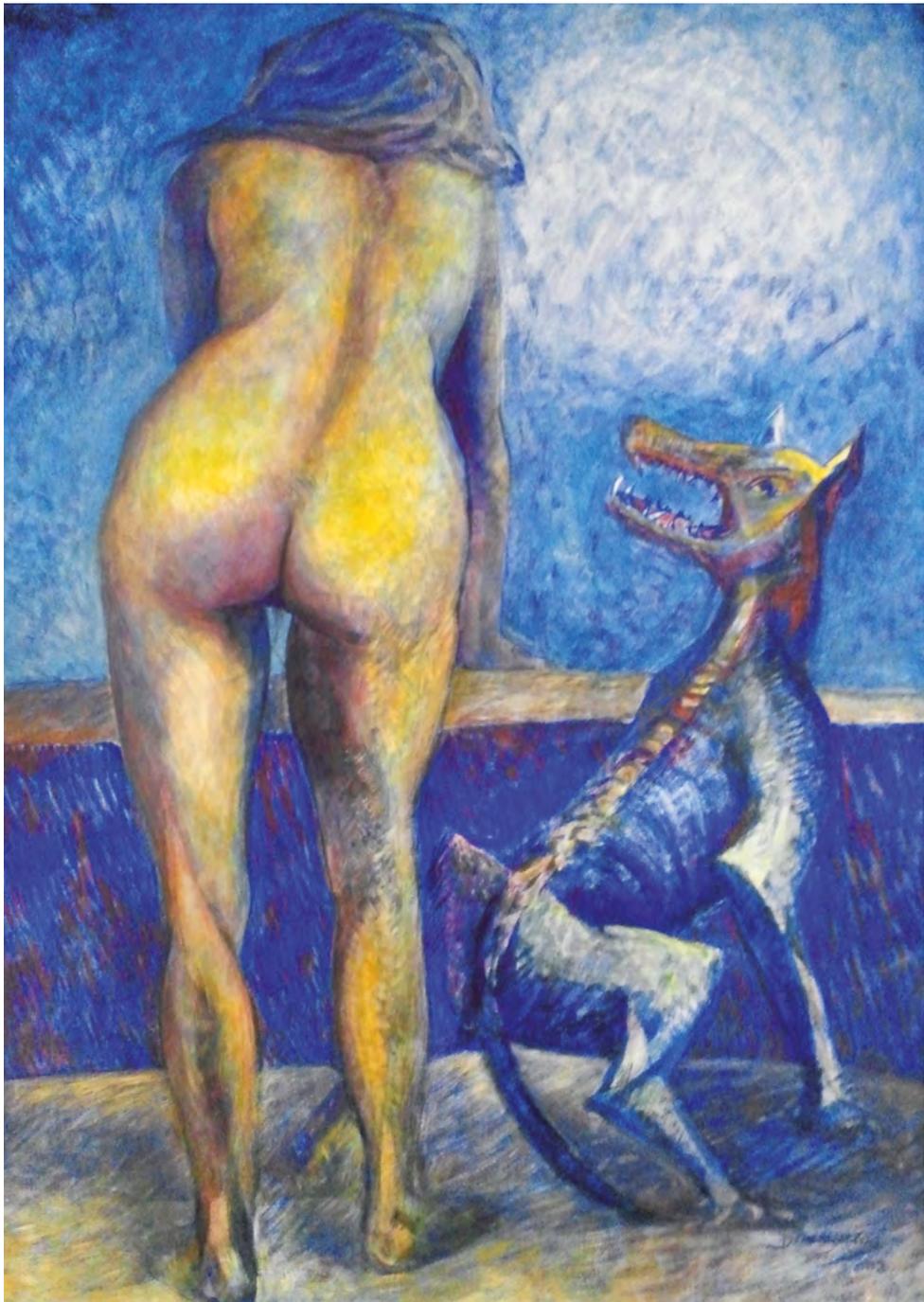
*Retorno que contiene pensamientos, percepciones sobre uno mismo pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la Intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí, transformándose, en términos de Hegel, de una «conciencia de sí, en una conciencia para sí». (Filloux, Jean Claude, 1996: 11)*

En virtud de lo anterior, el proceso de formación ciudadana como toma de conciencia es un retorno sobre sí mismo en donde se manifiestan las motivaciones, deseos, angustias, miedos, pasiones y tentaciones individuales; pero también, deben estar presentes las necesidades sociales; de tal forma que se hagan presentes las relaciones o interacciones con otros sujetos, de modo que el retorno sobre sí mismo es la convivencia e interacción de múltiples relaciones subjetivas; es decir, se convierte en

Intersubjetividad, ya que no sólo acudimos al encuentro con el otro sino que además nos involucramos en situaciones complejas y complicadas, con el fin de ser aceptados y reconocidos; pero además con el fin de convivir y crear espacios y ambientes dignos con y entre los otros.

La subjetividad es aquella que construyen los sujetos, aquella "...con la que leemos y construimos los textos refleja parte de la dimensión ideológica. La dimensión ideológica constituye un territorio donde teóricos y teóricas comparten actitudes, valores y presuposiciones bajo el criterio del poder". Solórzano, Carlos, 1997: 26). Otra concepción que complementa la idea de subjetividad, la encuentro en Jorge Larrosa (1996), quien señala que la subjetividad está compuesta por lo que el sujeto sabe, pero también por lo que el sujeto es, es decir, los sujetos son el resultado de actitudes, valores, costumbres, saberes, encuentros y desencuentros.

Por lo tanto, subjetividad es también conciencia reflexiva, son experiencias acumuladas a través del acto social, de modo que, de esa relación con y entre los otros, se pasa a un estado de intersubjetividad.



Joaquín Dimayuga

"La espera"  
Temple sobre tela, 2002  
115 cm x 80 cm

En síntesis, esas múltiples relaciones que se establecen entre los sujetos, como resultado del querer ser reconocidos, nos posibilitan un acercamiento a la conciencia cuando surgen a partir de ese proceso dialéctico entre el retorno sobre sí mismo y la intersubjetividad.

Así pues, bajo ésta idea de conciencia, un sujeto formado desde la ciudadanía, es un hombre capaz de reconocer su pasado, actuar y conducirse en el presente con miras a un mejor porvenir pues sabrá perfectamente qué rol desempeña como sujeto social, como actor de la obra en la que participa cotidianamente; ganando "... con ello un sentido de sí mismo." (Gadamer, Hans-Georg, 2001: 41) Se convierte en un sujeto digno de ser llamado simplemente humano pues ello conlleva una serie de implicaciones como la conciencia.

