

*Luis M. Benítez Páez\**

# Educación y construcción de culturas de paz en la escuela: de la práctica a la teoría

---

**Fecha de recepción:** Septiembre 26 de 2009

**Fecha de aprobación:** Octubre 13 de 2009

## RESUMEN

El artículo comenta brevemente la tarea de la Corporación Otra Escuela y el trabajo realizado en el campo de la Educación y de las Culturas de PAZ, y se centra en hacer explícitas las comprensiones y críticas que hacemos como organización de y hacia la escuela que vamos conociendo en nuestro quehacer profesional, identificando los retos del trabajo en Educación y Culturas de PAZ en este contexto particular.

**Palabras claves:** Escuela, Educación para la Paz, Culturas de PAZ.

## ABSTRACT

The article briefly comments on the mission of *Corporation Another School* and the work they have done in the field of Education and Cultures of PEACE. It focuses on an explicit discussion of the understandings and critiques of the organization that we have become aware of in our professional practices, identifying the challenges that arise in the area of Education and Cultures of PEACE in this particular context.

**Keywords:** School, Education for Peace, Cultures of PEACE.

---

\* El autor es coordinador de la Corporación Otra Escuela, docente de la Universidad Pedagógica Nacional y, actualmente, Coordinador Nacional para Colombia del programa de Educación para la PAZ de la Agencia de Cooperación Alemana InWent. Contactar en [otraescuela@gmail.com](mailto:otraescuela@gmail.com) o [edupaz@inwent.org](mailto:edupaz@inwent.org) - Ver: [www.corporacionotraescuela.com](http://www.corporacionotraescuela.com)

## PRESENTACIÓN

Decir que este texto va de la práctica a la teoría es decir que las reflexiones en él, nacen de la rica experiencia de trabajo que la Corporación Otra Escuela ha acumulado a lo largo de una década de existencia; en especial, durante los cinco últimos años en los cuales la Corporación ha focalizado su trabajo en el campo amplio de la Educación y de las Culturas de PAZ.

Este es, entonces, un escrito vivencial que hace parte del ir reflexionando nuestra experiencia para significarla y resignificarla para nosotros y nosotras mismas y, en especial, para lograr impactos cada vez más profundos en la realidad que hemos decidido acompañar.

### 1. A MODO DE INTRODUCCIÓN. ACERCA DE LA CORPORACIÓN OTRA ESCUELA

La Corporación Otra escuela es una ONG fundada en el año 2000, que actualmente hace parte de la Red Internacional Centroamericana-Alemana y Colombiana de Educadores de PAZ, con experiencia en metodologías vivenciales-socioafectivas en Educación para la Paz.

Realizamos investigación aplicada por la vía de sistematización de experiencias, asesoramos en construcción pedagógica y curricular en Educación para la PAZ y promovemos de manera permanente iniciativas y proyectos para el logro de Culturas de Paz en escenarios sociales.

A lo largo de esta década de trabajo hemos hecho una apuesta especialmente por la construcción de una nueva cultura de y para la paz en el escenario escolar, a partir del hecho de que los y las profesionales de la corporación, venimos del mundo de la docencia, mundo en el cual nos conocimos y forjamos nuestras relaciones. Esta apuesta considera que siendo la escuela un escenario desde el cual se construyen las primeras realidades de las y los sujetos, es importante y trascendental ejercer influencia en la construcción de dicha realidad y visión con la que los hombres y mujeres han de construir y vivir su mundo.

Nuestra labor en la escuela se ha centrado en el tema de la transformación de conflictos en escenarios escolares, en tanto a la corporación la anima la convivencia como concepto y, en especial, como práctica.

A lo largo de su existencia, nuestra Corporación ha apoyado e impulsado iniciativas de PAZ en la escuela, y en el periodo reciente hemos manifestado nuestro interés

de salir de la escuela para apoyar escenarios comunitarios en donde también se construye saber, porque también existe escuela.

Entendemos la escuela como aquel espacio en el que se construye el conocimiento a partir de formas dialogales en estructuras relacionales democráticas, definición que para nosotros se distancia de la definición de institución educativa, en la cual pareciera importar la infraestructura y no la calidad de relaciones de enseñanza y aprendizaje que se gestan.

Llegados a nuestra primera década, la Corporación Otra Escuela existe porque cree que otra escuela es posible, apuesta claramente por la Educación por y para la PAZ que construya culturas de PAZ, de manera que podamos salir como sociedad del círculo infinito de violencias a partir del cual nos hemos construido.

## 2. LA ESCUELA. NUESTRAS COMPRESIONES Y CRÍTICAS

### 2.1. De la cultura y la cultura escolar

*La cultura es una red de significados que constituirá un punto de partida para el sujeto, el cual es engarzado (sujetado) a la red por medio de la educación, introduciéndole así a una cierta percepción y a unas ciertas perspectivas que restringen sus maneras de ser y de actuar en el mundo.*

CLIFFORD GEERTZ

A partir de argumentos de los autores que hemos estudiado en la Corporación en relación con la cultura y la cultura escolar, consideramos que esta última es *el conjunto de prácticas, enunciados, rituales, formas de interacción, significados y sentidos colectivos que constituyen la cotidianidad de la escuela y que se manifiestan en las maneras como los miembros de la organización interactúan entre sí y con los otros externos. Esto es, relaciones (de poder), vínculos, afectos, actitudes, comportamientos, lenguajes específicos, ceremonias, prácticas educativas, estilos pedagógicos, etc.*

Retomando el lenguaje del campo de la cultura organizacional, pensamos también que toda cultura se manifiesta en dos niveles:

- Un Nivel Explícito o Formal, que corresponde a las manifestaciones observables, es decir, las prácticas organizacionales (procedimientos, procesos, organigramas, rituales, etc.), y lo que la organización expresa, es decir sus consignas que como organización enuncia, (misión, visión, objetivos, finalidades o propósitos).
- Un Nivel Implícito o Informal, que sería aquel en el que los miembros de la organización dicen, sienten y hacen, y que se concreta en las creencias, modelos mentales y valores esenciales, actitudes, hábitos, formas de actuar; es decir, lo que se vive cotidianamente.



Estos niveles en la escuela los hemos referido y relacionado pedagógicamente con el currículo explícito y el currículo oculto. De tal manera que para nosotros la cultura escolar no es únicamente todo aquello que se relaciona con el currículo oculto (perspectiva con la que la escuela entiende más claramente el concepto de cultura), sino que en la cultura se ubica lo que la *escuela anuncia* y lo que la *escuela vive o practica*.

Igualmente, nuestra visión del currículo amplía la definición que contemplan la Ley 30 de 1992 para las Instituciones Educativas y el Decreto 230 de 2003, en la que se afirma que aquel es el

*conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional<sup>1</sup>,*

en tanto allí se enuncia lo que ha de pasar, pero se obvia lo que sucede o lo que debiera suceder, es decir, se obvia el currículo oculto.

Si nos hemos de preocupar entonces por la cultura escolar, el *currículo oculto* ha de ser entendido como aquel campo del currículo (diseño del propósito pedagógico) que está conformado por todo aquello que se relaciona con las prácticas, las actitudes y los comportamientos de los integrantes de la comunidad escolar, derivados de particulares imaginarios, creencias, principios, valores y sentimientos de las personas que interactúan y comparten dicho contexto, mientras que el *currículo explícito* es el conjunto de orientaciones, normas, planes, programas y procesos de gestión que usualmente se expresan en el documento denominado PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Desde nuestra perspectiva, la suma del currículo explícito y el oculto, significa para nosotros *cultura escolar*; por lo cual entre más cercano esté lo enunciado de lo practicado, la cultura de la escuela o de una institución estará alineada estratégicamente, es decir, será coherente<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ministerio de Educación Nacional, Decreto 230 de 2003, Artículo 2.

<sup>2</sup> La visión que aquí expresamos sobre el currículo es abiertamente contraria a visiones poco complejas y contradictorias que han expresado algunos autores que hablando de él lo han

Cuando se privilegia el nivel explícito, las escuelas prestan mayor atención a sus modos de evaluar, a sus planes de estudio, a sus normatividades internas y a las externas que las influyen y, en los últimos tiempos, privilegiadamente a esquemas y formas administrativas.

Cuando se privilegia el nivel implícito de la escuela, se está mirando primordialmente a los actos de los sujetos que integran la escuela, a las formas de convivir derivadas de particulares actitudes, valores, principios y creencias.

Así, la cultura escolar nos dice que la escuela es una realidad social y cultural construida por sujetos sociales y que dicha realidad se manifiesta con sus distintas prácticas organizacionales, pero también nos dice que la escuela es de igual manera lo que los miembros de ella dicen, sienten y hacen, es decir, lo que se vive cotidianamente.

Entonces, estudiar, reflexionar y comprender la cultura escolar es el primer paso para lograr una escuela *coherente*, entendida como aquella en la cual se sobreponen los dos hemisferios, es decir, en donde lo que se formula es practicado, vivido por los sujetos. En donde lo que se enuncia en el currículo explícito, pasa en el currículo oculto.

En dicha lógica, por ejemplo, una escuela promotora de los Derechos Humanos (DDHH), que se enuncia como defensora de ellos, es una escuela en la que se deben vivir, evidenciar y practicar los DDHH. Cuando los enunciamos y quizás los enseñamos en materias propias de las Ciencias Sociales, pero no los practicamos, estamos en una escuela *incoherente o contradictoria* a decir de Malcon Lewin<sup>3</sup>. Es decir, en una escuela que no ha logrado significar su cultura desde y con el lenguaje de los Derechos Humanos, esto es, que no logra que sus enunciados se vuelvan prácticas.

Los asesores en cultura organizacional, y nosotros como educadores de paz y estudiosos de la cultura escolar, decimos, que la coherencia en una organización

---

equiparado al Plan de Estudios (por lo cual se ha de pensar que existen en una escuela muchos currículos), o lo han definido como proyecto completo de enseñanza, definición que no dice mucho de él como concepto. Para ampliar comprensiones del concepto, ver la *Revista Magisterio* N° 16, agosto-septiembre de 2005.

<sup>3</sup> A decir de Lewin la escuela vista como cultura permite visualizar grandes contradicciones que no se hacen fácilmente visibles cuando se la mira únicamente como educadora o cuidadora de niños, niñas y jóvenes. Entre muchas, el autor encuentra contradicciones tales como que las escuelas prometen al niño y la niña gozar de una vida social y material mejor que la de sus padres y madres, pero al mismo tiempo la escuela asegura, a través de sus sistema de selección, que la mayoría no lo logrará. Se supone que las escuelas deben ser neutrales, justas, con trato igual a todos los niños, pero en ellas subsiste el trato desigual bien por raza, clase social, sexo y otros. Las escuelas enseñan de las virtudes de la democracia y la participación, pero la estructura burocrática y autoritaria de la escuela contradice dichos postulados.