Ante tales argumentos, la conciencia se va formando paulatinamente en tanto el sujeto se va formando; en virtud de ello, una conciencia formada, sabrá que ese dinamismo y ascenso al porvenir del hombre, también está constituido por la cultura. Ésta nos humaniza y nos identifica de los demás seres vivos. La cultura nos hace ser sujetos complejos y subjetivos en tanto formamos parte de los procesos sociales; siendo entonces la cultura una herencia social que determina el proceso de formación por el que cada uno de nosotros hemos de seguir. Desde ese supuesto:

*La cultura es una dimensión de la vida humana; por ello la acompaña en todos los momentos y todos los modos de su realización; no sólo en los de su existencia extraordinaria, en los que ella es absolutamente manifiesta, sino también en los de su existencia cotidiana, en los que ella se hace presente siguiéndola por los recodos de su complejidad. (Bolívar Echeverría, 2001:190)*

Este concepto de cultura no puede entenderse sin las relaciones que se tejen dentro del marco económico, político y social en que se desenvuelve y desarrolla un grupo social. Pero cómo entender el concepto de cultura:

*Parece claro que la cultura es esencialmente significado, compartido en la sociedad. Y aquí «significado» es también intención, propósito y valor. Por ejemplo, el arte, la literatura, la ciencia y otras actividades semejantes de la cultura son todas parte de una herencia común de significado compartido, en el sentido al que nos referimos antes. Este significado cultural no aspira en primer lugar a la utilidad. De hecho, no puede decirse que una sociedad tenga una cultura si sólo limita su conocimiento a la información que le parece útil, con lo que la vida carecería prácticamente de significado. Incluso en nuestra sociedad actual, parece que la cultura, considerada de esta manera, tiene poca importancia en comparación con otros asuntos que grandes sectores de la población consideran de importancia vital. (Bohm, David y Peat, David, 2003: 271)*

Ese significado compartido es lo que hace de la cultura un hecho social histórico de carácter dinámico y cambiante, a través del cual se cristalizan las interacciones surgidas por las diversas fuerzas sociales que le sitúan como un espacio de contradicciones, en donde coexisten de forma dialéctica la asociación y la separación, la integración y la ruptura, lo simple y lo complejo, lo singular y lo plural de los sujetos y por lo tanto de sus sociedades. "La cultura es siempre histórica, y siempre está anclada en un lugar, un tiempo y una sociedad determinados. En otras palabras, la cultura siempre implica la concurrencia de diferentes definiciones, estilos, cosmovisiones e intereses en pugna." (Said, Edward, 2005: 52) De ahí que, cuando a cultura nos referimos, se está aludiendo al concepto amplio en donde cabe la educación, la moral, la ética, las costumbres, la idiosincrasia, las creencias, las leyendas, los mitos, los saberes, los conocimientos, las tradiciones, etc., de una sociedad. Así pues:

*La cultura es el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en una circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad. Es por ello coextensiva a la vida humana, una dimensión de la misma; una dimensión que sólo se hace especialmente visible como tal cuando, en esa reproducción, se destaca la relación conflictiva (de sujeción y resistencia) que mantiene –como “uso” que es de una versión particular o subcodificada del código general del comportamiento humano– precisamente con esa subcodificación que la identifica. (Bolívar, Echeverría, 2001: 187 y 188)*

Cultura por tanto, implica un encuentro con los otros en donde se manifiesta la subjetividad de cada individuo. Encuentro entre el ser individual, singular, que camina por esa ruta que lo ha de llevar en busca del espíritu universal. Porque la cultura se hereda por aprendizaje social y no genéticamente, de tal forma que se construye día con día a partir de aquello que hemos introyectado. En ese sentido, cultura también se puede asumir como un acto de libertad en tanto somos capaces de transformarla y/o acrecentarla en virtud de un mejor porvenir. Pero cuidado con la forma de entender la libertad, ya que desde el planteamiento de este trabajo, desde la idea de formación ciudadana, es indispensable respetar la libertad de los otros; es decir, “se sustenta la idea básica de libertad, todo ser humano es libre hasta donde inicia la libertad del otro, la imperante más importante para entender la convivencia con los otros”. (*Espinosa, Ángel, 2009: 71*)

Bajo esta idea, “Si la cultura es siempre producto y productora de la relación entre el saber (en términos generales), el mundo y los hombres dentro del mundo, entonces, podemos afirmar que la cultura de la complejidad es aquella cultura que puede acabar con un ser humano hemipléjico desde un punto de vista intelectual...” (*Roger, Emilio, 2001: 94*) Por lo tanto: Formación ciudadana también implica posesión y producción de cultura.

Los argumentos señalados, nos llevan a afirmar que la conciencia y la cultura en tanto porvenir del hombre, nos conducen al sentido amplio y complejo de la formación, y por tanto a la formación ciudadana.

Por lo tanto, hablar de formación ciudadana desde la idea planteada en este trabajo implica recobrar el humanitas; es decir, infringirle la vida. Lo cual nos conduce a la noción de conciencia y cultura como dos formas de llegar a la reflexión como capacidad suprema del hombre, “...La reflexión de la mente sobre sus propias operaciones.” (*Schnitman, Dora Fried, 1998:123*)

De tal manera que al formarse se realiza una reflexión que va en un primer momento para sí, lo cual implica preguntarnos: ¿Somos ciudadanos? Después, hay que pasar al segundo momento en donde la reflexión gira en torno a los otros. Lo cual nos conduce a ser sujetos reflexivos. En consecuencia, la formación no es inherente al hombre, no se nace con ella, ésta

se busca, se construye, se conquista día con día, tal como el amor. No es producto de la suerte o del azar, no es arbitraria y fortuita. Nos formamos en el sentido amplio de la palabra a través de cada uno de nuestros actos y de las relaciones que establecemos con los otros.

Y dónde entra la ética. Justamente aquí ya que la ética "...es un saber ubicado en la reflexión [...] la ética es un pensar, porque su carácter es sustancialmente reflexivo, no la tenemos a la mano, por ello la ética no se enseña pero sí se aprende..." (*Espinosa, Ángel, 2009: 67 y 68*) En ese sentido, la ética nos ayuda a reflexionar sobre nuestro propio hacer, sobre la forma de conducirnos; en otras palabras, la ética nos ayuda a construir juicios, pero lo más importante es que sean sobre nosotros mismos; sobre las acciones y relaciones que establecemos para y con los otros.