Lewin, Malcon, *Perspectivas acerca de la cultura de la Escuela*. En línea: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14\\_09revi.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_09revi.pdf). Página consultada el 25 de noviembre de 2006.

cualquiera se puede lograr. Por lo anterior, pensamos que una escuela que apueste por la educación y la cultura de PAZ puede y debe lograr construir un nuevo conjunto de relaciones instaladas en los principios, valores y prácticas consecuentes con el espíritu de los DDHH. Para tal fin es necesaria la coherencia entre lo explícito y lo oculto, estando lo oculto atado a los seres humanos y siendo lo más difícil de transformar pero, a la vez, lo que representa un mayor reto.

La Corporación cree que en la escuela de hoy pasa inadvertido el escenario de lo oculto en el currículo, es decir, que no se evidencia una preocupación por construir el convivir, como terreno donde circulan principios, valores y actitudes de las personas que se encuentran juntos y juntas al interior de la escuela; por ello, los problemas de convivencia están hoy desbordados. La escuela actual –preocupada por la calidad, vista ésta como evolución de resultados de la escuela y sus actores– ha permitido que el conflicto no resuelto de paso a la violencia escolar.

## 2.2. Escuela, culturas de PAZ y PAZ

*Cultivar la Paz tiene que ver con respetar todas las vidas,  
con rechazar la violencia desde la práctica de la no violencia activa,  
con desarrollar mi capacidad de ser generoso  
compartiendo mi tiempo y mis recursos materiales con los demás,  
con escuchar para comprendernos en la multiplicidad  
de voces y culturas en que nos expresamos,  
con preservar el planeta bajo lógicas de consumo responsable  
con reinventar la solidaridad.*

MANIFIESTO 2000 PARA UNA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA

Entendemos entonces que construir cultura(s) de paz<sup>4</sup> significa cultivar un nuevo conjunto de relaciones entre los hombres y mujeres que viven y conviven en una realidad, lo cual supone, a su vez, un nuevo conjunto de significados y sentidos colectivos, enunciados, rituales, formas de interacción; nuevas relaciones de poder, vínculos, afectos y lenguajes; una nueva cotidianidad.

Tendremos una específica cultura de paz en un contexto específico cuando la comunidad humana de dicho contexto, practique *saberes, valores, actitudes y comportamientos* sustentados en *principios éticos* que validen los *derechos humanos* y rechacen la violencia en todas sus formas, como condición para la convivencia, la calidad de vida y la paz.

<sup>4</sup> Recogemos la proposición expresada en la *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, escrita por Mario López y la Universidad de Granada, en el sentido de que no existe una cultura, sino tantas culturas como formas de cultivo diferentes según las diferentes formas de expresión de los pueblos, que también llamamos culturas. No hablar de “cultura para la paz”, sino de “culturas para hacer las paces” reclama el derecho a la interculturalidad de los ciudadanos del mundo.

No nos referimos a una paz negativa, entendida como ausencia de guerra o de las manifestaciones de la violencia directa, pero tampoco a una paz positiva, entendida como la ausencia de violencia estructural o indirecta y orientada a la generación de condiciones de justicia, sino más bien a una paz imperfecta, como lo entiende el profesor Francisco Adolfo Muñoz Muñoz del Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, quien afirma que la paz no será jamás perfecta o imperfecta, sino que la búsqueda de la paz significa construcción del máximo de paz posible frente a las condiciones sociales y personales de partida.

*La imperfección nos acerca a lo más humano de nosotros mismos, ya que en nosotros conviven emociones y cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, aspectos positivos y negativos, aciertos y errores, etc. También, nos permite reconocernos a las personas como actores siempre inmersos en procesos dinámicos e inacabados, ligados a la incertidumbre de la complejidad del universo<sup>5</sup>.*

Vemos la Paz como un fenómeno amplio y complejo que exige una comprensión multidimensional:

- Como un proceso, dinámico y cambiante; no como una referencia estática e inmóvil.
- Como un proceso imperfecto, inacabado e incompleto, que coexiste con el conflicto y con sus manifestaciones.
- Como un proceso que se reconoce y construye colectivamente en la cotidianidad.
- Como un camino de búsqueda de bienestar de las personas y satisfacción de sus necesidades.
- Como una estructura social de amplia justicia y reducida violencia, que apuesta por la equidad y reciprocidad en las relaciones.
- Como un proceso que afecta todas las dimensiones de la vida. No se reduce únicamente a la dimensión internacional o de Estado.

Creemos que la escuela puede ser una comunidad de paz. La escuela puede crear una cultura de paz específica, es decir, cultivar las paces de una manera particular; pero, ello no es una tarea fácil. Creemos que en la tarea, la entrada a la escuela del lenguaje y, en especial la vivencia y práctica de los derechos humanos, es una condición. La búsqueda es el logro –antes que nada– de un colectivo humano coherente con dicho marco de principios y valores desde el

---

<sup>5</sup> Muñoz Muñoz, Francisco Adolfo, *La paz imperfecta*, Granada (Granada, España), Editorial Universidad de Granada, 2000, p. 102.

cual se han de construir relaciones, actitudes, comportamientos, conciencias y prácticas relacionales con dicho marco.

Creemos que construir la escuela como una cultura de paz pasa:

- Por la comprensión de modelos patriarcales basados en la competencia, el control, la negación del otro y de la otra y el anhelo de poder, tendencias que se ven reflejadas en sentimientos como la dominación, la vanidad, el rechazo y el desprecio.
- Por cuestionar las estructuras de poder vertical que se dan en la escuela y reinventar (quizás radicalizar al decir de Chantal Mouffe) la democracia escolar y la participación escolar.
- Por visibilizar las múltiples violencias que se dan al interior de la escuela –violencias directas, culturales y estructurales– y desvirtuar la creencia de que las únicas violencias que se dan en ella están relacionadas con la agresión y que los únicos sujetos hacedores de violencia son los chicos y chicas, mientras que los docentes no tienen responsabilidad alguna en ella.
- Por lograr nuevas construcciones sociales que impliquen la disposición de ciertos valores, como la equidad, la colaboración y el respeto, y sus manifestaciones emocionales como el desapego, la empatía, la confianza y la aceptación, entre otras.

Creemos que es posible construir culturas de paz en la escuela, pero que ello está lejos de suceder aún en ese ámbito.

### 2.3. Escuela y diálogo

*Nadie educa a nadie.*

*Nadie se educa solo.*

*Los hombres y mujeres se educan juntos  
en la transformación del mundo.*

P. FREIRE

Entendemos con Freire que la relación entre aprendizaje y enseñanza es constitutiva de la escuela. Para Freire, aprender y enseñar son actos simultáneos: sólo se puede enseñar aprendiendo y cuando aprendemos también enseñamos. Una cosa no existe sin la otra. Lo anterior se debe, según la explicación freireana, a que

*fue aprendiendo socialmente como históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que*



*era posible –después, preciso– trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar*<sup>6</sup>.

Esto significa que el y la educador/a no son tales si no están dispuestos/as a aprender con y de sus educandos, lo cual significa que la escuela como espacio intencionado de enseñanza y aprendizaje es, ante todo, diálogo: diálogo multidireccional entre quien enseña y quien aprende y entre quien aprende y quien enseña, y de todos y todas con el contexto en el que se desenvuelve su relación de aprendizaje y enseñanza.

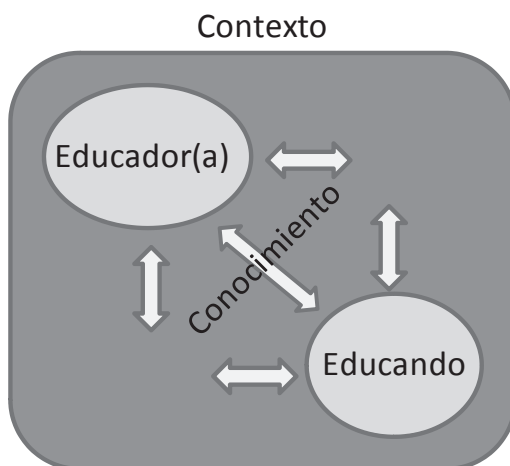
Nuestra tarea cobra sentido en la medida en que la escuela que criticó Freire y que han criticado un amplio espectro de autores, la escuela bancaria, la escuela transmisionista, o la escuela de los modelos pedagógicos clásicos, es común en nuestro tiempo. La escuela de hoy es una escuela no dialogal.

La escuela de hoy sigue considerando que pocos saben y una gran mayoría ignora; el saber está relegado a un conjunto de datos y cifras propias de la cultura universal que deben ser apropiados por el sujeto en la perspectiva de ilustración o culturización. El contexto complejo y cercano de relaciones y problemáticas del sujeto que entra a la escuela sigue siendo ignorado.

El mundo del sujeto que entra a la escuela es un mundo ajeno a ella, no es objeto de estudio, de interés y, por ende, es imposible que se geste una relación significativa de aprendizaje entre sujeto y mundo, lo que sigue haciendo de la escuela un escenario de aburrimiento en el terreno del saber.

Entonces, la escuela necesita una pedagogía del diálogo que construya realidades compartidas; al decir de Freire, que geste un mundo común. Lo que sucede hoy, es que unos pocos (no pocas) han construido una visión hegemónica del mundo.

Necesitamos entonces construir versiones polifónicas de mundo. En la escuela, necesitamos construir conocimiento y relaciones con la voz de los silenciados por su estructura vertical (casi siempre los estudiantes y los padres y madres, estos últimos en muchas ocasiones, sólo entran hasta la puerta de la escuela, a veces



<sup>6</sup> Freire Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores, 2004, p. 25.

porque se les impide seguir y, en muchas ocasiones, porque no se les invita a pasar), de manera que tengamos un mundo común porque es compartido y que sea compartido porque ha sido construido por todos y todas, sin exclusiones y según relaciones de equidad.