Así entonces, la ética tiene mucho que ver con la ciudadanía en el sentido de que los ciudadanos tienen la responsabilidad, compromiso y hasta la obligación de reflexionar sobre todo lo que ocurre en su entorno. Por ejemplo; el mundo acelerado en el que vivimos y la devastada situación en que se encuentra nuestro país, nos debe hacer más responsables y comprometidos. Es aquí en donde entra en acción la ética, pues si justamente no tenemos el país que deseamos, en primer lugar, habría que, desde nuestra propia conciencia, reflexionar y asumir una postura crítica de la situación y seguido de ello; redoblar esfuerzos para que otras conciencias reflexivas quieran transformar su entorno desde el ámbito o situación en que estén colocadas, de modo que, "la ética hace lectura que anticipa sobre la acción, hace lectura que anticipa la decisión que ha de tomarse frente a la problemática que se les presente a los seres humanos". (*Espinosa, Ángel, 2009: 67*)

Por lo tanto, la ética nos ayuda a reflexionar sobre el cómo queremos vivir, qué situación social, política y cultural prevalece; primero en nuestro país, y luego en el mundo entero. Cómo queremos que sean las escuelas, la ciudad en la que vivimos, y con ello, argumentar con razones o desde la razón los deseos de cambio, por lo que la ética nos tendría que ayudar a buscar el buen vivir, la integridad humana.

Bajo tales circunstancias, la formación ciudadana y ética constituyen un ambiente favorable en donde los individuos compartan, intercambien opiniones, sean capaces de escuchar, sean capaces de conmovirse con los demás y entender sus razones en tanto que "la ética es conceptual y argumentativa; en síntesis es teórica y por eso, necesariamente, está históricamente vinculada con el conocimiento. Pero tenemos que advertir que decir teoría, no es decir simplemente especulación, decir teoría es decir búsqueda de argumentos, es construcción de crítica, es búsqueda de ámbitos de libertad, precisamente ahí, en el conocimiento." (*Espinosa, Ángel, 2009: 68*) Hablar de individuos no se contrapone al concepto de ciudadanía ya que la individualidad es parte de la evolución y producto de la evolución de la sociedad.

En virtud de lo aquí planteado, formar ciudadanos éticos implica un deseo de bienestar, un deseo por alcanzar mejores condiciones de vida para los otros; ya que el bienestar ajeno será tarde o temprano el bienestar personal.

### **Fuentes de referencia**

Bohm, David y Peat, David (2003), *Ciencia, orden y creatividad*, Trad. Apfelbäume, Joseph M. 3a ed. Barcelona, España: Kairós.

Bolívar, Echeverría (2001), *Definición de la cultura*. México: UNAM.

Espinosa, Ángel Rafael (2009), "De la relación entre Ética, Derechos Humanos y la Praxis Pedagógica", en: Jesús Escamilla, *Los Derechos Humanos y la Educación: Una mirada pedagógica en el contexto de la globalización*, México: Porrúa – U.N.A.M., FES Aragón, p.p. 67 – 88.

Filloux, Jean Claude (1996), *Intersubjetividad y formación*, Argentina: Novedades Educativas.

Foucault, Michel (2004). *Las palabras y las cosas*, Trad. Frost, Elsa Cecilia. 31ª reimpresión, México: Siglo XXI.

Gadamer, Hans-Georg (2001), *Verdad y método I*, Trad. Agud Aparicio Ana y De Agapito Rafael, España: Sígueme.

Hegel, G. W. F. (1993), *Fenomenología del espíritu*, México: F.C.E.

Larrosa, Jorge (1996), *La experiencia de la lectura*, EUA: Laertes.

Puiggrós, Adriana y Gómez, Marcela (coord.) (1992), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, México: U.N.A.M.

Said, Edward W. (2005), *Cultura, identidad e historia*, en: Schröder, Gerhard y Breuninger, Helga (comps), *Teoría de la cultura*. Trad. Carugati, Laura, Buenos Aires, Argentina: F.C.E., p. 52.

Schnitman, Dora Fried (1998), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Solórzano, Carlos (1997), *Métodos y técnicas de investigación teatral*, México: Escenología.

### **Hemerografía**

Roger Ciurana, Emilio (2001), "Complejidad. Elemento para una definición", en: *Acta Sociológica*, número 32, mayo – agosto, México: U.N.A.M.

Propuesta de una teoría de los  
sentimientos y de la inteligencia  
sentiente Zubiriana: la transformación  
pacífica de los conflictos y la educación  
para la paz y la convivencia social

---

Ángel Miranda Torres  
miranda1144@hotmail.com

---

## Resumen

*Esta propuesta pretende correlacionar la teoría de los sentimientos y de la inteligencia sentiente de Xavier Zubiri y la transformación pacífica de los conflictos y la educación para hacer las paces de Vicent Martínez Guzmán. Por un lado, de Zubiri extraemos los sustentos teórico-metodológicos de su teoría de la inteligencia sentiente y, por otro lado, de Martínez Guzmán rescatamos su epistemología de los estudios de paz y los aspectos de carácter fenomenológico y antropológico que de ella se derivan. A través de las aportaciones Zubirianas de una convivencia para la paz por medio de un enfoque de tipo plural sobre sus aportaciones “sobre el hombre”, se vislumbra la configuración de las relaciones del pensamiento al concebirse la convivencia como un grupo de hechos que refieren un conjunto de realidades que plantean “necesidades “humanas”, Asimismo, se ubica al ser en el entorno y se mejoran dichas necesidades desde una perspectiva para la paz, a partir del entorno individual de las “relaciones humanas” vistas desde otras latitudes, entre ellas la educación para la paz; en el entendido que ésta, representa un reto por demás interesante en un tipo de acercamiento: fenomenológico, ontológico y antropológico.*

*Palabras clave: Inteligencia sentiente; sentimientos; educación para la paz, transformación de conflictos, convivencia para la paz.*

## 1. Introducción

La presente investigación tiene por objeto el estudio y análisis de los conceptos principales de la propuesta Zubiriana de la inteligencia sentiente y los sentimientos desde una dimensión social en el marco de los estudios para la paz. Entrelazaremos esta propuesta Zubiriana, con la transformación de los conflictos y la educación para la hacer las paces que trabaja Martínez Guzmán, con el fin de ver la importancia de la educación de los sentimientos para posibilitarnos hacer las paces. Al hacer un análisis de tipo filosófico, analizaremos las aportaciones de Zubiri al referirse a la convivencia humana como un conjunto de realidades entre las formas de trascender hasta la cotidianeidad, entretejiendo a la educación para la paz y las acciones cotidianas, en el cómo influye la antropología filosófica, al utilizar un método transcendental que valore las acciones de convivencia para la paz.