Si entendemos la pedagogía del diálogo como constructora de culturas de paz, diremos entonces que el diálogo aparece como una de las ideas centrales de Freire y centro del proceso pedagógico. Alfredo Ghiso en su texto *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*, nos ayuda a pensar por qué centrarnos en el diálogo freireano:

- Porque el diálogo es expresión de la historicidad, condición para el desarrollo de una cultura humanizante y fundamento societal; porque éste permite el encuentro de los hombres y las mujeres para la tarea común de saber y actuar; porque es fuente de poder, y de un poder que se construye desde la legitimidad; porque es capacidad de reinención, de conocimiento y de reconocimiento.
- Porque es una praxis que impugna el autoritarismo, la arrogancia, la intolerancia, la masificación y, entonces, es la forma de superar los fundamentalismos, de posibilitar el encuentro entre semejantes y diferentes, y porque el diálogo y el lenguaje en Freire a decir de Ghiso, es el medio por el cual se otorga significado a *los deseos, a las aspiraciones, a los sueños y a las esperanzas, al posibilitar el intercambio de discursos y de conversaciones críticas cargadas de realidad y de posibilidad*<sup>7</sup>.

## 2.4. Escuela y conflicto

*El conflicto tiene un lado destructivo y un lado constructivo:  
Es potencialmente peligroso tanto en el presente  
como en el futuro a raíz de la violencia que involucra,  
pero es una oportunidad para crear algo nuevo.*

J. GALTUNG

Nuestra Corporación otorga una importancia trascendental al conflicto. El conflicto es un producto humano y social, y se da como resultado de las interacciones que tenemos con otros y otras. En dichas interacciones, y entendiendo cómo somos diferentes unos y unas de otros y otras, aparece la incompatibilidad de objetivos que da lugar al conflicto, razón por la cual lo asumimos como común al mundo social de los humanos.

<sup>7</sup> Ghiso, Alfredo, *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire: anotaciones para la lectura de nuestras prácticas educativas*, en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239686>. Página consultada el 20 de noviembre de 2005.

Aunque es común también encontrar que la forma de tramitar el conflicto pase por la violencia, el trámite violento de nuestros conflictos se instala en la cultura de nuestra humanidad y no en la naturaleza de los seres humanos, como bien lo afirma el Manifiesto de Sevilla del 16 de noviembre de 1989:

*Segunda Proposición. Científicamente es incorrecto decir que la guerra o cualquier otra forma de comportamiento violento están genéticamente programadas en la naturaleza humana. Aunque los genes están implicados a todos los niveles del funcionamiento del sistema nervioso, son la base de un potencial de desarrollo que sólo se realiza en el marco del entorno social y ecológico. Aunque indiscutiblemente varía la predisposición de los individuos a sufrir la huella de su experiencia, no obstante, sus personalidades son determinadas por la interacción entre su dotación genética y las condiciones de su educación. Con excepción de algunos raros estados patológicos, los genes no producen individuos necesariamente predispuestos a la violencia. Pero el caso contrario también es cierto. Aunque los genes estén implicados en nuestro comportamiento, ellos solos no pueden determinarlo totalmente<sup>8</sup>.*

No es obvio o natural, entonces, que en nuestra cultura las violencias física, verbal, psicológica y cultural (segregación o discriminación) sean las formas de enfrentar los conflictos. Creemos que estas formas “naturales” de enfrentar el conflicto se dan en tanto las comunidades e individuos no han explorado aún formas de transformación de sus conflictos y no logran convertirlos en acuerdos, pactos y críticas constructivas y propositivas, en posibilidades de desarrollo y crecimiento de sus propias comunidades y de ellos y ellas como personas.

Pensamos que el conflicto puede ser tan *constructivo* como *destrutivo* y que –como resultado– la diferencia entre lo uno y lo otro está, por una parte, en la cantidad de técnicas y habilidades que logremos instalar en hombres y mujeres para tramitar conflictos y, por otra, en la creación de espacios (hablamos de lugares y tiempos) propicios para su transformación en nuestros entornos sociales (la escuela, la familia, el barrio, etc.).

En especial, la educación y la cultura de paz lograrán generar una comprensión del conflicto como constructivo y positivo si no es posible resignificar el hecho de que nuestras comunidades son, ante todo, comunidades de seres humanos. Lo que estamos diciendo es que la violencia avanza permanentemente y de forma rápida allí donde hemos perdido la conciencia de que el otro es un ser humano que merece dignidad.

En el espacio de la escuela de hoy hemos percibido que el conflicto es considerado como un *algo* negativo que hay que anular, expulsar, negar o invisibilizar.

---

<sup>8</sup> Ver en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm>

En general, se percibe que el conflicto es disputa, problema, contradicción, enfrentamiento. Es decir, el conflicto, en lugar de construir comunidad, pareciera que la destruye. Esa visión negativa del conflicto es el principal obstáculo para la gestación de proyectos que contribuyan a educar para la paz y construir una cultura nueva de paz en el mundo de la escuela. Por el contrario, nosotros, desde nuestros ejercicios, estamos ya seguros de que dicha negación genera una ampliación o multiplicación del conflicto mismo y potencia la violencia.

Hoy, especialmente, no aprovechar el conflicto en la escuela significa, en muchas circunstancias, actuar para *ponerle punto final*, con lo cual se pasa rápidamente a la eliminación física, verbal o actitudinal del mismo, al cual se personifica para tener un alguien sobre el cual actuar. Personificado el conflicto, se elimina físicamente, verbal emocional y actitudinalmente al otro y/o a la otra. Es decir, se le resta humanidad al sujeto.

Nuestra visión negativa del conflicto nos conduce fácilmente a escalarlo, es decir, a pasar de la contradicción a la agresión o violencia sin que nos hayamos dado a la tarea de comprender el porqué de nuestras contradicciones, la causa de nuestras diferencias. Evitamos analizar alternativas para tramitar las diferencias porque evitamos el necesario diálogo con los actores y actrices del conflicto, con lo cual evitamos reconocer en ellos y ellas sus posiciones, intereses y necesidades.