## 2. La convivencia para la paz

La convivencia es denominada también en la obra del filósofo Zubiri, quien la encuadra en lo social, pues refiere que a diferencia de los hombres y las mujeres, los animales se agrupan pero no forman una sociedad, por lo que en la sociedad se constituye una convivencia que tiene dos caracteres: Por una parte, es una convivencia por generación; definiendo así la convivencia filética, es decir dentro de una misma especie, phylum. Pero además, es una convivencia por generación a la realidad como realidad. Esto, diferencia al hombre de los animales, porque el primero no sólo es un animal real, sino que conforma su estructura en el campo de la realidad.

Apreciamos cómo la dimensión individual nos lleva inexorablemente a la dimensión social, porque además de hacer vida con cosas, la hace también con otros hombres, es decir que está co-situado con los demás, produciendo una convivencia, la cual supone que en los demás se afecta a la naturaleza humana siendo esta afectación a las acciones y no los objetos. Es una alteridad del modo “*cada cual*”, que da cuenta que no se tiene un mero ego, sino un yo referido a un posible tú. Los demás están implicados en mí, pero además yo no soy como los demás. Esto plantea dos cuestiones: por un lado, ¿qué son los otros? y por otro, ¿cómo los otros afectan mi vida?

*“Los hombres son realidades físicas que intervienen en mi situación desde su situación. En mi acto vital como autodefinición y autoposición interviene la condición de autodefinición y autoposición de los demás hombres...” (Zubiri, 1985:197).*

### **3. La inteligencia sentiente una aprehensión a la convivencia para la paz**

Con respecto a la teoría de la inteligencia sentiente, lo primero y fundamental que ha de considerarse es que en el dinamismo de la inteligencia humana las cosas son aprehendidas como realidades en y por sí mismas. Este acto es totalmente unitario, por lo que, el acto de sentir no se da en un momento ulterior al acto de inteligir. Se afirma que: *“El acto de intelección es una unidad intrínseca de sus dos momentos (...) como momentos suyos (...) está presente en algo de lo que yo estoy dándome cuenta. La unidad indivisa de estos dos momentos consiste, pues, en estar (Zubiri, 1984: 22). De este modo, cuando se aprehende, la inteligencia actúa intrínsecamente en dos momentos suyos; uno, que consiste en “el estar” de la cosa, y el otro “el estar” con la cosa. En este caso, el estar da cuenta del núcleo de la intelección, pues no son dos “estares” que se unen uno posterior al otro, sino en respectividad estricta. Esto es lo que se puede deducir de la aprehensión de la inteligencia. En este sentido, el acto de la intelección es un hecho y no una definición que se ha de entender desde la índole esencial o estructura del acto intelectual en su física realidad. Físico aquí es semejante al “vocablo originario y antiguo para designar algo que no es meramente conceptual sino real” (Idem). Y aunque los actos intelectivos se desarrollan a partir de la aprehensión primaria*

de las cosas, no constituyen el acto total de la intelección, pues existirán otros modos humanos para acercarnos a la esencia de las cosas. Por lo tanto, según Zubiri la integración de la estructura del conocimiento se percibe en tres momentos: la inteligencia sentiente, la inteligencia y logos y la inteligencia y la razón.

La primera, representa una aprehensión primordial siendo central, primaria, de aquí que afirma el autor: *...“la intelección de realidad más pobre inteligida en aprehensión primordial es inmensamente más rica como intelección que la intelección de la realidad en sus modos ulteriores” (1984: 267).* Por lo que las cosas se perciben como reales.

En la segunda, como la inteligencia aprehende siempre una función de “*un hacia*” se dará el modo de intelección del logos como intelección de lo real “*desde*” otra realidad. Bajo esta premisa, se afirma que lo real primordialmente aprehendido es “*en realidad*”, por lo mismo, estando ya en posibilidad de hacer juicios sobre la cosa aprehendida de modo primario, por lo mismo se posibilita la afirmación predicativa de lo real, a través del juicio en sus diferentes modos y formas (Zubiri, 1982; 1983). Aquí, se nombra la cosa aprehendida como real.

Y en la tercera, por la intelección de la razón, se inicia la búsqueda de lo desconocido, de lo que aún no se conoce. Se trata de verificar si lo real afirmado y determinado por el logos es “*en la realidad*”. Entre la intelección primera de la cosa real y los otros modos de intelección



Joaquín Dimayuga

"La despedida"  
Óleo sobre tela, 1997  
120 cm x 150 cm

hay una unidad de maduración intelectual que termina con un estado de madurez, es decir, el saber. Así, *“la intelección como acto, es un acto de aprehensión y está aprehensión es a su vez un modo de la aprehensión sensible misma”*(Zubiri, 1984: 26).

A partir de la cosa aprendida y nombrada como real, se inicia un pensar activo por lo que se requiere una búsqueda de realidad, pues *“el pensamiento procede de las cosas reales por el tener que pensar que éstas nos dan”* (Zubiri, 1983: 32-36). Así, Zubiri (1982; 1983; 1984) distingue tantos modos de verdad como modos de inteligir hay, es decir, a cada uno de los de los modos de intelección le corresponde un tipo de verdad, por lo mismo, un tipo de actualidad. De acuerdo a esta afirmación, es posible hablar de la verdad real, del logos y verdad de la razón. Estos tres modos de intelección conforman la estructura intelectual mediante la cual, es posible que todo ser humano conozca tanto las cosas que aprehende de la realidad, como sí lo desea, produzca conocimiento que permitirá señalar una aproximación de carácter investigativo reflexivo entre una teoría de los sentimientos y la inteligencia sentiente, donde la transformación de los conflictos pacíficos orientan una propuesta filosófica de la educación para la paz en un enfoque de pluralidad social de la convivencia.

#### **4. Una propuesta de contenido.**

El contenido del presente trabajo está dividido en tres capítulos. Su organización configura una propuesta de análisis y reflexión sobre los conceptos básicos de la obra Zubiriana en razón de la inteligencia sentiente desde la perspectiva básica del conocimiento hacia una orientación de la naturaleza del saber, generando según Zubiri (1984) un *“problema del saber”* pues no se trata de una descripción del inteligir humano sino que da cuenta de una cuestión de análisis de los *“hechos de la intelección”*. Asimismo, su propósito es ir ubicando y entrelazando los conceptos de la inteligencia sentiente de Zubiri con la educación para la paz desde la propuesta de *“poder hacer las paces”* de Martínez Guzmán (2005).