A nuestro juicio, no contar con saberes, técnicas, habilidades y espacios para la gestión del conflicto nos conduce a tener de él una perspectiva negativa; pero, en esencia, considerarlo como algo expulsable y negativo reproduce las lógicas de la exclusión y menosprecia las lógicas del diálogo para descifrar las contradicciones sociales en sus diversos escenarios. La escuela no escapa a esta realidad.

## 2.5. Emoción - razón - acción

*Puesto que las guerras se originan  
en las mentes de los hombres,  
es en la mente de los hombres  
que se construyen las defensas de la Paz.*

Acta Constitutiva de la UNESCO (1948)

Ahora hay que decir que no sólo en las mentes de los hombres y de las mujeres se construyen los baluartes de la PAZ, sino, y especialmente, en los corazones de ellos y ellas. Siempre nos hemos preguntado: *¿por qué si sabemos tanto de los efectos negativos de las violencias, las seguimos aceptando, practicando y en últimas justificando?* En la Corporación respondemos que el problema es, justamente, porque sabemos más, pero sentimos menos. Sabemos más de la pobreza y exclusión de millones de hombres y mujeres en el mundo, pero somos incapaces de sentir el problema, de vivirlo con el (la) otro(a), de manifestarlo y, por ende, de transformarlo a favor del uno o de la otra. Sabemos más, pero sentimos poco.

Tenemos hoy en las escuelas profesores y estudiantes, padres de familia y directivos que saben mucho de la necesidad de una sana convivencia; ellos y ellas pueden haber tomado o tomarán una enorme cantidad de cursos sobre resolución de conflictos y mediación, y se han instruido en técnicas para propiciar el diálogo, pero se siguen sintiendo muy bien, apocando con el lenguaje, desconociendo, eliminando, menospreciando al otro.

Sentirnos mal con la violencia es lo que en muchos talleres y conferencias venimos diciendo que es clave para renunciar a la violencia. El problema en nuestra cultura de país y en nuestras culturas escolares es que aún nos sentimos bien ejerciendo la violencia, porque hemos dejado de sentir a los demás.

Es por lo anterior que hemos venido haciendo un esfuerzo por cambiar nuestra ruta pedagógica y metodológica en el ejercicio de educar por y para la paz y en el de construir/reconstruir la cultura a favor de la PAZ. Ese cambio se inscribe en la perspectiva de la ética del cuidado, trabaja el desarrollo emocional y apela a las dramaturgias del cuerpo como vehículo para transformar.

Para la ética del cuidado la vida humana se funda en el ser relacional. La idea del ser humano autónomo de la tradición liberal es reemplazada por la idea de un ser humano conectado, que disfruta de la compañía de otros(as), ya que hoy en día no existen estrictamente los otros distantes, pues que nuestras decisiones tienen consecuencias a escala mundial.

El cuidado se concibe no como una virtud, se concibe como un atributo de la relación, que requiere educación y compromiso. Es una relación entre el que cuida y el que es cuidado, que solo se complementa y se logra cuando las dos partes la aceptan, la nutren y se comprometen con ella.

En contraste con Kohlberg, quien reconoce teóricamente la importancia de las emociones pero confía en el razonamiento como el ingrediente más importante de la moral, Carol Gilligan y Nel Noddings enfatizan el rol de las emociones en la vida moral. El núcleo de la ética del cuidado es el poder de los sentimientos, en tanto la razón no brinda por completo la fuerza motivacional necesaria para una vida moral, que, en último término, es emocional. El deseo de mantener relaciones de cuidado es puramente afectivo y no se puede obtener como resultado de un proceso racional. *[Ni la atención del que cuida, ni la percepción de la actitud del que es cuidado es racional; o sea, no es razonada<sup>9</sup>.*

En palabras de Gilligan, la ética del cuidado define la moral desde las relaciones interpersonales y no desde reglas y principios abstractos. Mientras que la ética

---

<sup>9</sup> Mesa S.J, José Alberto, "La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral de la escuela", en *La Educación desde las éticas del Cuidado y la Compasión*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005, p. 28.

de la justicia se apoya en la premisa de la igualdad, la del cuidado lo hace en la no violencia, en que no se dañe a nadie.

La justicia no es suficiente para el establecimiento de una vida humana digna de ese nombre, porque la concepción imparcial de la justicia predicada por Kohlberg –y basada en derechos y deberes– no dice nada sobre el denso mundo de las relaciones (familia, amigos y comunidad) necesario para vivir plenamente. El punto de controversia entre cuidado y justicia es que mientras el primero se enfoca en las personas en conflicto como agentes individuales enmarcados en un contexto social específico y en una red de relaciones, la segunda lo hace en soluciones que abstraen esas particularidades y en las que se aplican reglas generales a situaciones específicas.

Mientras que la ética del cuidado se orienta hacia los dilemas reales, la tradición kolhberiana lo hace hacia los hipotéticos. La razón es clara: el cuidado es un modo de vida que exige atención y desplazamiento emocional, y estos sólo funcionan en situaciones reales. Así, en perspectiva de la ética del cuidado el ser se ha de *acercar a los problemas morales como dilemas concretos que se deben vivir y resolver en la vida; y no como dilemas intelectuales que deben solucionarse a través del razonamiento abstracto*<sup>10</sup>; que por el contrario, las teorías tradicionales analizan las situaciones morales desde una mentalidad de resolución de problemas.