Iniciamos con un análisis de la inteligencia y la realidad Zubiriana, entre la intelección y la aprehensión sensible y su proceso sentiente hasta la organización trascendental de la realidad con el concepto de paz visto desde un enfoque fenomenológico-antropológico que le da el marco introductorio.

Continuamos al referirnos a una serie de conceptos de la obra Zubiriana en cuanto al texto de *Inteligencia y Logos* (1982) donde el autor de referencia afirma que el logos es la estructura fundamental de la intelección que supone *“logificar la inteligencia”*, es decir, hacer de ella una facultad puramente formal y conceptiva. A diferencia del primer capítulo del texto, donde actualiza las *“cosas en tanto que reales”*, siendo el logos un modo *“ulterior”* de la intelección que permite expresar lo que las cosas reales son, señala que la educación para la paz y los estudios de paz, también son reales. Es a través de los caracteres intrínsecos de la evidencia que se contendrán y que explica en una segunda parte.

Por último, en el tercer capítulo se interrelacionará la inteligencia sentiente, el logos y la razón. Según, Zubiri:... *“mediante la razón”*, la inteligencia humana intenta conocer lo que las cosas son *“en la realidad”*. Pues, a este nivel de ideas la intelección se tornan un auténtico conocimiento, nunca se halla concluso,

es siempre abierto y problemático, más aún, histórico. Así, será a través de la estructura formal del conocer por medio de un “método” como sistema de referencia y de experiencia social por el cual se ubicarán los estudios para la paz entre la transformación de los conflictos y la educación para hacer las paces.

## 5. Metodología de la investigación.

Se pretende utilizar un método trascendental elaborado por Zubiri donde se recrea la inteligencia y la realidad, la del logos y la razón que podrá sistematizar el saber de los estudios para la paz.

El objetivo general del presente trabajo es demostrar la coherencia, científicidad y la aplicabilidad de las propuestas de Zubiri a la investigación “para hacer las paces” aplicada a la transformación de los conflictos y la educación para la paz.

*Los objetivos específicos son:*

- Aplicar un procedimiento de carácter filosófico antropológico y fenomenológico de la investigación “para hacer las paces”.
- Explorar analíticamente el razonamiento lógico de las propuestas zubirianas, relacionadas con la transformación de los conflictos y la educación para la paz, evidenciando las relaciones de conocimientos y saberes que caracterizan los estudios para la paz.
- Analizar y validar el método trascendental utilizado por Zubiri como una forma de vincular los conocimientos y saberes de la pluralidad de la convivencia social y de la educación para la paz.

## 6. Hacia el conocimiento de intelegir en los estudios para la paz: entre la transformación de los conflictos y la educación para la paz

Los conceptos fundamentales sobre los modos de aprehensión de la realidad de la inteligencia como la facultad de aprehender lo real en intelección y sus correspondientes estructuras formales fija la atención en los elementos formales que ayudan al entendimiento de las cuestiones sobre qué es el conocimiento racional y qué se entiende por producción de conocimiento. Ello, con el propósito de sentar las bases para los productos de investigación en el campo de los estudios para la paz entre la transformación de los conflictos y la educación para la paz en el contexto del eje globalizador de “poder hacer las paces”. En este sentido,

responder la cuestión sobre qué es lo que el conocimiento requiere, primero, tener presente que conocer es primero que todo un modo de intelección; por lo mismo, es un modo según el cual lo real, ya aprehendido primordialmente como real y afirmado como que es “en realidad”, es ahora reactualizado como “en la realidad” profunda. Por lo que el conocimiento siempre será un modo ulterior, doblemente ulterior de actualización intelectual, es decir intelegir en razón (Zubiri, 1983).

Así, al hablar de conocimiento en los estudios para la paz en general se refiere a un acto intermedio que se origina en una intelección anterior que lleva a otra posterior, entre, en este caso, la transformación de los conflictos y la educación para la paz. Este tipo de intelección es lo que hace posible el conocimiento; en primer lugar, al ser insuficiente exige un conocimiento sentiente; en segundo lugar, debe ser un conocer en expansión intelectual en búsqueda del fundamento de lo ya actualizado “poder hacer las paces”; y, por último como la reactualización de lo real y fundamento en sí. De este modo, el conocimiento da lugar a una mejor intelección, es decir, a una mejor actualización. Por lo tanto, éste como eje central de “poder hacer las paces”, debe situarse en una intelección profunda. Aquí, la profundidad, no es un sinónimo de último o de “ultimidad”, pues no todo lo profundo es último. La profundidad tiene que ver con el grado, podemos decir, que va hasta lo infinito, así la “profundidad” tiene hondura insondable.

Conocer algo en profundidad no es conocerlo ya en su realidad última. Más aún, la intelección en profundidad es un hecho, pero el acceso a la ultimidad es constitutivamente un problema siempre abierto hasta el infinito; tal cosa permite afirmar que la intelección es profundidad no es sinónimo de intelección absoluta” (Zubiri, 1983: 168). De aquí que el acceso a lo último siempre está abierto hasta el infinito.

En este marco, es posible decir que conocer es “*inteligir*” en razón, por lo que la cuestión siguiente es entender cómo es que se da el conocimiento de acuerdo a esta forma de inteligir. Zubiri (1983) afirma que para que se dé el conocimiento, ocurren tres momentos estructurales; es el de la “*objetualidad*”, el del método, y el último la verdad racional. Estos tres momentos corresponden a la estructura formal de la intelección racional o el conocer propio de la razón.

Por el momento de la “*objetualidad*”, lo “*inteligido*” se transforma en objeto de conocimiento, en este caso, los estudios para la paz, es decir su propio conocimiento, o lo que es lo mismo, como cosa real. Esta cosa real en cierto modo, transforma cuando queda puesta sobre el fondo de la realidad profunda que lo fundamenta entre la transformación de los conflictos, la educación para la paz y “*poder hacer las paces*”. En razón de esto, pasa a ser objeto real del conocimiento, con sus vertientes de investigación en los estudios para la paz. Es decir, como objeto real de conocimiento, se actualiza en la inteligencia sentiente como problema. El término objeto tiene aquí una connotación de realidad yacente, es decir, de la cosa que está frente al sujeto. No obstante, se reconoce que hay formas de estar presentes que no son yacentes; tal es el caso de “*las personas en cuanto tales, la vida, la sociedad, la historia*” (Zubiri, 1983:178). De aquí que se piense que es mejor hablar ob-sente, cuando se hace referencia a la cosa real que se actualiza en forma de objeto, presente o no presente.

El segundo momento del conocimiento como intelección racional es el método, que ya se comentó anteriormente. Este momento tiene lugar, porque la razón es una búsqueda de la realidad profunda, de la realidad fundamento en el mundo, la cual requiere de un método de búsqueda, de fundamento. Por lo que “*método es un abrirse paso en el mundo, abrirse paso hacia el fundamento*”(Zubiri, 1983: 203). De acuerdo a esto, el método no es la lógica, es más bien “*una marcha intelectual en la realidad*” (209). Si se toma esto en cuenta, el

método no se identifica con la inferencia lógica llamada razonamiento. Sin embargo, habrá de reconocerse que muchas veces se encuentra contenido en el método.

El tercer momento del conocimiento es la verdad racional, la cual es vista y analizada desde un modo de verdad que se da en la coincidencia de las fases de la verdad dual: la autenticidad y la veridictancia como una tercera fase de la verdad dual, es decir, la verificación o encuentro en “*lo real campal de aquello que se busca mundanamente, a saber, su fundamento*”(1983:261).

Entonces se trata de verificar la verdad racional puesto que supone que lo real se somete a la razón. En sí, la razón racional es encuentro de campo y mundo cumplimiento de lo esbozado como fundamento de la realidad. De acuerdo a esto, la verdad racional consiste en verificación, pues tiene como requisito la contrastabilidad.

En conclusión, las reflexiones y explicaciones sobre el conocimiento y sus modos de producción ayudan a reconocer particularmente tres momentos que ocurren en toda búsqueda de un conocimiento racional y que en el cumplimiento de éstos radica el carácter científico del pensamiento. Por lo que, de acuerdo a estas explicaciones es posible entender que un objeto de conocimiento sólo se da en la intelección racional, es decir en la actualización de la cosa del mundo. Esta apertura de campo

a mundo lleva a la cosa inteligida hacia el mundo o realidad fundamental como es en el caso de los estudios para la paz. El fundamento de lo real en el mundo se busca de un modo intelectual. Como método es la vía del conocer; en cuanto tal, se abre paso hacia el fundamento de la intelección racional de lo campal: la transformación de los conflictos y la educación para la paz. Aquí, el método es vía para llegar al conocimiento requiriendo que el objeto real sea inteligible en la realidad campal, es decir, en un sistema de referencia que sirva de direccionalidad y que llegue a un esbozo de posibilidades reales.

## 7. A manera de conclusión

La propuesta de una teoría de los sentimientos y la inteligencia sentiente extraída de la obra de Xavier Zubiri, donde los conceptos básicos de la investigación: "*poder hacer las paces*" servirá de referencia direccional que llevará a un esbozo de posibilidades reales. Esto es, utilizando un método trascendental que sirva de orientación investigativa al relacionar las aportaciones de una filosofía propositiva cuyo enfoque es la realidad inmersa en la condición del hombre misma que está relacionada con la pluralidad social de la convivencia para la paz, en los estudios de la investigación para la paz, a través de un estudio de carácter antropológico- filosófico en esencia que servirá de apoyo para seguir fundamentando los estudios para la paz.

### Referencias bibliográficas

Martínez Guzmán, Vicent (2005) Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el II-S y el II-M. Sevilla: Desclee De Brouwer.

Zubiri, X. (1982): Inteligencia y logos. Madrid: Alianza Editorial.

\_\_\_\_\_ (1983): Inteligencia y Razón. Madrid: Alianza Editorial.

\_\_\_\_\_ (1984). Inteligencia sentiente. Inteligencia y realidad. Madrid: Alianza Editorial.

\_\_\_\_\_ (1985). Sobre el hombre. Madrid: Alianza Editorial.

# POEMAS

---

Alfonso Sánchez Arteche

---

## EL HORNO DE LA IRA

---

Estoy comiendo un pan ensangrentado,  
desde hace días todo me sabe a  
sangre o siento que así sabe.  
¿Cómo saber a qué saben las cosas  
que más duelen?

He probado lágrimas de desengaño  
y me han sabido a sal triturada con  
los dientes en la placenta seca del mar.

Luego de sufrir traición he tragado bilis  
y sé que es ácida como membrillo  
prematureo, áspera como peregrinar  
por el desierto.

Pero este pan deja en el paladar un  
regusto a óxido y a ceniza,  
a cauce árido de arterias rotas  
por un relámpago,  
a pátina de angustia que se coagula  
en la garganta.

¿A qué puede saber el pan cuando  
lo amasan  
manos con hambre y miedo?

¿Qué le ofrece al tahonero la madrugada?  
¿En el sombrío mantel que le espera?

Harina amarga, levadura podrida,  
pan ázimo nuestro de estos días en  
éxodo a través del silencio,  
con el maná de sangre que llueve  
a cántaros en quiebra.

Si el hierro viene al cuello o el cuello  
al hierro, peor para el degollado.

Robo el pan a mis labios para dárselo  
al suelo, que suelas lo trituren,  
polvo alimento polvo y oculta  
sangre amase espigas nuevas.

## EL MAL Y EL ALIVIO

---

No conozco la cárcel ni el destierro,  
nada ni nadie me lo enseñó  
pero todo me anuncia  
que uno está preso en su piel,  
lanzado al mundo,  
entre deseo y ausencia,  
esclavo de sus miedos  
o culpable de ansiar la libertad  
cuando el que puede no sabe lo  
que quiere.

Ganar el propio pan o arrebatarlo a  
todos, tal es la ley de los insaciables  
y la condena de los insatisfechos:  
su majestad el hambre que somete,  
aniquila, subleva,  
la que ordena prisión o desarraigo.

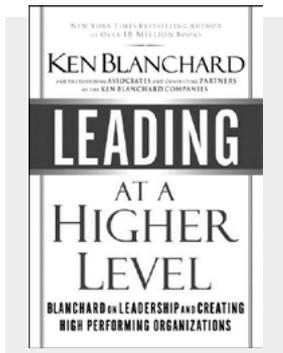
Un ser encadenado, un cuerpo  
perseguido, un espíritu en fuga  
sabe más de dolor que de paciencia.

No hay salvación posible,  
cada quien en su cárcel o en su exilio  
sabe que libertad sólo es una palabra,  
que no nos quedan más que el amor  
y el sueño como piadosos bálsamos  
de olvido.



Joaquín Dimayuga

"Ocaso"  
Óleo sobre tela, 2008  
110 cm x 90 cm



Ken Branchard, *Liderazgo al más alto nivel, (Leading at a Higher Level)*  
 Editorial Norma, 2007; 448 p.  
 ISBN: 978-958-04-9955-8



Raquel, Levinstein (2014). *Pensando en ti,*  
 Editorial Panorama, México, 182 p.  
 ISBN: 978-607823760-9

Por Jorge Miranda Arce  
 jorgemiranda74@gmail.com

### “Liderazgo al más alto nivel”

Ken Branchard, autor de gran éxito, conferencista y asesor de empresas connotado, ha ejercido a lo largo de más de 25 años una gran influencia en la dirección de personal y organización alrededor del mundo.

En la actualidad, es director espiritual de The Ken Branchard Companies, empresa de consultoría internacional que fundó con su esposa Margie en 1979.

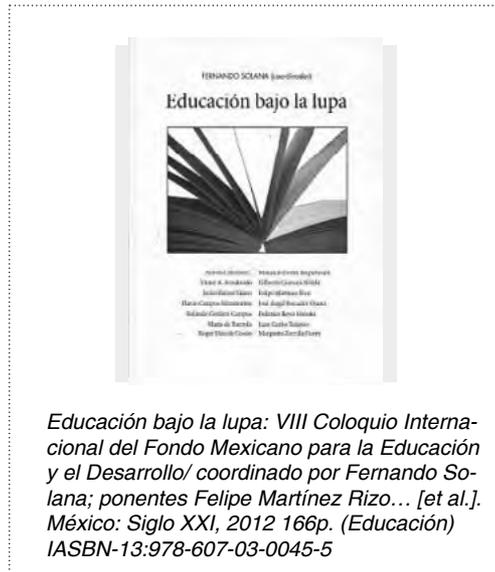
Durante más de 27 años, The Ken Branchard Companies, ha estado en el negocio de ayudar a los líderes y a las organizaciones a liderar al más alto nivel. Provedora de capacitación corporativa y ganadora de múltiples reconocimientos, es líder global en aprendizajes en el sitio de trabajo, productividad, desempeño y eficiencia del liderazgo, y es conocida por su programa de liderazgo situacional II, el modelo de liderazgo que más se enseña en el mundo, debido a su capacidad de ayudar a las personas a sobresalir como auto líderes y como líderes de otros. Sus principios de liderazgo están basados en estudios situacionales de caso y ofrece un cambio de 360°.

El sentido de trabajo en equipo realmente influye sobre la manera de cómo abordar el liderazgo, Este libro reúne todo sobre liderazgo de clase mundial; sin duda su lectura permitirá al lector descubrir cómo fijar su mirada en el objetivo y la visión adecuados y crear organizaciones que puedan concentrarse en el “triple balance”: Ser el proveedor elegido, ser el empleador elegido, y ser la inversión elegida. Este libro cambiará tu mirada sobre liderazgo.

Por Martín Carbajal del Toral  
 carbajaldeltoral@gmail.com

### “Pensado en ti”

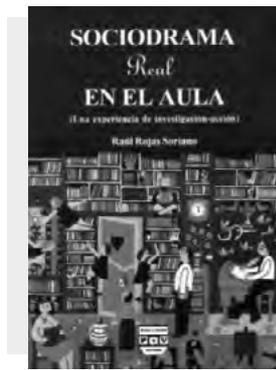
La Dra. Raquel Levinstein, pionera de la Psicología Cuántica y del Espíritu, reconocida con el premio Quetzal y el Micrófono de Oro es también autora del libro que recibiera la condecoración al mérito editorial de la ciudad de México, titulado “El Infierno del Resentimiento y la Magia del Perdón”, nos ofrece esta obra relacionada con el desarrollo humano, transitando desde las tendencias naturales de la mente humana, sus potencias y dimensiones; la gran travesía del subconsciente hasta llegar a que el lector comprenda desde su propio paradigma de entendimiento, qué es importante preguntarse ¿estás viviendo como quieres vivir?., o bien, debes vivir y luchar para alcanzar la plenitud y armonía en tu vida.



Por Alejandro García Oaxaca  
oaxaca24@gmail.com

### **“Educación bajo la lupa: VIII Coloquio Internacional del Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo”**

Dentro de los trabajos realizados en el VIII Coloquio Internacional del Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, es que se lleva a cabo la recopilación de las diferentes ponencias y experiencias de destacados investigadores dedicados al ámbito de la educación, todos ellos coordinados por Fernando Solana. “Educación bajo la lupa”, hace un interesante análisis de la situación educativa mexicana, abordada genialmente por cada uno de sus ponentes, quienes nos invitan a reflexionar sobre la sinuosa y cuestionada “Evaluación”; detonando dicho tema con la pregunta ¿Para qué?, dicha pregunta no es sencilla de responder, sin embargo, adentrarnos en el tema resulta fascinante. Otro tema dentro de las mesas de trabajo, se enfocó a analizar a la Educación Básica en México, donde la pregunta ¿Avances o Retrocesos?, pone el dedo sobre la llaga, pues existe una paradoja entre las buenas intenciones y los hechos por parte de los diferentes actores que intervienen en la educación, pues este tema da pie a analizar el desempeño del Maestro, lo cual también se abordó dentro del Coloquio, calificándolo como el Gran Tema, dado que se trata de reflexionar sobre su desempeño, su actuación y su impacto dentro de los nuevos esquemas educativos, preguntándose si su figura sigue siendo trascendental o ha quedado rezagado en segundo o hasta en tercer plano, dentro del ámbito de la educación. Lo cierto es que se ha degradado su imagen ante la sociedad. Por lo tanto, la cuestión es: ¿La mala educación se da en la escuela, en la casa o en los medios? Reflexión que se desarrolla a través de la mirada y comentarios de seis ponentes.



Raúl Rojas Soriano. México: Plaza y Valdés, 1997 141p. (Educación) I  
SBN-968-856-536-9

Por Leticia Aguilar de la Cruz

### **“Sociodrama real en el aula”**

*(Una experiencia de investigación-acción)*

Qué decir de la enseñanza de las ciencias sociales, de los métodos que se utilizan para incursionar en la investigación, así como las diversas teorías, modelos, técnicas y herramientas que existen al respecto y que son utilizadas para introducirse a la investigación educativa. Rojas Soriano nos lleva por un sendero poco conocido, quizás poco practicado, pero que llevado a cabo a conciencia y a la reflexión del investigador nos dará una transformación real en el aula.

En este libro se propone el rescate de esos momentos experienciales que orientan a los procesos de transformación de los fenómenos educativos; pues no basta el dominio de la teoría y de los diversos procedimientos; es necesaria la imaginación creativa, la cual es el elemento prioridad de este libro. El Sociodrama debe ser planeado, sin que exista intervención del grupo, para que ello nos pueda arrojar elementos reales que puedan ser observados por el investigador que pretende transformar la práctica, con el propósito de emprender cambios colectivos e individuales. Es importante señalar que este tipo de experiencias prácticas educativas se encaminan al sentido de acabar poco a poco con el fenómeno de la pasividad y el conformismo de alumnos, pero también de los profesores con ideologías de corte positivista.

La idea de Rojas Soriano es dar una opción real, donde la dramatización -en complicidad con algunos de los alumnos que se encuentran dentro del grupo- sirva para modificar las acciones reales que acontecen en los grupos, en el momento justo en el cual están sucediendo, cuando los implicados están inmersos en la problemática presentada, vivenciada. Analizando los hechos en el presente mismo del acontecimiento.

En uno de los capítulos nos presenta un Sociodrama Real que fue llevado a cabo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM. Este es un ejemplo claro que deberíamos conocer si queremos incursionar en los métodos de la investigación-acción. Problema real, llevado a cabo en tiempo real. Su finalidad es modificar el fenómeno. Es interesantísimo como nos lleva por el lenguaje utilizado en el aula, con conflictos reales presentados en el instante, visto desde diferentes ángulos, donde el investigador se convierte en el espectador que no se ve, sin embargo, es él quien realmente estará haciendo el análisis. ¿Qué no daríamos los profesores por resolver infinidad de problemas que se viven en el grupo y que servirían para mejorar nuestra práctica? Pues tendrían una solución, desde la mirada participativa de todos los implicados, entonces, ¡sí estaríamos modificando la práctica!



*Ricardo Sánchez Puentes (1993). Didáctica de la Problematización en el Campo Científico de la Educación. Perfiles Educativos, julio-septiembre, Núm 61, Universidad Nacional Autónoma de México. México., D.F. ISSN 0185-2698*

Por: Rufo Estrada Solís  
rufoestrada\_69@hotmail.com

### **“Aportación de Sánchez Puentes a la Investigación Educativa: cómo fortalecer la problematización en un trabajo de investigación”**

El trabajo investigativo de Sánchez Puentes, no es solamente producto de la realización de talleres sobre investigación educativa; sino el esfuerzo de años de trabajo investigando las diversas problemáticas cotidianas identificadas en diversas instituciones educativas, así como en los actores que en ellas laboran.

La desestabilización que se genere en el docente investigador respecto al abordaje de una situación educativa problemática por medio del cuestionamiento radical, es el inicio para que éste pueda motivarse y desarrolle su función investigativa congruentemente. Así mismo, mostrará disponibilidad, atención y compromiso para darle respuesta oportuna con la orientación de un investigador experimentado, pues así podrá consolidar su desempeño como futuro investigador.

El cuestionamiento permanente aplicado a la situación problemática analizada, permitirá abrir otros campos de acción donde pueda involucrarse el problema, con ello, surgirán alternativas que logren dilucidar un campo problemático bien delimitado y acceder a la construcción de una ruta metodológica coherente, que dé posibilidad al establecimiento de objetivos, propósitos, estrategias, técnicas, etc. concluyendo con una problematización debidamente explicada y acotada en una pregunta teorizada.

La propuesta presentada, es una opción práctica para incursionar o fortalecer el conocimiento que se tiene acerca de la problematización al iniciar un trabajo de investigación. Explica de manera concreta cómo partir en la construcción de la misma. Expone las características de la problematización y las del investigador para facilitar el proceso.

# Esmi:

## In Memoria

---

A la luz de la distancia, es difícil entender la perplejidad que causa la ausencia, el dolor y la angustia de aferrarse a lo visible ante los ojos, la esperanza de saber que estás conmigo aunque nos separe una dimensión en el tiempo, reconocer que mi corazón está roto porque extraño tu presencia, sonrisas, abrazos y palabras de aliento; porque me ayudaste en los momentos más difíciles, porque creíste en mí siempre, porque la palabra amistad puede tener muchos significados y connotaciones pero, lo que tú y yo fraguamos a lo largo de más de 13 años de compañía rebasa esos posibles significados.

En las crisis, en las posibilidades, estabas tú, en los buenos y malos momentos estabas, en las decisiones tu opinión era muy importante, en las locuras, con sonrisas, tu actitud me motivó, reímos con nuestros hijos, nos preocupamos por sus problemas, sufrimos juntas por la muerte de Mago y Lulú, en fin eres una persona muy importante para mí. Y lo serás mientras yo viva y permanezcas en este corazón que hoy sufre tu ausencia. Me han costado varios meses iniciar esta carta, lo estoy logrando, tenme paciencia no me olvido de ti, lo que pasa es que esta perplejidad de la que te hablé al principio me inhabilitó en las palabras que quiero compartir por tu ausencia.

A veces llego a la escuela y parece que te veo en la puerta esperándome siempre previendo que yo llegara a tiempo a la clase, a la reunión, al evento. A veces, estoy hablando y estoy cierta de que estás ahí, sentada en tu escritorio con la fila de alumnas revisándoles las libretas y la ortografía; que me escuchas y me contestas cuando te pregunto cómo se escribe tal palabra, o si lo que escribo es entendible: o simplemente; voltear a verte y saber que cuento contigo.

Hicimos de nuestra amistad una hermandad que trascendió el ámbito laboral, como hermanas por decisión, teníamos tantas cosas en común, lo cual nos caracterizó como parte de esta personalidad que nos une. Reconocer que si bien nos disgustamos por tonterías, a los dos días bastaba que me hablaras para que la sonrisa le ganara a la distancia.

Cuánto aprendí de ti, no lo sé, pero puedo asegurar que lo suficiente para entender lo maravilloso que es nuestro trabajo y el compromiso de formación que tenemos como personas y como maestras. Cuanto te extraño no lo sé, pero tu ausencia me hace pensar y sentir que mucho, un exceso que no podría explicar. Gracias por el tiempo que compartiste conmigo, por estar en mi vida, por quererme tanto. Gracias.

---

**FOEM**  
FONDO EDITORIAL ESTADO DE  
MÉXICO

*Mexiquenses* más cerca  
de la **cultura**



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA  
**enGRANDE**