Hablamos de desarrollo emocional y no de inteligencia emocional para no generar nuevas exclusiones con lenguajes nuevos. Un desarrollo emocional en la Corporación, retoma la perspectiva de la inteligencia emocional de Goleman y otros autores, como Humberto Maturana, Paul Ekman y Martín Selligman, entre otros, para plantear que no se requiere única y exclusivamente un saber para la transformación del conflicto. Se requiere esencialmente potenciar en el individuo las emociones constructivas que le son propias en tanto seres humanos que somos, y regular las emociones que pueden producir actos destructivos<sup>11</sup> que la cultura potencia en las personas y que son producto de la naturaleza biológica del ser.

Un enfoque emocional dice entonces que hasta tanto no haya en el individuo una potenciación de emociones como la alegría, el amor, la empatía y la compasión (emociones de efectos constructivos) y una represión, modificación o encausamiento de los actos de emociones, tales como el odio, el deseo, el orgullo y la envidia (emociones con efectos destructivos), de tal modo que las primeras logren ser características de la persona y por extensión, de la cultura, no es posible ver con otros ojos el conflicto ni transformarlo, ni lograr la convivencia en la escuela o en cualquier otro contexto social.

<sup>10</sup> Noddings, 1984, citada por José Alberto Mesa.

<sup>11</sup> Goleman, Daniel, *Emociones Destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas*, Ediciones B, Argentina, 2003, p. 87.

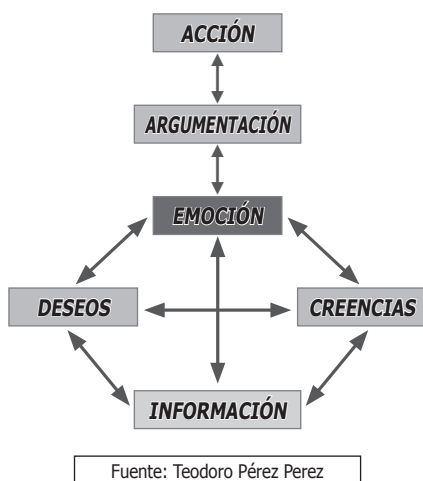
Desde esta perspectiva, no se aboga por más conocimiento (conceptos y teorías) acerca de la resolución de conflictos, la mediación o la conciliación. Abogamos por la transformación de la cultura escolar a partir del cambio de actitudes de los individuos como producto de su desarrollo emocional y gracias a una necesaria alfabetización emocional<sup>12</sup>.

El reto es lograr que los individuos se sientan mal recurriendo a las opciones violentas frente a los conflictos que se le presentan y que la cultura de la escuela se transforme hacia una cultura en donde la solidaridad prime como característica, es decir, hacia aquella cultura en donde se vivan y se practiquen los valores de la convivencia, que son los valores que hacen vida y realidad los DDHH.

Por todo lo anterior, en el proceso formativo consideramos como clave el diálogo en la perspectiva freireana que quedó enunciada arriba; el trabajo a partir de enfoques vivenciales de aprendizaje para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje desde y para la acción-transformación, en tanto creemos que el conocimiento que se vuelve acción es aquel que ha logrado confrontar nuestra razón y, especialmente, nuestro sentir.

Para confrontar nuestra razón y nuestro sentir, recurrimos a exponer, a arriesgar el cuerpo. Consideramos el cuerpo como el mejor vehículo para la enseñanza y aprendizaje que guardan relación con el convivir, dado que de lo que se trata es de ver, sentir, percibir al otro(a), rescatar la humanidad de aquel que es cada vez más lejano. Se trata de construir cercanías en un mundo que nos hace cada vez más distantes, que nos construye distancias y diferencias, a pesar de que se nos diga que las tecnologías nos han acercado.

#### LA DINÁMICA EMOTIVO-RACIONAL EN LAS ACTUACIONES HUMANAS



Lo anterior se traduce en la utilización de técnicas de teatro imagen, teatro foro, pedagogía biográfica, comunicación no violenta, pedagogía del cuerpo, entre otras, y está subordinada a la comprensión de que hay una relación estrecha entre emoción, acción y razón, y que las tres entran en juego en los procesos de aprendizaje, desplazando el lugar único y privilegiado de la razón como fuente, camino y asidero del conocimiento.

Creemos que no somos hombres y mujeres racionales, es decir, que sólo y únicamente pensamos. Somos sujetos que pensamos, sentimos y hacemos en

<sup>12</sup> Goleman, Daniel, *Inteligencia Emocional*, Vergara Editores, Argentina, 1995, p. 146.

función de lo que sentimos y pensamos. Lo anterior quiere decir que damos un espacio privilegiado a la emoción en la constitución del sujeto, sin que razón o emoción entren en un juego dicotómico, sino más bien complementario.

Para nosotros la pedagogía para la PAZ es cada vez más pedagogía del cuerpo y del diálogo.

## 2.6. Políticas educativas y escuela

*Aún cuando los cambios educativos se prescriban o legislen,  
se quedarán en retórica o en mero maquillaje  
si no se acompañan de modificaciones culturales.*

ANTONIO BOLÍVAR

Cerramos este artículo hablando de las políticas educativas que orientan hoy a la escuela, para decir que educar para la paz y construir culturas de paz en la escuela es una labor titánica y quizás fallida (si no se renuevan las políticas), hasta tanto la política educativa colombiana no considere la convivencia como asunto trascendental en la escuela.

Creemos que hoy se sigue privilegiando el saber y el saber hacer por encima del ser y el aprender a vivir juntos en la escuela (Delors: 1996). De la convivencia se habla para evaluarla con el desarrollo de competencias ciudadanas, creyendo que una buena respuesta genera inmediatamente actuaciones solidarias y respetuosas de los evaluados. Es claro para nosotros como ha quedado expuesto que el saber puede estar lejos del actuar.

De la convivencia en la escuela se habla hoy, porque los fenómenos de violencia están desbordados y cada vez se dedica más tiempo institucional y esfuerzo de personas a tratar la violencia en ese ámbito.

Privilegiar la calidad, la cobertura y la eficiencia en la escuela por encima de la convivencia tiene hoy su costo. No se tienen en la actualidad suficientes programas, proyectos y, por ende, presupuestos para responder a la violencia que se gesta en las aulas. Hoy tratamos la violencia, pero no la prevenimos porque el conflicto y su tratamiento es un asunto de relativa poca importancia.

Una gran cantidad de tareas aquejan hoy en día a la escuela. A ella se le mide, se le pide resultados y, en general, se le achacan las deficiencias de la sociedad. Ello genera una gran cantidad de acciones que deben emprender las escuelas y sus maestros, maestras y directivas, las cuales le restan tiempo a la preocupación por el vivir bien de su comunidad de beneficiarios.

Hay que lograr que además del dato, del número, de la lección, importe también, y de forma privilegiada, la calidad de vida de las personas que la habitan, lo cual pasa necesariamente por saber o preguntarnos por la calidad del conflicto en la escuela.



Hay que lograr que la preocupación por el estándar, por el nivel de logro alcanzado, por la competencia y la competitividad esté a la par con la preocupación por la diferencia, la diversidad, el afecto, el amor, la solidaridad y la colaboración de todos y todas para con todos y todas.

Al final, si la convivencia no se equipara (o se sobrepone) a la calidad, la eficiencia y la cobertura, la educación para la paz y la convivencia seguirá siendo una intención de pocos y pocas con una resistencia de muchos y muchas.

## CONCLUSIONES

A pesar de la dificultad que significa transformar y construir culturas de paz en la escuela, éstas son una necesidad, dado que el papel de la escuela en la sociedad es trascendental. No solo por ser el segundo lugar de socialización en la vida de los individuos, sino, y esencialmente, por la gran cantidad de tiempo que cada uno de nosotros disfrutamos de ella, se requiere que la escuela sea resignificada en lógicas de cultura de PAZ.

Es posible y deseable que la escuela cultive nuevas formas de relación en su interior para que las enseñanzas y aprendizajes se inscriban en el gran marco político humanista de los derechos humanos.

Con el fin de reconstruir nuestra cultura de violencia, se requiere y demanda en nuestra sociedad la construcción de una cultura cognoscente de los derechos humanos, pero más allá, de una cultura respetuosa de los derechos humanos con una comunidad de sujetos practicante de los mismos.

Se demanda una escuela dialogante que se estructure desde nuevos paradigmas de conocimiento, en donde la relación antagónica entre razón y emoción desaparezca para dar paso a una relación triádica entre emoción, razón y acción.

Se requiere de un escuela que active a los sujetos de la escuela, que procure el encuentro del uno(a) con el otr(a) y la conexión empática y compasiva de sus sujetos con el mundo humano cercano y distante.

Se exigen políticas educativas que comprendan que en la escuela hay ante todo seres humanos que requieren enseñar y aprender a convivir.

*Entre tanto:*

Nos anima mucho como entidad y como profesionales saber que está por salir a la luz pública el PLANEDH –Plan Nacional de Educación, Respeto y Práctica de los Derechos Humanos–, documento que puede aportar mucho a la construcción de realidades escolares diferentes; y nos anima mucho ver secretarías de educación, como la de Bogotá, que van ganando claridad en el tema de la convivencia escolar, creando herramientas para el ejercicio y práctica de los Derechos Humanos en la escuela.

## BIBLIOGRAFÍA

- Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Editores, 2004.
- Ghiso, Alfredo, *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire: anotaciones para la lectura de nuestras prácticas educativas*, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239686>.
- Goleman, Daniel, *Emociones Destructivas. Cómo comprenderlas y dominarlas*, Ediciones B, Argentina, 2003.
- , *Inteligencia Emocional*, Vergara Editores, Argentina, 1995.
- Lewin, Malcon, “Perspectivas acerca de la cultura de la Escuela”, en línea: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14\\_09revi.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/14_09revi.pdf). Página consultada el 25 de noviembre de 2006.
- Mesa S.J, José Alberto, “La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral de la escuela”, en *La Educación desde las éticas del Cuidado y la Compasión*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Ministerio de Educación Nacional, Decreto 230 de 2003, Artículo 2.
- Muñoz Muñoz, Francisco Adolfo, *La paz imperfecta*. Granada (Granada, España), Editorial Universidad de Granada, 2000.

### Recursos web

- [www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm](http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/sevilla.htm)
- [http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp\\_manifeste.htm](http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm)