



LINDA ALEJANDRA ZULUAGA RODRÍGUEZ

**FUNDAMENTOS ÉTICOS PARA UNA EDUCACIÓN
PARA LA PAZ EN COLOMBIA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá, 7 de septiembre de 2017**

FUNDAMENTOS ÉTICOS PARA UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA

**Tesis Doctoral presentado por Linda Alejandra Zuluaga Rodríguez, bajo
la dirección del Profesor Mario Roberto Solarte Rodríguez,
como requisito parcial para optar al título de Doctora en Filosofía**



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
Facultad de Filosofía
Bogotá, 7 de septiembre de 2017**

Bogotá, 7 de septiembre de 2017
Profesor
DIEGO PINEDA RIVERA
Decano
Facultad de Filosofía
Pontificia Universidad Javeriana

Estimado Diego:

Por intermedio suyo pongo a consideración de la Facultad de Filosofía la tesis de Linda Alejandra Zuluaga Rodríguez, que tiene como título *Fundamentos éticos para una educación para la paz en Colombia*, presentada como requisito para optar por el título de Doctora en Filosofía. Esta es una investigación que se centra en un problema, el de fundar de manera ética la educación para la paz, campo en el que se trabaja arduamente en el país en la actualidad, pero que necesita una mayor reflexión, como la aportada por Linda Alejandra. Es un problema con mucho material de diverso orden, de modo que se hizo necesario una selección y priorización de las reflexiones de corte más filosófico y teórico, sin descuidar las experiencias más significativas. El método de trabajo ha sido la fenomenología, heredada de Husserl, pero transformada bajo el modelo de reflexión de René Girard y de algunos filósofos españoles. El aporte central de esta tesis, que constituye una novedad tanto en el campo de la filosofía como en el de la educación para la paz, está en su hondura ética, donde el reconocimiento de la humanidad de los Otros, brota de una espiritualidad que irrumpe de forma atrevida en medio de la mecánica de cursos y folletos sobre este tema que se consumen en los avatares de la consolidación de la paz en este país. Esta investigación ha estado bajo mi dirección y ha sido alimentada por las reflexiones e investigaciones del grupo Pensamiento crítico y subjetividad. Considero que cumple a cabalidad los requisitos filosóficos y metodológicos exigidos por la Facultad para el grado de Doctora en Filosofía.

Atentamente,

R. Solarte R.

Roberto Solarte Rodríguez
Profesor

A Dios quien me permite desde su bondad infinita hacer todo esto que me gusta y
apasiona: la filosofía y la docencia.

A mi familia por su infinito apoyo y confianza, sin ellos no habría podido
cumplir esta meta.

A mi Alejandrita por su paciencia, por dejarme tomar tiempo de los espacios
que son de ella, pero que fueron cedidos gracias a su amor y fe en su madre

A mis alumnos, amigos y compañeros de trabajo quienes padecieron todo el
proceso, y a partir de sus ideas y conversaciones fueron material infinito en este
ejercicio teórico y pedagógico

A mi querida Amalia, sus preguntas y nuestras conversaciones fueron un gran
insumo para este ejercicio reflexivo.

A mi querido Roberto por su paciencia y dedicación infinitas, su colaboración
y su fe en esta apuesta han sido motor de esta reflexión.

Este ejercicio reflexivo es una muestra fiel de lo que soy y lo que hago, y
todas las personas que han acompañado y nutrido mi camino merecen un gracias,
desde lo más profundo de mi corazón, por este texto que hoy comparto

¿Cómo trascendemos los ciclos de violencia que subyugan a nuestra comunidad humana cuando aún estamos viviendo en ellos?... en la posibilidad de superar la violencia se forja por la capacidad de generar, movilizar y construir la imaginación moral.

J.P. Lederach

“Hemos de ser educados en la violencia, pero no para la violencia, sino para hacer las paces”.

Vincent Martínez Guzmán

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 15 |
| CAPÍTULO 1: TRAS LA FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ | 23 |
| 1.1. ¿Cuál es el estatuto de las ciencias humanas en la reflexión del presente? | 25 |
| <i>1.1.1. Una forma de leer el presente</i> | <i>26</i> |
| <i>1.1.2. Elementos de la fenomenología para la investigación sobre educar para la paz.....</i> | <i>27</i> |
| 1.2. La construcción del método, desde las Meditaciones de Husserl | 38 |
| 1.3. Las Paradojas de la Fenomenología de Husserl | 44 |
| CAPÍTULO 2: EL PARA QUÉ DE LA FENOMENOLOGÍA A LA LUZ DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ | 49 |

| | |
|---|-----------|
| 2.1. Para qué de la fenomenología a la luz de la construcción de la investigación | 49 |
| 2.2. Del método a la aplicación | 58 |
| 2.2.1. <i>El caso Sudáfrica: reto de trascender la diferencia</i> | <i>59</i> |
| 2.2.2. <i>El caso Irlanda del Norte: la recreación de la noción de otro</i> | <i>71</i> |
| 2.2.3. <i>El caso de España: la apuesta por una educación en la noviolencia</i> | <i>79</i> |
| 2.3. La herencia de las nociones de guerra y el impacto de las dos guerras mundiales como precedente de la investigación para la paz | 85 |

CAPÍTULO 3: ELABORACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

| | |
|---|------------|
| FUNDAMENTALES..... | 91 |
| 3.1. La violencia y la construcción del sentido de lo humano | 91 |
| 3.1.1. <i>La violencia</i> | <i>91</i> |
| 3.1.2. <i>Violencia y humanidad.....</i> | <i>97</i> |
| 3.1.3. <i>La violencia y la noviolencia, modos de ser desde la humanidad</i> | <i>99</i> |
| 3.2. De la violencia y la noviolencia, hacia la construcción de la educación para la paz | 103 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 4: LAS NUEVAS REFLEXIONES SOBRE LA ÉTICA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ..... | 113 |
|--|------------|

| | |
|--|------------|
| 4.1. Las categorías que hemos aprendido de la ética occidental | 113 |
| <i>4.1.1. El lugar del tránsito, la búsqueda del presente.....</i> | <i>125</i> |
| 4.2. La Educación para la paz desde la reflexión acerca de la convivencia, lo que las teorías han elaborado | 127 |
| <i>4.2.1. La Educación para la paz desde la formación en derechos</i> | <i>127</i> |
| <i>4.2.2. La educación para la paz desde la formación en convivencia</i> | <i>130</i> |
| <i>4.2.3. La educación para la paz desde la filosofía.....</i> | <i>132</i> |
| 4.3. La Educación para la paz desde la reflexión acerca de la diversidad cultural..... | 133 |
| 4.4. El paso a seguir, reflexiones acerca de la educación para la paz | 141 |
| 4.5. Pensar en la Educación en nuestros tiempos | 144 |
| <i>4.5.1. Pensar los modelos educativos.....</i> | <i>148</i> |
| <i>4.5.2. El papel del profesor</i> | <i>149</i> |

CAPÍTULO 5: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN

| | |
|--|------------|
| PARA LA PAZ EN COLOMBIA..... | 153 |
| 5.1. Colombia: la búsqueda de una sociedad posconflicto... | 153 |
| <i>5.1.1. La educación para la paz en Colombia: Lectura del posconflicto desde las instituciones</i> | <i>153</i> |
| <i>5.1.2. La educación para la paz y la sociedad civil</i> | <i>158</i> |

| | |
|--|------------|
| 5.1.3. <i>Las primeras luces de espiritualidad en la educación para la paz</i> | 160 |
| 5.2. La invitación a la creación de escenarios no violencia | 165 |
| 5.3. Nuestra propuesta de educar para la paz en Colombia | 172 |
| 5.4. Espiritualidad para la construcción del perdón, la paz y la reconciliación | 178 |
| 5.4.1. <i>Reconciliación</i> | 186 |
| 5.4.2. <i>Espiritualidad como posibilitadora de la nueva educación</i> | 188 |
| 5.5. Mi apuesta por la educación | 194 |
| CONCLUSIÓN | 201 |
| BIBLIOGRAFÍA | 211 |
| Textos de filosofía Clásica: | 211 |
| Textos sobre Educación para la paz | 213 |
| Artículos sobre educación y paz | 215 |
| Ley general | 224 |

INTRODUCCIÓN

A lo largo de este proceso en el que se consolida el ejercicio profesional y de formación académica, reconozco que el eje del mismo ha sido la preocupación por la educación para la paz, preocupación que desborda el terreno de lo conceptual para convertirse en un ejercicio que bien desea ser testimonial y transformador desde los aprendizajes y las prácticas que desde la ocasión de cerrar un ciclo importante de formación se aparece como necesario y válido.

La filosofía se aparece en mi mundo hace 23 años, un primer momento no tan afortunado, pero desde que apareció el cuestionamiento sobre el sentido de mi vida se hizo constante. Al ingresar a la facultad de filosofía se abren en mi mente nuevos horizontes. El primer cuestionamiento fue precisamente el de la filosofía existencial de Kierkegaard, que me permitió hacerme más preguntas sobre lo que quería hacer, y, al finalizar ese camino, no solo tenía más preguntas, sino que encontré una forma de vida que hasta el día de hoy me acompaña y es la docencia. Buscando caminos y decidida a continuar con el proceso de formación académica me encuentro la posibilidad de hacer mis estudios de maestría y en el orden de la pregunta por la existencia parece en mi horizonte la pregunta por lo místico y con ella la filosofía de Ludwig Wittgenstein y su acercamiento a la existencia desde las preguntas de las que es mejor callar que hablar.

Pero de la mano de esas preguntas que me lanzaban al silencio aparece el espacio de la espiritualidad y desde ese sentido vital la preocupación por el papel de la filosofía en la construcción del presente. Ya no solamente se me revela la pregunta desde el yo, sino, y de la mano con la docencia, la pregunta por los otros, esos otros

que me cuestionan y con los que no solamente debo, sino quiero además vivir y el horizonte de las responsabilidades que desde el ejercicio de saberme en compañía de otros me refieren al horizonte práctico de la filosofía y sus raíces en las reflexiones ética que cada vez más estaban llamándome a considerar nuevas formas de abordar mis preocupaciones iniciales y existenciales.

Llegar al programa del doctorado abre de nuevo esa necesidad de pensar mi quehacer y la forma en la que quiero que se desarrolle mi camino a través de la filosofía. Preocupaciones que se habían conectado con el terreno de lo práctico desde las preocupaciones bioéticas y que encuentran el lugar de pensar mi presente desde la educación y desde el problema más relacionado con la vida y con la ética en el presente, a saber, las cuestiones alrededor de la educación para la paz. Este ejercicio de investigación y de reflexión, tiene como origen una pregunta fundamental como lo es la vida en el presente, pero no menos importante, la proyección sobre el futuro.

Es así como la problemática de la existencia, de la forma en la que construimos nuestras relaciones y la forma en la que generamos los espacios de convivencia me lanzaron a pensar en la forma en la que nos estamos educando y preocupando por la construcción de paz. Colombia es un país que durante años ha estado buscando formas de establecer y consolidar la paz. El ejercicio no tiene como eje fundamental el proceso de paz en el que nos encontramos inmersos, el interés es entonces el de poder asegurarnos de formas de trascender el conflicto y propender por la construcción de un ejercicio en el que todos y cada uno de los seres humanos se sientan verdaderamente comprometidos con la construcción de paz.

Bajo la idea de la responsabilidad que nos compete como miembros de la comunidad humana para la construcción de paz, se ha pensado la forma en la que podemos, de manera seria, comprometernos con dicha construcción. El punto de partida es entonces buscar una fenomenología de la construcción de paz. No somos los colombianos los únicos que hemos tenido conflictos internos, ni somos los únicos interesados en educar los miembros de nuestra sociedad para consolidar culturas de paz. En este sentido, la preocupación que se me presenta debe dar cuenta, en la búsqueda de los materiales para esta investigación, de los lugares y de las

experiencias de países donde los conflictos se han transformado, no solo desde la elaboración de procesos de paz, sino que las situaciones se han transformado de formas radicales a partir de los nuevos modelos de educación, planteados desde la preocupación de educar para la paz.

Es así que reconozco que, para quienes asumimos la filosofía como forma de vida, la realidad nos cuestiona sobre la forma en la que se pueda hacer visible el papel del filósofo en la sociedad, lo que ha generado múltiples respuestas; también nuevas búsquedas por lograr dicho reconocimiento, esclareciendo cómo la construcción de conocimiento filosófico incide en la realidad. Este trabajo pretende responder a este problema, a través de la pregunta por el papel de la formación ética en la educación para la paz. Desde esta perspectiva, la paz será el concepto central alrededor del que girará la preocupación por la ética y por la educación, teniendo por tanto un marco filosófico. Esta investigación pretende establecer el vínculo que desde la filosofía se puede construir entre la ética y la educación para la paz, elaborando conceptos y construyendo desde esta base prácticas que transformen la violencia.

El punto de partida deberán ser conceptos como moral, responsabilidad y conflicto, elaborados por Kant y Hegel, para asumir la realidad que nos presenta la violencia. También la realidad de la existencia contingente de nuestra humanidad que, en aras del reconocimiento de su valor, nos reclama generar una respuesta frente a toda forma de violencia que ponga en riesgo nuestra propia existencia. El marco teórico implica elaborar los conceptos de paz, violencia, conflicto y noviolencia, así como de respeto y reconocimiento del otro, y del sentido de una espiritualidad como posibilidad del perdón.

Es así como este trabajo quiere ocuparse de responder a la crítica de que si la filosofía que no piensa el presente y no logra transformarlo sigue en el espacio en que se pone en tela de juicio su importancia y relevancia para el presente, por eso el tema de la educación para la paz, se sugiere a este presente como el lugar donde se debe pensar la utilidad de la filosofía.

Esta reflexión en particular consta de cinco momentos en los que se hace claridad de la forma en la que se construye la respuesta a esta preocupación. El

primer momento hace claridad al porqué se escoge el método fenomenológico para desarrollar la construcción de la educación para la paz, en el segundo se empieza a hacer la construcción fenomenológica de nuestra problemática, en el tercer momento se retoman los conceptos claves, que se encuentran en el terreno de la ética para lograr dar los elementos básicos para la construcción del modelo, el cuarto momento se hace la reflexión acerca del problema de la educación y el cierre da cuenta de cómo se construye la reflexión acerca de la educación para la paz en el contexto colombiano.

La idea de la educación para la paz está encaminada a formar personas que tengan capacidad de autocrítica, que elijan como su posición ética a la noviolencia, traducida pedagógicamente en el desarrollo de capacidades y habilidades para la construcción de nuevas realidades por medios noviolentos. En ese orden de ideas, propone posiciones éticas que fundamenten y orienten la construcción de la educación para la paz. Estas posiciones éticas piden un fundamento existencial, pues parten de una autocrítica que permita reconocer la propia participación en la violencia. Así, la comprensión de los mecanismos de la violencia puede hacer posible una toma de posición de renuncia a la violencia y a la retaliación, sin la cual el fin de la educación para la paz se vería truncado y no lograría involucrar a la totalidad de la persona.

Una de las perspectivas más fértiles para la construcción de la educación para la paz desde la filosofía es la apuesta de Gandhi por la paz como camino, en la que se pueden comprender de manera vivencial y reflexiva los valores del respeto a los derechos humanos, la solidaridad, el reconocimiento de las diferencias, así como asumir las responsabilidades que implican la coherencia con estos valores. En este proceso se aprende a salir de las justificaciones de las diversas formas de violencia, que incluye la indiferencia, y a construir nuevos conocimientos y comportamientos de paz. El sentido positivo de esta paz que parte de la renuncia a la violencia incluye aprender a comprender la posición de los otros, valorar el diálogo como mecanismo de entendimiento, así como incorporar la memoria para explorar las posibilidades de perdón.

La paz se convierte para nuestra búsqueda en un concepto dinámico, así como el concepto de los derechos humanos, en el ánimo de aportar a una sociedad civil global, pues consolidar la idea de una cultura de paz tiene implicaciones planetarias. Un espacio en el que quepan la totalidad de las creencias, de los conceptos, de los valores, de las actitudes y las convicciones; que, al ser reconstruidas desde los conceptos de paz y reconocimiento del otro, permiten generar el espacio de lo social, de lo cultural y del establecimiento de mínimos y máximos para construir las paces como concepto contemporáneo que nos aboca a la conciencia de las diferentes formas de construirla.

Es así como el seguimiento de los trabajos alrededor de la paz nos presenta grupos étnicos, religiosos, culturales, etcétera; tan diversos como herederos de conflictos que están llamados a resolver con el ánimo de hacer posible la interacción apacible y la vida con los otros desde el respeto por su realidad. Es imperativo entonces, aprender de la historia y de las soluciones a los conflictos históricos de Irlanda del Norte, de Sur África, del País Vasco, así como de la experiencia colombiana. Como necesitamos aprender a vivir juntos, es necesario considerar de forma radical la cuestión de la educación ética desde el punto de vista del aprendizaje intercultural e interreligioso, de los derechos humanos, desde la comprensión de uno mismo y de los demás para lograr la transformación del mundo, juntos. Se trata de un cambio del paradigma de lo político, de la desigualdad al reconocimiento de las personas y culturas construyendo identidades desde la memoria narrada.

Una hipótesis por discutir es el alcance de los derechos humanos en la construcción de la paz, ya que pueden ser conceptos paradójicos, que no logren operar sin violencia. Esta hipótesis abarca al conjunto de la institucionalidad de los estados liberales, ya que es posible que los conceptos de justicia y solidaridad generen nuevas paradojas. Esto lanza entonces la cuestión de qué paz es posible para los seres humanos, que no sería sino contingente, como nuestra propia existencia, de modo que cada logro de paz debe irse despojando de los rasgos violentos que vayan apareciendo.

Estas hipótesis suponen la reflexión crítica que haga posible dejar de considerar normal la violencia como forma de comportarnos los seres humanos. También explorar cómo los patrones de nuestros comportamientos deben trascender eventos que han marcado nuestra historia, como el 11 de septiembre y la llamada guerra contra el terrorismo. La situación global exige nuevas formas de pensar cómo construir y vivir la paz, con la que se debe renovar el compromiso con los principios pedagógicos participativos y basados en la experiencia de transformación de situaciones hacia una reducción de la violencia. Superar prácticas como el acoso y la discriminación, aprender a construir empatías, nuevos significados de la diversidad, de las relaciones y la construcción de comunidad, generando espacios creativos desde lo personal y lo social que permitan transformaciones reales positivas. Dicha pretensión debe ser pensada y articulada desde la idea misma de la construcción de paz.

Este concepto transforma las relaciones, la forma en la que se construyen procesos de reconciliación, los análisis de los conflictos. También podría permitir construir recursos para poder hacer posible la paz, buscando conflictos que puedan ser desescalados. Todo esto se puede consolidar en la propuesta de la educación para la paz, con una pedagogía centrada en el diálogo, que renueve las prácticas educativas y las interacciones pedagógicas, y que busque incidir en la sociedad.

En nuestro contexto es urgente una educación para la paz que se comprometa con la construcción de memoria y con formas eficaces de reparación simbólica, capaces de construir vínculos rotos por la violencia. Solo así podrá tener sentido para las víctimas como presencia permanente y activadora de un nuevo proceso y un nuevo conocimiento legítimo y legitimador de la paz que se construye desde este nuevo modelo de educación.

La forma conceptual de esta investigación corresponde al método fenomenológico en el sentido desarrollado por Husserl. Se entiende por fenomenología la reflexión filosófica que reconstruir conceptualmente las experiencias de educación para la paz, y poder elaborar una reflexión crítica sobre sus alcances y posibilidades en el contexto actual de Colombia. Esta reconstrucción se

basa en unas memorias de las experiencias tanto vivenciales como reflexivas, de la educación para la paz, de manera que los conceptos den cuenta de la articulación compleja de los datos vividos.

En el rastreo de los materiales sobre educación para la paz, aparece claro que hay un uso constante de conceptos éticos, pero que se trata de un uso meramente instrumental. Por eso, la propuesta de este trabajo es elaborar los conceptos éticos básicos para una propuesta de educación para la paz. Este es el aporte que espera hacer esta investigación. La construcción de la paz en Colombia es un camino de largo plazo, ya que después de la firma del cese al fuego, es necesario que todos nos cuestionemos cómo ha sido posible esta larga guerra con su enorme afectación en las personas y comunidades. Para salir de la espiral de la violencia, se necesita una sólida educación que se oriente a la renuncia a cualquier forma de violencia. Entonces, la reflexión ética sobre de la educación para la paz aparece como una necesidad que marca nuestro presente. Pero las experiencias en este campo adolecen de fundamentos que vayan más allá de incluir a las personas en los sistemas sociales vigentes, que se suelen confundir con la paz.

Entonces, a la luz de la literatura de los últimos 20 años, esta investigación busca establecer categorías que permitan que la reflexión filosófica incida en el ejercicio de educar para la paz, en un sentido más fuerte que el de la simple inclusión o acostumbramiento al orden social vigente. Antes que la misma argumentación sobre estas virtudes, se requiere de la vivencia de las mismas tanto por el desarrollo de los sentimientos morales como el amor y la compasión, como por el ejercicio testimonial que supone maestros autocríticos y comprometidos existencialmente con la enseñanza de la paz. Al mismo tiempo, entonces, se impone una forma de la filosofía capaz de poner en crisis los aprendizajes negativos, que cimientan la discriminación, la división de los grupos humanos entre amigos y enemigos, así como las diversas formas de intolerancia.

La reflexión filosófica nos lanza entonces a la importancia de reconocer que es necesario deconstruir las bases mismas de la violencia, pues, como afirma Xabier Etxeberría; “para quien vive la convicción en la tolerancia, lo intolerable es

precisamente ese dogmatismo, lo intolerable es lo que no merece respeto, porque niega el derecho de cada uno a sus convicciones, el derecho igual, por tanto, a la verdad con el riesgo aparejado del error” (Etxeberría, 2003, Pg. 25).

Es la formación crítica en las virtudes la que hará posible llegar al reconocimiento del perdón como espacio de libertad y de la verdadera liberación del círculo de la violencia al que nos hemos habituado a lo largo de nuestra historia. En el caso de la educación entonces se debería apostar por las prácticas de la no violencia, que determine el giro de nuestros comportamientos, desde los violentos habituales hacia los que se reconozcan como ejercicios claros de paz. Porque, como afirma Etxeberría, los profesores, por profesión, estamos comprometidos en la cultura de la paz, pues no puede entenderse de otro modo la tarea educativa; tal práctica educativa será la forma en la que se puede hacer un ejercicio radical de aprendizaje y enseñanza de la no violencia que permita convertir esta práctica en el ejercicio de una paz en acción. Esta paz básicamente renuncia a devolver mal por mal y se transforma en búsqueda siempre del bien, con la que se genera una ética de la responsabilidad, que se hace claramente cargo de las consecuencias de sus acciones, en la conciencia de su sentido político-social (Etxeberría, 2003, p.35 - 41).

La educación para la paz debe tomar como punto de partida el educar en los sentimientos morales, para favorecer el avance en la madurez moral, orientado hacia actitudes de “respeto, justo equilibrio, confianza en sí, autoestima, empatía, respeto por el otro, cooperación, solidaridad” (Etxeberría, 2003, p.69). También en la sensibilidad frente a la violencia y sus efectos en las vidas de personas y comunidades, basada en la comprensión de que esos otros son personas como yo, y que yo mismo puedo ocupar el lugar de cualquier víctima.

La sensibilidad frente a la violencia se ha vuelto tan poco común, que es preciso el reconocimiento con el otro desde lo que nos es más propio, el reconocerse con el otro en cuanto somos ambos personas, y eso es más fuerte que cualquier diferencia que medie entre nosotros. En este sentirnos y reconocernos en cuanto personas es donde más claramente el perdón aparece como escenario posible, que revela la fragilidad misma de nuestra naturaleza. Se trata de un perdón que se da de

presente, como don gratuito e incondicional, como base para renunciar a un nuevo ejercicio de la violencia o de la retaliación.

Este ejercicio reflexivo, pretende convertirse en un espacio en el que la educación se piense desde la posibilidad de una interioridad que potencie el sentido de la dignidad del otro y la construcción de modelos de justicia con ese que percibimos como igual en su humanidad. Desde esta preocupación encontramos como la educación para la paz exige una nueva construcción de sensibilidad, aprendiendo tanto de las experiencias que en Colombia han afrontado los retos de la violencia desde el arte, como de la teoría propuesta por Lederach , ya que el arte hace posible lo que no está presente, la paz misma, convocando tanto a las víctimas como a los demás miembros de la comunidad. En la educación para la paz, el arte parece ser la experiencia con mayor potencial para sentirnos conectados con nuestra común realidad humana. Algunos de los autores clásicos trabajados en esta investigación son Descartes, Husserl, Girard, Lévinas y Ricoeur, con quienes, a partir de la pregunta por educar para la paz, entraron en diálogo Etxeberría y Martínez y desde la preocupación con la educación se accede al pensamiento de Jares, Lederach, Fisas, y Galtung.

CAPÍTULO 1: TRAS LA FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

1.1. ¿Cuál es el estatuto de las ciencias humanas en la reflexión del presente?

A lo largo de la historia las ciencias humanas han sido generadoras de un debate muy especial; dicha discusión se abre con la pregunta acerca de qué es una ciencia. Las ciencias naturales afirman su estatuto en el rigor metódico y se pregunta si ese mismo rigor puede aplicarse a las ciencias sociales y a las ciencias humanas. En la Edad Contemporánea, la Fenomenología se ocupa de la llamada *crisis* europea desatada por la pregunta ¿qué es fenomenología?, a través de la cual Husserl elabora un diagnóstico general de tal acontecimiento, al que Husserl denomina como espiritual y que tiene que ver con la forma de conocer, con la división sujeto – objeto, ante la cual Husserl parece desear un volver a los griegos. El texto "*La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*" (Husserl, 1984), aparece después de que la Primera Guerra Mundial ha terminado y se tiene como marco conceptual de la llamada *crisis* la cultura, afirmando entonces que fue la generadora de la guerra; pero, de la misma manera que se reconoce una crisis cultural, se reconoce también en el ámbito de las ciencias y del conocimiento.

En este ejercicio reflexivo, que pretende ser el resultado visible de un proceso de años en la construcción académica y vivencial de la filosofía, vuelve a mi memoria la pregunta por la crisis en la que se origina el pensamiento, y encuentro, en el presente, la necesidad de pensar de nuevo el lugar de las humanidades y en especial de la filosofía en la construcción del hoy. Para mí, en este momento específico de la

historia de la humanidad, la reflexión acerca de la paz, que, desde las ciencias humanas y la filosofía, haga posible la construcción de un modelo de educación para la paz que se convierta en transformador de nuestro presente y de la construcción de futuros para las nuevas generaciones que estamos ayudando a educar.

1.1.1. Una forma de leer el presente

El pensamiento moderno ha realizado un progreso considerable al reducir al existente a la serie de las apariciones que lo manifiestan. Se apuntaba con ello a suprimir cierto número de dualismos que causaban embarazo a la filosofía, y a reemplazarlos con el monismo del fenómeno

J. P. Sartre

A lo largo de la historia las ciencias humanas han sido generadoras de un debate muy especial; dicha discusión que nos acompaña hasta nuestros días tiene que ver no solamente con la pregunta por su método, sino por el lugar en el que, se puede decir, intervienen en la transformación del mundo y del presente. Las ciencias naturales afirman su estatuto en el rigor metódico y se hacen visibles en tanto que el producto de su rigor, se hace manifiesto en las formas en las que se construyen artefactos, se facilita la vida de los hombres, se prolonga la existencia y, de este modo, se preguntan si ese mismo ejercicio de transformación del mundo, es el que puede exigirse a las ciencias sociales y a las ciencias humanas.

Reconocer la figura de Husserl para hablar de la crisis de las ciencias es, de cierta manera, reconocer que estas se han ocupado del hombre como naturaleza, como razón, como generador de intercambio. Pero han estado lejos de reconocer al hombre en cuanto hombre, que viene a ser lo primordial en el tipo de reflexión que se abre desde el debate de las ciencias humanas, y la forma en la que hemos de representar al hombre que hemos heredado al presente y que hoy se convierte en elemento central en la búsqueda del lugar de reflexionar acerca de la construcción de paz, desde la necesidad misma de humanizar y buscar el sentido de convertir la paz en acción

1.1.2. Elementos de la fenomenología para la investigación sobre educar para la paz

La construcción de la fenomenología actualmente, parte necesariamente de la concepción husserliana de la misma, esto entendiendo cómo Husserl elabora lo que él denomina una fenomenología trascendental de la mano del ejercicio de las *Meditaciones cartesianas*, y estas presuponen y tienen como punto de partida el modelo de la meditación cartesiana; sin embargo, en el construir mismo del ejercicio fenomenológico como autorreflexión filosófica se ha de renunciar al contenido doctrinal de la filosofía cartesiana, afirmado así por Husserl en el § 1 de las *Meditaciones Cartesianas* (1997), pero, a su vez, reconociendo que el giro subjetivo que plantea su forma de filosofar nos permite encontrarnos con dos niveles en esta construcción:

En primer lugar, todo el que seriamente quiere llegar a ser filósofo tiene que replegarse sobre sí mismo «una vez en la vida» e intentar, dentro de sí mismo, derrumbar todas las ciencias admitidas hasta entonces y reconstruirlas. La filosofía – la sabiduría – es una incumbencia absolutamente personal de quien filosofa. Debe desarrollarse como su sabiduría, como su saber, adquirido por él mismo y tendente a lo universal, del que él puede hacerse responsable desde un comienzo y en cada uno de sus pasos sobre la base de sus evidencias absolutas. Si he tomado la decisión de consagrar mi vida a esa finalidad, es decir, la única decisión que puede llevarme a un desarrollo filosófico, entonces he elegido con ello comenzar en la absoluta pobreza de conocimiento (Husserl, 1997, §1, p.4).

Este ejercicio de las *Meditaciones* ha de revelarnos, entonces, la necesidad de volver sobre nosotros mismos y ponernos en la tarea de conocer, entender y lograr transformar el mundo. Desde aquí la apuesta entonces, a la luz de lo que es posible aprender de la mano de Husserl, ha de tomar como punto de partida un ejercicio de reconocimiento de la absoluta pobreza de conocimiento de que adolecemos sobre los conceptos que determinan el presente, y hacer el ejercicio de reconstrucción de los mismos, sin olvidar la importancia que tiene el responsabilizarse de toda esta nueva formulación. Es así como al elegir el método para la construcción de esta investigación, la fenomenología y, de la mano de ella, el primer ejercicio que hemos

de construir será una meditación que permita hacer visible una a una las etapas del camino para proponer una posibilidad para la educación para la paz.

Siguiendo a Husserl (1997), la búsqueda ha de ser la de encontrar una directriz que permita que el ejercicio de esta fenomenología parta de un fundamento radicalmente auténtico (§3) que se visibilice en la praxis misma del modelo de educar para la paz; el primer elemento en la búsqueda del método ha de estar en la construcción de la evidencia, que, en su sentido más amplio, “es una experiencia de algo que es y que es de tal manera, o sea, justamente, un verlo en sí mismo con la mirada del espíritu” (Husserl, 1997, §5, p.17). De modo que la primera tarea para este ejercicio ha de ser remitirnos a observar con atención experiencias de conflictos, que han sido superados a partir de un trabajo cuidadoso en cuanto a la educación se refiere. Tomando dichas experiencias como ese algo que puede permitirnos encontrar diferentes tipos de miradas y, a la luz de ese reconocerlas, poder pensar el caso específico de Colombia y analizarlo desde diferentes lecturas para buscarle solución.

De acuerdo con el planteamiento de la fenomenología husserliana,

no basta con poner fuera de validez todas las ciencias que ya nos son dadas, tratándolas como pre-juicios para nosotros inadmisibles. Pues también tenemos que despojar de su validez ingenua a la base universal en que todas ellas reposan, es decir, al mundo de la experiencia (Husserl, 1997, §7, p.25).

Por ende, el ejercicio de construir fenomenológicamente debe partir de un nuevo análisis de la experiencia, análisis que nos lanza a una nueva lectura del mundo, que parte desde la construcción del nuevo yo desde la lectura del mundo de la vida, y a partir de este mundo de la vida, de la relación que establece el individuo con el entorno que le rodea, desde el presente que vive, y, las preguntas y reflexiones que desde este se le suscitan. Reflexiones que han de hacer posible que cada individuo se capte como ese yo que se apropia del universo,

Esta *epokhè* fenomenológica o ésta puesta entre paréntesis del mundo objetivo, no nos enfrenta, por tanto, con una nada. Más bien, aquello de lo que nos apropiamos precisamente por este medio o, dicho más claramente, lo que el yo, el que medita, me apropio por tal medio, es mi propia vida pura con todas sus vivencias puras y la totalidad de sus menciones puras el universo de los fenómenos en el sentido de la fenomenología. La *epokhè* es, así también puede decirse, el método radical y

universal por medio del cual yo me capto puramente como yo, y con mi propia vida pura de conciencia en la cual y por la cual es para mí el entero mundo objetivo y tal como él es precisamente para mí. Todo ser mundanal, todo ser espacio temporal es para mí, esto es, vale para mí, y precisamente por el hecho de que yo lo experimento, lo percibo, lo recuerdo, pienso de algún modo en él, lo juzgo, lo valoro, lo deseo, etc (Husserl, 1997, §8, p.28-29).

Desde esta conformación del yo, la mirada reflexiva que de este se desprende es la percepción a esa vida fluyente (Husserl, 1997, §14) de la conciencia en la cual vive, y de la que al hacer reflexiones valora, contempla y describe su contenido. De modo que el proceso que se desprende, en esa relación del sujeto que observa, reflexiona, cuestiona, se convierte en una suerte de síntesis, ya que el sujeto en esa actitud de reflexión se reconoce a sí mismo como elemento de pensamiento, como quien elabora esa *cogitatio*, se identifica como el elemento fundamental de la construcción de mundo, como sujeto de esa temporalidad vivencial y porque no, como elemento que propicia la transformación de ese mundo que lo cuestiona, que lo mantiene en relación con los otros, y como aquello que hace posible esas mismas relaciones y la forma en la que se abre un horizonte de posibilidades para el hacer.

El hecho de que existan para mí una naturaleza, un mundo cultural, un mundo humano con sus formas sociales, etc., significa que existen para mí las posibilidades de las experiencias correspondientes -que yo en todo momento puedo poner en juego y desarrollar libremente en cierto estilo sintético prescindiendo de que yo tenga o no en el presente una experiencia real de tales objetos-. Esto significa, además, que son posibles para mí otros modos de conciencia que corresponden a esas experiencias -menciones vagas, etc.- y que también éstos tienen las correspondientes posibilidades de ser plenificados o decepcionados mediante experiencias de una tipología predelineada. Esto implica una habitualidad firmemente desarrollada – una habitualidad desarrollada, adquirida por una cierta génesis sometida a leyes esenciales (Husserl, 1997, §37, p.101).

Es así que esa relación que se establece con el mundo, con la naturaleza, con las formas en las que entro en relación con ellas, determina el ejercicio de conocimiento del mundo, y, por ende, el cómo a partir de la experiencia se enriquece y se permite elaborar el pensamiento y con él la acción que efectivamente se constituye como su manera de ser y de hacer en el mundo; entendiendo este modelo relacional como la acción propia de la razón como espacio coexistencial y de

comprensión de esa síntesis que relaciona a ese *ego* que piensa con el mundo en el que existe y del que se nutre de elementos para la reflexión. Es por eso que el método elegido para esta investigación no puede ser uno diferente al fenomenológico, pues

La fenomenología, es un idealismo que no consiste más que en la auto explicitación de mi *ego* como sujeto de todo posible conocimiento, llevada a cabo de modo consecuente en la forma de una ciencia egológica sistemática, y esto con respecto al sentido de todo lo que es, que debe poder tener justamente un sentido para mí, el *ego*. Este idealismo no está formado por un juego de argumentación que deba ganar el premio de la victoria en la lucha dialéctica contra los realismos. Es la explicitación del sentido, llevada a cabo en un efectivo trabajo, de todo tipo de ser que yo, el *ego*, sea capaz de concebir, especialmente del sentido de la trascendencia (que ya me ha sido dada efectivamente por la experiencia) de la naturaleza, de la cultura, del mundo en general (Husserl, 1997, §41, p.113-114).

Este ejercicio sistemático tiene un sentido propio, en el entendido de lograr construir una cadena de reflexiones que den cuenta de un proceso en el que la naturaleza misma del mundo se haga visible y con ese hacerse visible, se posibilite no solamente conocerla, sino, y en especial en el tema que a nosotros compete, permita que se haga una real transformación de realidades que se manifiestan como nocivas para la existencia humana. Este ejercicio en aras a la construcción de la educación para la paz deberá entender dónde se debe construir esta, qué fenómenos son los que determinan la necesidad de cambiar los paradigmas, responder a las diferentes formas en las que la violencia se hace manifiesta, entender el porqué de la importancia de la educación a la hora de pensar la transformación de las sociedades en conflicto. El ejercicio responde a la necesidad de pensar el sentido de humanidad y de un presente que se revela como deshumanizado, en especial el lugar de la reflexión de las humanidades ante una ciencia que reconoce que ha renunciado en buena medida a lo humano que, desde la búsqueda de construir la educación para la paz, debe convertirse en el centro mismo de la reflexión.

Esta deshumanización es un problema que había reconocido Husserl y que, al haber sido descubierta esta crisis, nos exige que sea replanteado el problema de las ciencias humanas, lo que nos llevará a reconocer que la ciencia está anclada en el mundo de la vida, lo cual no es una idea descabellada si se tiene en cuenta que, antes

de todo el planteamiento de la crisis, la pregunta kantiana había tenido como pretensión el establecer las condiciones de posibilidad de la ciencia, con lo que se reconoce que hay algo previo a la ciencia que es la experiencia, o, en la perspectiva fenomenológica, *el mundo de la vida*.

La quinta meditación es el momento más importante de esta construcción metódica, y lo es precisamente porque es la que abrirá el espacio al reconocimiento del otro, en la construcción del sentido del alter-*ego*, de manera específica en el §43 (Husserl, 1997, §43, p.122-124), en el que se construyen tres paradojas. La primera es “yo tengo experiencia de los otros, en cuanto otros que realmente son, en las multiplicidades variables y concordantes de la experiencia y, por una parte, los experimento como objetos del mundo, no como meras cosas naturales” de lo que se ha de inferir que “los otros son en el mundo”. En un segundo momento

en mí mismo, en el marco de mi vida de conciencia pura, trascendentalmente reducida, experimento el mundo, incluyendo a los otros; y, de acuerdo con el sentido de esta experiencia, no como mi configuración sintética, privada, por así decirlo, sino como un mundo extraño a mí, como intersubjetivo, existente para cada uno, accesible a cada uno en sus objetivos (Husserl, 1997, §43, p.123),

de lo que se nos revela que esos otros se hacen explícitos en un ejercicio que se construye desde mi vida intencional, y del como su aparecer se hace un contenido legítimo para conocer. En el tercer momento de este ejercicio que elabora Husserl se hace evidente el alcance del modelo en el sentido de la construcción trascendental del mundo objetivo,

al sentido del ser del mundo y, en particular, de la naturaleza en cuanto naturaleza objetiva pertenece, el *ahí-para-cada-uno*, como aquello siempre co-mentado por nosotros cuando hablamos de realidad objetiva. Al mundo de la experiencia pertenecen, además objetos con predicados *espirituales*, los cuales, de acuerdo con su origen y su sentido, remiten a sujetos y, en general, a sujetos extraños, y a su intencionalidad activamente constituyente. Tal es el caso de todos los objetos culturales (libros, instrumentos, obras de todo género, etc.) que al mismo tiempo implican el sentido de experiencia del *ahí-para-cada-uno* (esto es, para cada uno de los miembros de la correspondiente unidad cultural; la europea, por ejemplo, o más estrechamente, la francesa, etc.) (Husserl, 1929, §43, p.124).

Este develamiento del ahí-para-cada-uno, es pues el espacio propicio para que el mundo de la vida se relacione de forma directa con la noción de sentido de la experiencia, y a su vez, permita que la construcción de la intencionalidad determine los predicados que se dicen del mundo y de su realidad en el ejercicio reflexivo. Con la constitución en la reflexión del llamado mundo de la vida se reconoce, entonces, que lo importante en el mundo de la vida es el significado, comprendido este como el sentido, que no es algo en sí, sino que es para un alguien que experimenta vivencias, un alguien que vive. La experiencia, entonces, se reconoce como conciencia que experimenta vivencias de un sujeto empírico, que vive y siente, como un sujeto inmerso en el mundo. No es entonces el sujeto trascendental kantiano, ni el cogito cartesiano.

El mundo de la vida es el fondo en el que se ancla todo el conocimiento, es el mundo de la intersubjetividad, de la significación a la cual está referida siempre a una conciencia, la cual es intencional ya que el mundo le compete al sujeto; el mundo no habla, hablamos nosotros y a través de nosotros la ciencia. La pregunta entonces será ¿cómo es posible una ciencia del mundo de la vida? Es claro que no puede ser ni una psicología o una antropología, ni una sociología; la ciencia del mundo de la vida deberá ser la filosofía no metafísica, lo que quiere decir que esté anclada en el fenómeno; será entonces la fenomenología la ciencia de las cosas tal y como aparecen en la conciencia.

En la construcción de la quinta meditación la fenomenología genera un espacio importante en el sentido de la comprensibilidad, partiendo de la ganancia del *ego cogito* y de la *epokhè* al permitir que se haga este ejercicio manifiesto,

la exclusión temática de las efectuaciones constitutivas de la experiencia del extraño y, junto con ella, la de todos los modos de conciencia referidos a lo extraño, no significa ahora, simplemente, la *epokhè* fenomenológica respecto de la ingenua validez de ser de lo extraño, equivalente a la que hemos llevado a cabo respecto de todo lo objetivo que existe para nosotros en la actitud directa, ingenua. Pues siempre está y sigue estando presupuesta la actitud trascendental, según la cual todo lo que antes existía para nosotros en la actitud directa, es tomado exclusivamente como *fenómeno*, como sentido mentado y verificable, puramente en el modo en que ha cobrado y cobra para nosotros sentido de ser como correlato de los sistemas constitutivos que hay que descubrir. Precisamente por medio de la

nueva *epokhè* estamos preparando ahora ese descubrimiento y esa aclaración de sentido de un modo más preciso (Husserl, 1997, §44, p.127-128).

La relación entonces ha de establecerse entre esa actitud de querer conocer el fenómeno que se presenta y entender la forma en la que este se hace presente como correlato de los sistemas que a partir de él se descubren y se aclaran, la experiencia de lo que me es propio y de lo que aún no lo es. Se trata de la posibilidad de abarcar el mundo y ampliar los horizontes a partir de la mirada que obliga al individuo que reflexiona a una trascendencia inmanente que permite descubrir la intencionalidad y darle sentido a la forma en la que se aborda el cuestionamiento que me hace como individuo ese mundo de la vida.

La fenomenología es ciencia originaria y fundamental, que se convierte en la conciencia de las otras ciencias. Este haber constituido una conciencia de las ciencias, nos devuelve a la pregunta por el sentido y la posibilidad de las llamadas ciencias humanas y su lugar en la construcción de la educación para la paz. Desde esta apuesta metódica que se abre con el pensamiento de Husserl, la fenomenología se convierte en un ejercicio en el que la lectura y la reflexión acerca del mundo toman una nueva forma, que se aprovecha de una nueva concepción de la historia, pues la concepción de la historia que puede verse en el trabajo de Husserl está determinada por la construcción que elabora alrededor del proyecto de la fenomenología trascendental. Y, a la luz de dicho proyecto, como lo anota el profesor Salinas, la lectura de la historia como campo de reflexión filosófica y cómo el lugar de la conciencia se hace posible en la reflexión de una conciencia histórica. Este no puede partir de un lugar diferente al que presenta la crisis de la razón como elemento originador de la reflexión sobre la historia, pero sin caer en la posibilidad de reducir el problema a un ejercicio solo sobre los hechos, la naturaleza o los datos que puede ofrecernos dicha lectura, desde donde habría que trascender el que se convierta la historia en:

el escenario de un movimiento sin sentido, donde hombres y pueblos, ciencias y filosofías, se turnan en el flujo inasible de lo cambiante, entonces tanto la historia humana y la ciencia, como la idea de una filosofía fundamental pierden unidad frente a la caótica sucesión de los hechos; o la consideración “objetiva” de los hechos históricos supone una causalidad mecánica en la que cada forma o experiencia

filosófica es simplemente un reflejo conceptual que ha producido una época específica con respecto a sí misma, en el marco de una causalidad natural propuesta. Nos movemos entre el caos y el mecanicismo causal (Salinas, 2008, p.147).

Este ejercicio de pensar la historia y, por ende, el afán mismo de reconocer el presente ha de trascender estas dos posibilidades, que históricamente han sido avaladas, para lanzarnos a la posibilidad de creación de nuevas respuestas y reflexiones que permitan entender el porqué de la forma de acceder a la construcción de nuevas reflexiones sobre el presente. A lo que Husserl apuesta cuando afirma que,

decimos “Filosofía” y tenemos que distinguir entre filosofía como *factum* histórico propio de una época determinada y filosofía como idea, como idea de una tarea infinita. La filosofía históricamente efectiva en cada caso es el intento más o menos conseguido de realizar la idea rectora de la infinitud y, con ella, la totalidad incluso de las verdades (Husserl, 1991, p.138).

Esta tarea es la que precisamente se ha convertido en un reto para la reflexión del presente y, se ha constituido, en el lugar de las más duras críticas al quehacer de los filósofos, ya que, desde esta forma de comprensión de la tarea del filósofo, es en donde se posibilita convertir la reflexión acerca del presente y del desarrollo que se ha venido consolidando del espíritu humano. El filósofo, como lo resalta el profesor Héctor Salinas,

debe tener conciencia de que su apropiación de la tradición filosófica obedece a un sentido de desarrollo, a un movimiento de desenvolvimiento, implícito en la historia misma de la filosofía y no a un ejercicio empirista de consideración de los “hechos filosóficos”. Con todo, como paso ineludible, la apropiación de la tarea de la filosofía por el filósofo *debe pasar por esa consideración empírica de la filosofía* (Salinas, 2008, p.155).

Bajo esta nueva lectura, se nos hace visible, y como elemento fundamental, la figura del testigo, el que de la mano con la lectura histórica de Husserl y los aportes de Lévinas, cambia drásticamente el ejercicio de pensar el *mundo de lo real*, ya que se convierte en un nuevo generador de preguntas y de la forma en la que se construye la reflexión del presente, de modo que la pregunta de fondo en el ejercicio de la fenomenología, a lo menos en la reflexión acerca del presente, es la que nos plantea Patricio Mena (2009, p.99): ¿Hay lugar para el tercero en la fenomenología?, lo que

se hace aún más fuerte al entrar a intentar entender el lugar del testimonio y del testigo en el ejercicio de reconstruir un acontecimiento, que el mismo Mena pretende entender a partir de la condición de hospitalidad de los individuos.

Es a partir de la idea del reconocimiento y de la necesidad de este ejercicio que se hace, que construir la idea de alteridad me remite a esa experiencia del otro que ha de ser determinante para una reflexión sobre la paz, en palabras del propio Ricoeur “construir al otro en mí, constituirlo como otro” (1986, p.235); ejercicio que nos obliga a repensar esa posibilidad de intersubjetividad y que me posibilita, desde lo humano, pensar en una educación para la paz, que parta de una más clara apreciación del otro, que me obligue al respeto de ese otro, y que permite que en la diferencia se haga efectivo el ejercicio de convivir.

La valoración que se ha venido construyendo a partir de la filosofía de Husserl toma como punto de partida el abordar, comprender e interpretar cualquier pensamiento filosófico, considerando el contexto espacio-temporal donde el pensador construye su obra, las influencias que le inspiraron, el punto de partida o problemática que le ánimo, su metodología para acercarse al problema y los alcances que dicho trabajo puede tener a mediano y a largo plazo que son el real impacto del trabajo del filósofo, como lo reconoce María Belén Tell en su artículo sobre Husserl, (2013, p.184) y que, de plano invita al que siga la línea husserliana a “ir a las cosas mismas”, reconociendo que parte el ejercicio está en la construcción desde la intencionalidad y la conciencia que se despiertan en la práctica reflexiva propia del filósofo. Tell recoge la idea de Ricoeur, quien, a partir de Husserl, propone el ejercicio de la hermenéutica, de manera que la mediación recobra sentido.

Tell afirma que la relación de Ricoeur y Lévinas toma como punto de partida la inquietud que les produce mantener una memoria con sentido, una alianza-promesa viva y presente, así como una relación epistemológico-existencial que desborde lo ético-político, sustentada siempre en una palabra que invita a la acción, pero sobre todo al amor (Tell, 2013, p.193), con lo que se pretende afirmar la necesidad de un pensamiento que sea trascendente al rigor de lo teórico y se haga relacional, inclusivo, dialógico.

De modo que la subjetividad, la conciencia y la intencionalidad se recuperan en la actualidad de la fenomenología husserliana, como lo afirma Jesús Adrián Escudero (2012), lo que hará posible que los nuevos ejercicios y temáticas de pensamiento puedan acercarse a las diferentes miradas que resultan de la interacción de las ciencias, superando la reducción del método fenomenológico a una mera auto-observación, y más bien abriendo la posibilidad que de su mano se vuelva a temas como “la autoconciencia, la intencionalidad, la percepción, el tiempo, la corporalidad, la naturaleza temporal de la vivencia y nuestra comprensión de uno mismo y de los otros” (Escudero, 2012, p.16), con lo que se estaría consolidando una suerte de enriquecimiento de las ciencias.

La visión que a partir de la construcción husserliana se ha ganado, es ciertamente la que permite que el fenómeno se entienda como la forma en la que los objetos se presentan al mundo, y, por ende, la forma en la que se posibilita conocer y elaborar pensamiento a partir de estos. Entender el fenómeno y el ego-cogito que se relaciona con ese fenómeno, es la posibilidad de su comprensión, en orden a que su aparecer ha de convertirse en ejercicio de correlato, y, por eso, es imposible que tengan ningún tipo de significación lejos de la conciencia que se ha relacionado con el fenómeno en el instante mismo de su aparecer, que a su vez, tiene como condición de posibilidad la existencia del yo, del nosotros y del mundo, como elementos que son correlativos y se relacionan por una cierta reciprocidad, que será de forma efectiva el hallazgo de una síntesis entre el ego-cogito y el mundo de la vida.

Desde esta mirada y la construcción del método, Husserl se nos presenta como posibilitador de esta forma de la reflexión en tanto y en cuanto va a reconocer a la modernidad como proyecto inacabado, pues desde este reconocer su inacabamiento se hace necesario el construir formas y reflexiones que permitan una comprensión del proyecto que es la humanidad. Es aquí donde se abre el espacio para las temáticas referidas a la libertad, a la humanidad. En este ejercicio en el que se reconoce que el sujeto que elabora la reflexión no es solamente el sujeto que efectúa la mirada, sino que además es el sujeto mismo el que se convierte en un campo de estudios objetivos (Garavito, 2013, p.57). En dicho sentido

la *epokhè* resulta necesaria con el fin de no estudiar la subjetividad desde la psicología, como realidad empírica y en último término reducible a una determinada objetividad, sino como realidad propia y, sobre todo, distinta del polo objetivo que figura como contraparte. La *epokhè* evita caer en los peligros del naturalismo, del psicologismo y del relativismo al hacer de la esfera de la subjetividad una dimensión separada y, podríamos decir, absoluta que hay que estudiar como tal, con su método propio -la fenomenología- y desde sus propias determinaciones (Garavito. 2013, p. 59).

De ahí que la nueva lectura de la historia, del presente, se posibilite, y permita a la filosofía una reflexión significativa y participe del mundo que le interpela y le obliga a formular nuevas preguntas y construir nuevos conocimientos y formas de pensamiento. Es así como en la búsqueda del método a partir del cual se ha de construir esta investigación acerca de la educación para la paz, y la forma en la que se pueda hacer claro el por qué y el para qué se elige esta forma de construir dicha investigación, donde el ejercicio mismo nos ha de permitir encontrar el lugar de la espiritualidad como punto de partida y de unión entre la idea de humanidad y el trabajo que deberá hacerse para la humanidad misma.

Esta espiritualidad que estamos buscando, toma como fundamento la idea de perdón y reconciliación, que, desde la tradición, y como lo afirma el profesor Solarte desde el pensamiento hegeliano, deberán reconocer su posición unilateral, y, trascenderla, reconociendo los propios fallos, y haciendo conciencia del no ser mejor que los otros, para aceptar que los otros también fallan. Esta nueva forma de comunidad desde la espiritualidad, “se reconstruye y forma un yo que es nosotros, y un nosotros que es yo. Y anota Hegel: de este modo va adviniendo el espíritu absoluto, pues es por la reconciliación y el perdón que todas las heridas se sanan y no quedan cicatrices” (Solarte, 2015, p.144). Desde esta mirada la espiritualidad se convierte en la posibilidad de “estar en casa”, que constituye la realización del espíritu: “El Sí que reconcilia, en el que ambos yos se desasen de su existencia contrapuesta, es la existencia del yo extendido a la duplicidad, que permanece igual a sí en ella y que, en su exteriorización y contrario perfectos, tiene la certeza de sí mismo” (Solarte, 2015, p.145).

Esta reflexión se hace clara si tenemos presente que el modelo husserliano toma como ejemplo el mismo recorrido que hace Descartes en sus meditaciones; las que a su vez adquieren sentido desde la construcción propia de los ejercicios espirituales ignacianos. Ejercicios que como plantea Ramón Sánchez (2010) dan cuenta de la experiencia personal de la violenta conversión y crisis que Ignacio pasó en su casa de Loyola y en Manresa, momento en el que Ignacio no tiene ninguna formación intelectual en filosofía ni teología, pero que refieren a su experiencia mística. Y que en el proceso de formación que imparten los Jesuitas, se convierten en instrumento inspirador al que se le presta atención y que determina nuevas formas de acceder a la reflexión y a la relación, del individuo que los practica, con el mundo.

A su vez es importante reconocer, que el lugar de estas meditaciones en la construcción de las reflexiones contemporáneas tiene que ver con que se convierten, también en el camino para acceder a ese *mundo de la vida* que dará el espacio propio a la ciencia fenomenológica y a la reflexión que desde este modelo se habrá de hacer.

Al parecer la pretensión de Descartes estaba relacionada con una actitud radical para hacer filosofía, pero, en opinión de Husserl, Descartes se asusta con su método y no lo lleva hasta sus últimas consecuencias, expresadas en el hallazgo del *mundo de la vida*, o más que su hallazgo, su constitución, que sólo se hace realidad al final de la Quinta Meditación de Husserl. El *mundo de la vida* nos permite hacer uso de esta reflexión en la construcción de los elementos propios de la educación para la paz, y con ellos, poder establecer una propuesta para la construcción de esta que redunde en la elaboración de propuestas y reflexiones que, desde el lugar de la filosofía y la acción que está llamada a trascender, de modo que, nos permita mostrar el cómo se ha construido y el qué debemos lograr para su consolidación real en la construcción de una cultura de paz.

1.2. La construcción del método, desde las Meditaciones de Husserl:

Si bien a partir de la Primera Meditación Husserl ha venido construyendo el término que marcará el camino de las meditaciones, a saber, la *epokhè*, está se llenará de sentido y de contenido en cuanto más avancemos en el descubrimiento de la idea de temporalidad. Para la construcción de esta idea, parte de una primera reducción, la *reducción fenomenológica*, que se convierte en el instrumento que permite acceder reflexivamente al conocimiento del mundo, y, a la búsqueda del sentido, la esencia y la lógica del mismo. Esta reducción es hecha por el *sujeto* que se constituye como fuente de sentido, lo libera y le permite realmente construirse entonces en sujeto que da sentido. Pero en la búsqueda de la constitución real de sentido, se hace necesaria una segunda reducción que se establece en la segunda meditación, a saber, la *reducción trascendental*, que tiene como punto de partida la constitución de lo *trascendental* como condición de posibilidad del sentido, que a su vez hará posible que la *fenomenología* sea reconocida como filosofía auténtica.

En este punto, decide Husserl abandonar a Descartes y la inmediatez de lo real, ocupándose ahora del campo de lo *trascendental*, que será un *campo de la experiencia*, en el que la *experiencia trascendental* nos pone frente al punto de partida desde el que se elabora la fenomenología. El primer espacio que se reconoce como *campo de la experiencia trascendental* es la *conciencia*, que será la dadora de sentido en tanto que *toda conciencia* se reconoce como *conciencia de algo* en lo que se puede encontrar la *vida fluyente* de quien transmite vida a sus pensamientos.

En la segunda meditación hace también su aparición la categoría que pretende ser hilo conductor de todas las meditaciones. Es así como entre los párrafos §15 y §16 se introduce el *tiempo*, que será entendido como *síntesis temporal* o *fluyente*, en la que él *yo idéntico* vuelve su mirada y orienta el sentido de manera que el mundo se convierta en el *horizonte de cumplimiento del sentido*. La conciencia se convierte en problemática y en forma originaria para establecer cada una de las síntesis. Al poder reconocerse entonces el *campo de experiencia trascendental* como punto de partida de la *fenomenología*, debe ser asumida la llamada *actitud trascendental* (Husserl, 1997, p. 54), mediante la que se reconoce el carácter bilateral de la investigación de la conciencia, en la que se percibe una inseparable correlación que tiene como punto

clave la relación entre conciencia y conciencia; la que se caracterizará como la síntesis que es propia y exclusiva de la conciencia. La conciencia recibe objetos que a ella se presentan de manera inconexa como vivencias, pero que a través de la síntesis llegan a ser una y la misma cosa como lo que aparece en ella.

La pregunta se centra ahora en la llamada *unidad de multiplicidades*, que está dada por la síntesis. Ahora bien, esa unidad de multiplicidades en la actitud reflexiva abre los modos de orientación ante las diversas perspectivas que se suceden de manera continua. El *cogito*, en cada caso, tiene conciencia de su *cogitatum* en la llamada estructura descriptiva de lo *noético – noemático* que corresponde al *cogitatum* idéntico (Husserl, 1997, p.56).

No se puede aislar el que la nota general de toda conciencia, en cuanto conciencia de algo, es el objeto intencional que está en ella como unidad idéntica. El paso adelante es el del estudio de la infinidad de hechos que a través de la síntesis dan unidad a las *cogitaciones* singulares que permite la mostración de la vivencia intencional como conciencia de que es lo que verdaderamente es relevante en el descubrimiento de la *paradoja* (Husserl, 1997, p.57).

La síntesis reconoce como su forma fundamental la *identificación* que se nos presenta como síntesis pasiva y que se muestra como *continua conciencia del tiempo inmanente* (Husserl, 1997, p.57). A su vez, toda vivencia tiene su *temporalidad vivencial*; si en ella aparece como *cogitatum* un objeto del mundo, en este tendría que distinguirse la *temporalidad objetiva* que aparece, que fluye a través de apariciones continuamente cambiantes, y que sólo pueden verse como unidad a través de la síntesis. No es entonces un enlace continuo de las cogitaciones, sino un enlace de la conciencia única en la que se constituye la unidad de la objetividad intencional. De esta manera, la existencia del mundo está puesta entre paréntesis en virtud de la *epokhè* pero, por otra parte, está inmanente a la conciencia fluyente, no como un componente real, sino como un ser en ella idealmente, intencionalmente, un *ser en ella como su sentido objetivo* (Husserl, 1997, p.58).

El objeto de la conciencia en su identidad consigo misma no le viene a esta desde fuera, sino que está implicado en ella como sentido como *efectuación intencional* (Husserl, 1997, p.58) de la síntesis de la conciencia. El mismo objeto puede ser consciente de manera simultánea o sucesiva en modos de conciencia separados; además, la conciencia unitaria a través de la síntesis puede abarcar vivencias separadas. La vida de la conciencia está *unificada sintéticamente* (Husserl, 1997, p.59). Esta vida es un *cogito* universal en el que se enlazan de manera sintética los diferentes *cogitata* particulares en un *cogitatum* universal, que no nace de una génesis, sino del presupuesto de una conciencia total que se presupone como unitaria; ese carácter unitario es el que permite que realice procesos como el de aprehensión y de atención para convertirse en tema de conocimiento universal. La forma fundamental de la síntesis universal, que es posibilitadora de las demás síntesis de la conciencia es la *conciencia del tiempo inmanente* (Husserl, 1997, p.59) que abarca todo y cuyo correlato es la *temporalidad inmanente* misma que posee un horizonte infinito.

Hacer una diferencia entre la *conciencia de tiempo* y el *tiempo mismo* se expresa como la diferencia entre *la forma temporal de la vivencia* y *los modos temporales de aparecer*, que son, a su vez, vivencias *intencionales* que deben darse de nuevo a la reflexión como temporalidades. Así parece que la vida de la conciencia es una regresión al infinito, un permanente *ser-para-sí-mismo* (Husserl, 1997, p.60), de manera que la vida de la conciencia está referida intencionalmente a sí misma.

En la intencionalidad se reconoce que existe una multiplicidad en la intencionalidad. Tal multiplicidad es la de todo *cogito* referido al mundo, no solo por tener conciencia intencional del mundo, sino por tener conciencia de sí mismo en la conciencia del tiempo inmanente. Se debe tener en cuenta que *toda actualidad implica sus potencialidades* (Husserl, 1997, p.60) que no son vacías, sino que se determinan por la intencionalidad misma y su posibilidad de verse realizadas por el yo; esta posibilidad de realización será la que se convierta en *horizonte* que es modificado por las relaciones de la conciencia y por el fluir propio de la misma, con

lo que resulta una nueva conciencia, que va cobrando sentido a través de la percepción. La percepción posee múltiples horizontes de posibilidad que, al pasar por el espacio del recuerdo, aparecerán modificados, ya que el recuerdo se presenta como potencialidad de evocar con su respectiva intencionalidad mediata los posibles recuerdos.

Las posibilidades a través de las cuales juega el yo son el *yo puedo* y el *yo hago*, o bien el *yo puedo hacer otra cosa que la que hago* (Husserl, 1997, p.61), en las que las potencialidades se juegan por estar pre delineadas, y en las que a su vez el *cogito* se descubre cómo actual y no representable. Esto porque no está aún acabado, sino que se determina en un horizonte frente al cual se incluyen momentos de la conciencia, muchos de los cuales no se realizarán. Toda conciencia esencialmente puede cambiar de modos de conciencia gracias a poseer esa *intencionalidad de horizonte* (Husserl, 1997, p.62), en la que el objeto se convierte en un polo de identidad a través del cual se explicitaría la intencionalidad de la conciencia.

Retomando entonces, la vida de la conciencia no es mera acumulación de datos de conciencia que pueden ser simplemente analizados; el análisis intencional, a través de su horizonte abre la mirada y se despliega a través de las temáticas de la mirada que descubre las potencialidades implícitas en las actualidades de la conciencia en las que se descubre la *explicitación*, la *elucidación* y, eventualmente, la aclaración de lo mentado por la conciencia (Husserl, 1997, p.63). El análisis intencional está dirigido fundamentalmente porque todo *cogito*, en cuanto conciencia, es, en el sentido más amplio, mención de lo que es explícitamente mentado en él, en donde ese mentar más allá de sí misma le es esencial a la conciencia.

El fenomenólogo intenta que aparezca todo lo intencional; que aparezcan todas aquellas multiplicidades noéticas de la conciencia y su unidad sintética que determina cuál ha sido la forma de lo que se ha mentado. El fenomenólogo penetra con su mirada reflexiva la vida *cogitativa* en la que descubren los procesos sintéticos de los diferentes modos de conciencia de manera que puede entender hasta el *ser-*

simplemente-mentado-para-el-yo (Husserl, 1997, p.64), comprendiendo su correspondiente estructura intencional, con lo que reconoce frente al objeto *que es y que es de tal manera* (Husserl, 1997, p.65) para que el mismo pueda presentarse como tal sentido. Las múltiples vivencias se convertirán en *constitutivas* respecto al sentido, ya que aparecerán algunas como vivencias actuales, otras como posibilidades en las que la intencionalidad volverá a entrar en juego, pues es en el flujo de la síntesis intencional que puede crearse la unidad en toda la conciencia, que así constituye noética y noemáticamente la unidad del sentido objetivo que puede ser estudiada en la fenomenología.

El esquema general hasta ahora es *ego-cogito-cogitatum* (Husserl, 1997, p.67) al que se refiere la descripción de la intencionalidad. El objeto intencional que está en el *cogitatum* se convertirá en el *hilo conductor trascendental* para acceder a los diferentes tipos de *cogitaciones* (Husserl, 1997, p.68). El objeto sirve como punto de partida al cual retrocede el ego, modos de conciencia, que al ser generalidad se deben particularizar en la serie de tipos particulares noético-noemáticos. Además, estos tipos darán lugar a especificaciones *lógico-formales* que son modos del algo en general, que se radicaliza al diferenciar entre objetividades reales y objetividades categoriales, y a las especificaciones *ontológico-formales* que entrañan las particularizaciones correspondientes de las modificaciones lógico-formales.

Cada una de las especificaciones habrá de ser estudiada para hallar su estructura noético-noemática que se explicitará y fundamentará según su flujo intencional, horizontes típicos e implicaciones, que son, en últimas, los que hacen que los objetos no sean arbitrarios a pesar de la amplitud que se ha mostrado hasta aquí y que es el *tipo estructural* que persiste a pesar de los *modos de conciencia*. La llamada *teoría trascendental* es la que se ocupa del estudio de los *tipos estructurales* (Husserl, 1997, p.69).

Cuando el objeto del que se ocupa la teoría es una universalidad objetiva se le llama teoría de la constitución trascendental del objeto en general; de ella nacen la teoría de la percepción, de la intuición, del juicio, de la voluntad, etcétera, que permiten el establecimiento de un horizonte de objetos en general que pueden ser

objetos posibles de la conciencia. Aparecen, además, teorías constitutivas trascendentales (Husserl, 1997, p.70) referidas al mundo objetivo en general que se constituye en la conciencia, en el ego trascendental, con la aplicación de la *epokhè* trascendental de manera consecuente. Se distinguen, entonces, los problemas de objetos aislados que se consideran por sí mismos, y los problemas de la universalidad que le corresponden al ego en la universalidad de su ser y su referencia a la correlativa universalidad de sus correlatos objetivos. El mundo se convierte, entonces, en un problema egológico universal, lo mismo que la vida entera de la conciencia en su temporalidad inmanente (Husserl, 1997, p.71).

La conciencia es, entonces, tiempo y su correlato que es el tiempo inmanente elaboran el espacio en el que se da la *constitución de sentido* a partir de la que se elaborará la frontera entre lo propio y lo extraño. Ahora bien, el punto de vista para elaborar cualquier sentido soy yo mismo como el *ego que medita* y que se reconoce como *Monada*. El tiempo es entonces experimentado por la *mónada* y por el *ego que medita* como *experiencia*.

En la cuarta meditación, Husserl retoma el problema del tiempo con respecto del ego, específicamente en el párrafo §37, en el cual el tiempo se deja ver entonces como un fluir; ese fluir está dado por las *particularidades* de las *vivencias* que transcurren en medio de la universalidad. El Ego se constituye para *sí mismo* como unidad en una *historia* y como *propietaria* o *componible* en un particular contenido, que es lo que le constituye en *monada*. Cada una de las cosas que existen para *mí* están íntimamente ligadas con las experiencias correspondientes a ellas, que se reúnen en la *habitualidad* que desarrolla el *ego* frente a su entorno. A partir de esto, la quinta meditación establece ese tiempo y esa habitualidad con relación a los otros, a los *alter-ego*, descubriéndose el ego como *parte del mundo*, con *múltiples fuera de mí* que lanzan a la paradoja, a la tensión de lo que está *dentro de mí*, a saber, *la temporalidad inmanente* y lo que está *fuera de mí* lo exterior.

1.3. Las Paradojas de la Fenomenología de Husserl

El punto de partida se ha establecido en el hallazgo de la *epokhè* y en el establecimiento y caracterización de la *esfera de propiedad del ego* o cuando correlativamente se lleve a cabo de modo específico la *epokhè abstractiva* que pone de manifiesto esta propiedad (Husserl, 1997, p.127), con la que se abre el camino de las paradojas. La primera referida a ¿cómo puede ser que un método abstractivo produzca algo concreto? De cierta manera se resuelve al contestar que este método y la abstracción que se constituye como necesaria, se convierten en constructores en tanto que ponen en orden, en tanto que dan sentido a las cosas.

Lo primero es entonces construir el sentido de lo que me es propio, de lo que me pertenece, pues es a partir de este sentido que se puede construir el resto. En un primer momento construyó la esfera de la *pertenencia* y el resto, que es el resultado de la operación abstractiva, será entonces lo que conocemos como lo otro; es en este momento en el que se abre ante nosotros la posibilidad de construcción de la *alteridad*.

El problema al que nos hemos visto abocados no es el de la existencia sino el de la constitución que es el punto que realmente le interesa a la fenomenología; en principio hemos de ocuparnos de la constitución de lo propio, lo cual sólo es posible al constituirnos como cuerpo, específicamente como carne. Al ponerse de manifiesto el cuerpo como *mi cuerpo*, la naturaleza orgánica pone de manifiesto parcialmente *la esencia propia del fenómeno objetivo* «yo, en cuanto este hombre» (Husserl, 1997, p.131), *que* es el momento en el que se hace específica la autoexplicitación del yo que Husserl expresa al afirmar que:

yo, el yo humano (el yo psicofísico) reducido, soy, pues, constituido como miembro del mundo, con un múltiple fuera de mí, pero yo mismo constituyó todo esto en mi psique y lo llevó intencionalmente en mí. Si pudiera mostrar que todo lo constituido como propiedad, y por tanto también el mundo reducido, pertenece a la esencia concreta del sujeto constituyente como determinación interior inseparable, entonces, en la autoexplicitación del yo se encontraría su mundo propio como en el interior y, por otra parte, recorriendo este mundo directamente, el yo se encontraría a sí mismo como miembro de las exterioridades del mundo, y distinguiría entre él mismo y el mundo exterior (Husserl, 1997, p.132).

Este camino de paradojas nos lleva a encontrarnos con que el preguntar de toda esta quinta meditación es retrospectivo, que estamos en busca de un regreso al fundamento, en un preguntarse por el origen. En el §45 descubrimos que la actitud que está de fondo en el conjunto de la quinta meditación es la de la *reducción trascendental* que es producida por el *yo que medita* en cuanto *ego trascendental*, que bien sabe que es producto del *poner entre paréntesis* el mundo objetivo y que al constituirse realmente como *ego trascendental* necesita constituir el mundo como *fenómeno* o bien como *correlato* que determina una *apercepción mundanizante de sí mismo* (Husserl, 1997, p.133). En el aparecer del mundo ante el *ego* que es cuerpo se está aplicando el método que se ha venido desarrollando a lo largo de las cinco meditaciones, a saber, el método del despliegue.

El caso de la paradoja que nos convoca a descubrimos como cuerpo y ante ese cuerpo que es carne, descubrimos la angustia como la *posibilidad de todas las posibilidades*; la angustia da la sensación del vértigo, pero se convierte en una sensación mía, en un sentir monádico que le es propio de manera específica a mi cuerpo, pero que no se deja de constituir mediante la objetivación el mundo que le es exterior y que le rodea. La reflexión de Husserl desea que volvamos los ojos a la reducción trascendental que está volcada sobre mí mismo como el *ego trascendental* que se da a sí mismo de manera perceptiva y que es propiamente lo originario, que me convierte en *originalmente intuible*, como *dado en todos los casos*, pero, además, como *horizonte abierto e infinito* de posibilidades *aún no descubiertas*. Estas posibilidades son las que permiten la constitución de la *esfera de originalidad* en la que se enmarca el llamado *universo* que le es propio al *ego* y que se constituye a partir de los *fenómenos intencionales* propios del *ego*, entre los que se reconocen las ilusiones, las fantasías que son esenciales a *mi mónada* en la que *hay un mundo trascendente*.

En el descubrimiento de *mi mundo trascendente* me encuentro enfrentado a la paradoja de la *constitución de lo extraño*; de lo otro, ese otro me aparece ahora como un *factum irreductible* ante el que percibo que *mi mundo* tiene una trascendencia

inmanente y que la única posibilidad de cobrar sentido el mundo objetivo exterior está en esa *inmanencia*, en mi Mónada.

La pregunta se establece ahora a partir de la *captación analógica del otro* que estará determinada por el establecimiento del respeto por la *alteridad del otro*, que está enraizada en cada ego como parte de su experiencia primordial, o tal vez, para ir más allá de su experiencia existencial. La experiencia trascendental que es la alteridad del otro está ligada de manera íntima con la experiencia primordial, con lo que Husserl salva *el solipsismo* y la *egología*. La articulación de todo este recorrido está en la categoría de *a-presentación*: el otro *a-parece* y su forma de *a-parecer* está mediada por su cuerpo.

Al cerrar todo este escenario de paradojas, se nos permite recordar que hay una diferencia clara entre la *experiencia primordial* y la *experiencia trascendental*, donde la *experiencia primordial* nos remite de nuevo al experimento filosófico que hace Husserl con estas Meditaciones y que nos deja frente al problema de *constituir en mí lo trascendental*, teniendo presente que la *egología* no puede ser sacrificada si bien tengo como determinación que el único horizonte que no se altera es el que me permite reconocer que pese a todo y frente a todas las *posibilidades* generadoras de *angustia*, *yo sigo siendo yo*; un yo que es *constituido* y que ese constituirse se enmarca en un encadenamiento de tipo *temporal* en el que lo propio se ve enriquecido por las variaciones que se generan a través de la vista del otro.

Se ha establecido la existencia de los otros a partir de mi existencia como *ego monádico*; todo lo que se ha *constituido* se llena de sentido a partir de mis *cogitaciones* y de mis experiencias en este mundo de la vida al que me referí en un principio. La paradoja está en acceder al mundo y a los otros que hacen parte de ese mundo a partir de mi experiencia particular. El ejercicio del filósofo se enmarca en el desarrollo de un tipo de meditación como la que realiza Husserl o la que en su momento hiciera Descartes, un ejercicio de *incumbencia personal* pero que dará sentido a todos los demás ejercicios que se constituyen en conocimiento.

Husserl considera que llevó a cabo el método meditativo hasta el punto en el que Descartes se asustó de su propio descubrimiento. La tarea del fenomenólogo está en encarar el desarrollo de ese método y llegar a adquirir esa *actitud trascendental* que permite realizar la pretensión de la fenomenología de entender ese llamado *mundo de la vida*. Ahora bien, hecho esto, ahora es pertinente hacer el tránsito a la forma en la que el método se hará efectivo en el ejercicio de pensar la educación para la paz en el presente.

El ejercicio en este momento particular de nuestra construcción deberá tomarse el tiempo de pensar los espacios en los que se hace presente la violencia, pero que, a su vez, nos remiten a la construcción de lo humano desde la fragilidad de quienes actúan y sufren la violencia. Dicho espacio parece hacerse presente en las reflexiones a la luz de la guerra, como la situación límite en la que se da lugar a la violencia, el dolor, el sufrimiento.

CAPÍTULO 2: EL PARA QUÉ DE LA FENOMENOLOGÍA A LA LUZ DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

2.1. Para qué de la fenomenología a la luz de la construcción de la investigación

Como se ha venido construyendo, el ejercicio fenomenológico propuesto por Husserl ha de ser el hilo conductor que nos permitirá pensar el modelo de la educación para la paz. Tomando como principio la posibilidad de asumir la fenomenología desde sus lecturas posteriores, entre las que se destaca la interpretación de los existencialistas que elaboran la idea de incluir en la experiencia la libre elección y la acción que acompaña las acciones concretas. La búsqueda, entonces, partirá de la elaboración de la noción de historia que se construye posterior a Husserl, en donde las corrientes hermenéuticas proponen la idea de interpretar, lo que permitirá una nueva visión de lo humano, la cual parte del nosotros mismos y se extrapola a la construcción de la noción de los demás desde la idea que se ha elaborado de conciencia.

A partir de esta idea se busca, en un sentido amplio, entender las formas en las que se establecen las relaciones en el ya mencionado mundo de la vida, lugar en el que se hace posible la reflexión de la coexistencia y con ella la necesidad de pensarnos en el ser con otros. De ahí que la forma en la que la fenomenología se va haciendo presente se encuentre con pensadores como Sartre, para quien el yo se ha de determinar como una secuencia de actos de conciencia, que se hace sujeto de reflexión a partir de las elecciones libres que determinan su acción, como se puede entender desde la lectura de *La Náusea* (1989), y con ella la riqueza del modelo confesional, o de escritura de diario. Esto permite generar distancia con Husserl, y

abrir en el horizonte reflexivo la mirada del otro, la que será elemento fundamental para la reflexión ética de Lévinas, en obras como *Totalidad e Infinito* (1977) y *Ética e infinito* (1991), que serán punto de partida para buena parte de las reflexiones acerca de la filosofía política contemporánea.

En este marco reflexivo se hace también importante la aparición de la *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty (1975) en la que el cuerpo asume un papel protagónico, giro central para la fenomenología contemporánea, pues el lugar del cuerpo es el dónde se hace efectiva la acción. Es así como frente a la reflexión ética, la fenomenología ofrece un análisis de la estructura de la voluntad, la valoración, la felicidad y el cuidado de los demás, en el que se posibilita el ejercicio que elaborará Lévinas con la noción de rostro y la noción de la libertad individual que Sartre y Merleau-Ponty aportan a una nueva teoría social y política que interpretan los alcances fenomenológicos de la reflexión del presente.

Desde la lectura que hacen Mark A. Wrathall y Hubert L. Dreyfus en el "*A companion to Phenomenology and Existentialism*" (2009), el impacto del método fenomenológico desde Husserl hasta el presente, da cuenta de una relación desde su rigor metódico, con la reflexión acerca de la empatía de la mano de Edith Stein, con la psicología de la mano de Karl Jaspers, y a partir de su más destacado discípulo, con la idea de pensar en la relación entre el ser y el estar en el mundo, desde la construcción del *dasein* heideggeriano (Wrathall et al, 2009, p.2), que permite el aparecer de la facticidad y, con ella, de un modo particular de ser y de existir.

Para establecer el norte de la reflexión fenomenológica de la educación para la paz, es pertinente delimitar las categorías a través de las que se construirá la propuesta que desde la filosofía permita elaborar una educación para la paz en Colombia. El primer momento de esta reflexión estará basada en el pensamiento de Lévinas, a la luz de su planteamiento ético, que exige, en este momento en particular ser pensado,

¿Cómo se empieza a pensar?... Probablemente esto empieza por traumatismos o tanteos a los que uno ni siquiera sabe dar una forma verbal: una separación, una

escena de violencia, una brusca conciencia de la monotonía del tiempo (Lévinas, 1982, p.23).

El presente es, entonces, la ocasión en la que estamos tanteando la problemática del cómo educar para la paz y cuáles son los espacios en los que se hace posible ese encuentro del hombre con la reflexión acerca del cómo queremos vivir.

Un primer momento de esta reflexión y a la luz de los elementos que ya nos ha regalado el rastreo fenomenológico de procesos de paz y reconciliación, tiene que ver con las categorías que desde los ideales de humanidad permitirán educar para la paz. La primera de ellas es la filialidad: “La filialidad es aún más misteriosa: es una relación con otro en la que el otro es radicalmente otro, y donde sin embargo es, de alguna manera, yo; el yo del padre tiene que ver con una alteridad que es suya, sin ser posesión ni propiedad” (Lévinas, 1983, p.60).

A la luz de este concepto de filialidad, que nos remite a ese espacio en el que ese *otro*, diferente de mí, pero en el que puedo reconocirme, ha de permitirse el esclarecimiento de formas de relacionarnos con otros que son como yo y que se entenderán como espacio de construcción de la alteridad. En este espacio se verá la necesidad de incluso ir más allá de las relaciones establecidas a partir de la cercanía, y que se acogerán relaciones que se establecen más allá de las distancias y distinciones.

En este sentido, esta categoría resulta apropiada, a la luz de la preocupación por la educación, conformada por relaciones tan diferentes y dispares como las que se van estableciendo en las aulas de clase, o en los espacios de construcción y compromiso, ligados a los intereses académicos, e incluso a la necesidad cultural y social de los procesos de la educación “filiación y fraternidad – relaciones de parentesco sin bases biológicas- metáforas corrientes de nuestra vida cotidiana. La relación de maestro a discípulo no se reduce a ellas, pero ciertamente las comporta” (Lévinas, 1983, p.62). En los casos estudiados en nuestro análisis fenomenológico vimos la importancia del espacio de la educación en la construcción de culturas de paz y cómo en las relaciones que se establecen en las escuelas, se ha encontrado un

escenario importante en el cambio que se pretende generar en las sociedades posconflicto.

Pero actuando desde la conciencia de la importancia de la educación en la construcción de culturas de paz, sabemos ya de antemano que no toda la responsabilidad recae en la escuela o en el papel de los profesores en la pretensión de educar para la paz, es entonces de vital importancia la construcción de las relaciones primarias. Quisiéramos retomar aquí la relación que abre la posibilidad de las demás relaciones entre los seres humanos, la paternidad, de la que Lévinas afirma:

la paternidad es una relación con un extraño que aun siendo el otro, es yo. La relación del yo con un yo-mismo que es, sin embargo, extraño a mí. En efecto, el hijo no es simplemente mi obra, como un poema o como un objeto fabricado, no es tampoco mi propiedad. Ni las categorías del poder ni las del tener pueden indicar la relación con el hijo. Ni la noción de causa ni la noción de propiedad permiten captar el hecho de la fecundidad. Yo no tengo a mi hijo, yo soy, de alguna manera, mi hijo. Tan solo que las palabras “yo soy” tienen aquí una significación diferente de la significación eleática o platónica. Hay una multiplicidad y una trascendencia en ese verbo existir, una trascendencia de que carecen incluso los análisis existencialistas más osados. Por otra parte, el hijo no es un acontecimiento cualquiera que me pasa, como por ejemplo mi tristeza, mi ponerme a prueba o mi sufrimiento. Es un yo, es una persona. En fin, la alteridad del hijo no es la de un alter ego, la paternidad no es una simpatía por la cual puedo ponerme en el lugar del hijo; yo soy mi hijo por mi ser, y no por la simpatía [...] No es según la categoría de causa, sino según la categoría de padre como se hace la libertad y como se cumple el tiempo. [...] La paternidad no es simplemente una renovación del padre en el hijo y su confusión con él. Es también la exterioridad del padre con respecto al hijo. Es un existir pluralista (Lévinas, 1983, p.62).

El lugar de aprendizaje de las formas relacionales con los otros es pues, el lugar en el que se consolida ese conocimiento de un yo en relación. Buena parte de las formas en las que empezamos a establecer las relaciones con pares, e incluso con otros diferentes de quienes componen mi círculo más cercano, están determinadas por la imagen que se ha construido en la relación de paternidad. Los primeros comportamientos de los niños evidencian la forma en la que se convive en el núcleo familiar, que entendido desde esta lectura que estamos construyendo, reconoce la familia como partícula fundamental de la sociedad, y que debe ser el centro de la reflexión que determine la manera en la que se consolide una cultura de paz. En ese

recorrido por casos de sociedades que se han venido transformando, el papel de la familia resulta fundamental y propiciador de la educación y con ella la cultura de paz.

Tan solo intento deducir la necesidad de lo social racional a partir de las exigencias mismas de lo intersubjetivo tal como yo lo describo. Es extremadamente importante saber si la sociedad, en el sentido corriente del término, es el resultado de una limitación del principio según el cual el hombre es un lobo para el hombre. Lo social, con sus instituciones, sus formas universales, sus leyes, ¿proviene de que se han limitado las consecuencias de la guerra entre los hombres, o de que se ha limitado lo infinito que se abre en el seno de la relación ética de hombre a hombre (Lévinas, 1983, p.69).

Desde la reflexión y la transformación del imaginario base de la familia se constituye el espacio de la reconstrucción de las sociedades y con él, de las nuevas formas en la que se delimitarán y determinarán los comportamientos de los seres humanos que en ellas conviven, quienes reconocen al otro, al diferente y respetan ese ser diferente en tanto y en cuanto somos todos iguales en la posibilidad de nuestro desarrollo, y en nuestra naturaleza más profunda, en la labilidad y fragilidad que nos determina. Es en este reconocernos en lo que parece más simple, pero más propio, en lo que Lévinas hace una suerte de llamado al reconocimiento de nuestra naturaleza más humana como primer paso para la reflexión ética y a la filosofía misma como elemento para la construcción de pensamiento,

la experiencia irreductible y última de la relación me parece, en efecto, que está en otra parte: no en la síntesis, sino en el cara-a-cara de los humanos, en la socialidad, en su significación moral. Pero hay que comprender que la moralidad no se añade como una capa secundaria, por encima de una reflexión secundaria, por encima de una reflexión abstracta acerca de la totalidad y sus peligros; la moralidad tiene un alcance independientemente y preliminar. La filosofía primera es una ética (Lévinas, 1983, p.65).

Y a la luz de esta invitación a lo ético y lo moral como punto de partida de la reflexión sobre lo humano, el método que hemos elegido para esta investigación toma un nuevo aire en la concepción del pensamiento y su importancia para el mundo de la vida y el presente que nos toca vivir. La posibilidad de encontrarme en relación con el otro, con el diferente, se abre a una nueva dimensión cuando se logra en ese

reconocer al otro, hacer conciencia de ese que me interpela desde su presencia, desde el ser objeto de una mirada,

no sé si se puede hablar de “fenomenología” del rostro, puesto que la fenomenología describe lo que aparece. Por lo mismo, me pregunto si se puede hablar de una mirada vuelta hacia el rostro, pues la mirada es conocimiento, percepción. Pienso, más bien, que el acceso al rostro es de entrada ético. Cuando usted ve una nariz, unos ojos, una frente, un mentón, y puede usted describirlos, entonces usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos! Cuando observamos el color de los ojos, no estamos en relación social con el otro. Ciertamente es que la relación con el rostro puede estar dominada por la percepción, por lo que es específicamente rostro resulta ser aquello que no se reduce a ella (Lévinas, 1983, p.71).

En ese encontrarme con el otro, en la posibilidad de ver ese otro como rostro, se sufre un cambio al interior de ese que es capaz de ver, en el ejercicio mismo de pensar y plantear la posibilidad de una cultura de paz, ver al otro y encontrar una forma propia de relacionarme con él, de entrada, transforma de mil y una formas esa posibilidad de entrar en contacto. De este modo creo que se debe construir el sentido de responsabilidad y del papel que juega ese otro, ese diferente en mi propia existencia. Es así como cobra un sentido aún más profundo la afirmación Lévinasiana de:

el rostro está expuesto, amenazado, como invitándonos a un acto de violencia. Al mismo tiempo, el rostro es lo que nos prohíbe matar... El rostro es significación, y significación sin contexto. Quiero decir que el otro, en la rectitud de su rostro, no es un personaje en un contexto... el rostro es él solo, sentido. Tú eres tú (Lévinas, 1983, p.72).

Esta lectura de Lévinas, considera un cambio de la actitud en los modelos relacionales que asumimos, ya que el modelo que de fondo está pidiendo a gritos una transformación ética y con ella, considero, la forma en la que la filosofía se debe hacer presente en la transformación del mundo y del presente. Es en ese sentido en el que precisamente entiende Derrida el lugar de la reflexión Lévinasiana

no olvidemos que Lévinas no quiere proponernos leyes o reglas morales, no quiere determinar una moral, sino la esencia de la relación ética en general. Pero en la medida en que esta determinación no se da como teoría de la ética, se trata de una ética de la ética. En este caso, es, quizás, grave que no pueda dar lugar a una

ética determinada, a las leyes determinadas, sin negarse a olvidarse a sí misma. Por otra parte, esta ética de la ética ¿está más allá de toda ley?, ¿no es una ley de las leyes? Coherencia que rompe la coherencia del discurso sostenido contra la coherencia. Concepto infinito, oculto en la protesta contra el concepto (Derrida, 1989, p. 149-150).

Es así como la coherencia que se exige en el ejercicio mismo de la filosofía ha de entender el ideal de transformación de las relaciones entre los hombres, y que como una necesidad del presente logra interpelar el sentido mismo de espiritualidad que reclama el presente, partiendo de lo que parece más simple como lo es la contemplación del rostro del otro y el vínculo que a partir de esa mirada se puede establecer con trascender eso inmediato “en el acceso al rostro, ciertamente hay también un acceso a la idea de Dios” (Lévinas, 1983, p.78), y que para aquellos que deseamos no solamente esa trascendencia en el nivel de lo religioso, se hace plausible en una nueva forma de leer el ideal de la ética. Siguiendo esta reflexión,

es en la ética entendida como responsabilidad, donde se anuda el nudo mismo de lo subjetivo. Entiendo responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne, es abordado por mí, como rostro (Lévinas, 1983, p.79).

Esa responsabilidad es la que no solo trasciende, sino que además traspasa esa naturaleza, vulnerable y vulneradora; pero a partir de este modelo reflexivo, profundamente consciente de los otros, más allá de la forma en la que me encuentre vinculado con ellos,

el lazo con el otro no se anuda más que como responsabilidad, y lo de menos es que esta sea aceptada o rechazada, que sepa o no cómo asumirla, que se pueda o no hacer algo concreto por el otro (...) Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. Lo recíproca es asunto suyo (Lévinas, 1983, p.81-82).

Esta construcción a partir de las formas relacionales nos lanza de nuevo a la necesidad de construir ese vínculo que debe establecerse entre la idea del yo, de los otros, de la responsabilidad que concierne a la forma en la se puede construir la convivencia entre un nosotros que nos compete a todos para, desde esa pregunta fundamental, volver los ojos a la reflexión sobre la paz y junto a ella la pregunta por la violencia como una forma en la que hemos construido ese convivir.

A la luz de la reflexión Lévinasiana, y esperando acotar las categorías fundamentales para nuestro ejercicio de construir una educación para la paz, resulta importante y estructural, que el sentido de la pregunta se permita girar alrededor de la ética; y más allá del sentido mismo de lo que hasta el momento ha resultado evidente, a saber la necesidad del pensar al hombre a la luz de sus relaciones con otros, y la responsabilidad que a esa relación compete, debemos enfrentar la tradición que se ha referido a la reflexión sobre la ética y el lugar que ella, históricamente ocupa dentro de la construcción de la filosofía. Uno de los elementos de lo humano, que se nos presenta como fundamental en la reflexión acerca de la relación con el otro es el egoísmo.

Se considera que el egoísmo es una de las características de la naturaleza de los hombres, que se evidencia en la realidad misma de la disposición a relacionarnos. Pero dicho egoísmo ha sido también un elemento que determinará la forma en la que como hombres hemos construido sociedades, vínculos y relaciones reales que dan lugar a preguntas y con ellas a nuevas formas de pensamiento:

la idea de la que la ética es en realidad simplemente un contrato basado en la prudencia egoísta es efectivamente mucho más sencilla, pero por esa misma razón resulta excesivamente poco realista para explicar la verdadera complejidad de la ética. Puede ser que una sociedad de egoístas prudentes perfectamente congruentes, si existió alguna vez, inventase las instituciones de aseguramiento recíproco muy parecidas a muchas de las que encontramos en las sociedades humanas reales. Y sin duda es verdad que estos egoístas cuidadosos evitarían muchas de las atrocidades que cometen los seres humanos reales, porque la imprudencia e insensatez humanas aumentan constantemente y de forma considerable los malos efectos de nuestros vicios (Midgley, 1995, p.31).

El ejercicio que nos compromete es entonces el de esa construcción de espacios en los que esa acción medida por la sensatez sea pues la constante y trascienda la comprensión del mundo y de la sociedad partiendo de los individualismos extremos que se han consolidado de facto. Esto, para generar entonces reflexiones transformadoras de las relaciones entre todos, respetuosas de la individualidad, pero conscientes de la importancia de pensar en el otro y en la

responsabilidad que frente a ese otro me cabe en el contexto del respeto de la diferencia.

El mundo moderno que ha dado por hecho la idea de la individualidad como elemento primero de la definición de humanidad debe ser trascendido en el espacio de universalidad de lo humano. En el que básicamente se reconoce el hecho de que la humanidad es ya condición misma que otorga derechos, y que con la concepción de derechos necesita establecer el espacio y el espíritu de los deberes. El mundo y su momento presente hace que como seres humanos deba considerarse y comprenderse la necesidad de cooperación. En ese mismo ánimo, las teorías sobre la educación exigen que se enseñe a los individuos las ventajas y la necesidad misma de aprendizajes cooperativos, que a su vez proponen la reflexión acerca del cuidado de otro como elemento que consolida la construcción de sociedades.

Es así como la fenomenología está llamada convertirse en el método privilegiado, ya que permite hacer conciencia de las realidades y fenómenos en los que la paz se hace verdaderamente presente, y la forma en la que se estructura en el ámbito de la universalidad. El método fenomenológico es pues, el que nos permite construir realmente la indagación sobre la paz, teniendo en cuenta el papel de la historia, de los procesos de socialización, del desarrollo de los imaginarios que orientan la vida en comunidad, de las prácticas sociales en las que se hace visible la violencia, la fenomenología como método nos permitirá hacer un ejercicio de conciencia, como lo refiere Francisco Muñoz:

por tanto, además de conciencia cognitivo-emotiva y valorativa, la paz y lo pacífico son también «objetos intencionales» (con contenido mental) y por ello aparecen cognitivamente en la conciencia en forma de creencias, pensamientos, intenciones y juicios. El resultado final es que muy dentro de la conciencia humana, de su inconsciente colectivo, tal como hemos apuntado más arriba, se halla la idea de que la paz es necesaria, que no podemos prescindir de ella, que sin ella no habríamos sobrevivido ni evolucionado, y que debe ponerse a buen recaudo... La paz participa de lo real, pero ella misma se superpone a lo real; participa del sujeto, pero determina al sujeto y es éste quien aplica o la disfruta. Está reflejada en el lenguaje y es constituida por el lenguaje. Es una institución cultural y las culturas la instituyen y destituyen. De ahí la importancia de un análisis fenomenológico de la paz que indague en sus interacciones y mediaciones simbólicas (Muñoz, 2001, p.6).

El lugar del método nos permitirá que las miradas sobre la educación para la paz confluyan en las formas mismas de relacionarnos como seres humanos, de cómo nos movilizamos en esa realidad que nos cuestiona. Procurar una fenomenología de la educación para la paz abre el espacio a las interpretaciones, los juicios de valor que construyamos, y la forma en la que se logre establecer realidades de paz. Es así como ahora esta investigación se acercará a diferentes experiencias en las que a partir de la educación se lograron cambios profundos en las dinámicas de las sociedades, tomando como marco las interacciones y mediaciones propias de cada cultura, de cada proceso.

2.2. Del método a la aplicación

Es así como habiendo esclarecido el método que nos permitirá construir esta reflexión acerca de la educación para la paz, hemos de explorar en el *mundo de la vida*, diferentes conflictos que hoy han sido transformados gracias a prácticas de educación para la paz. Estos, en sus elementos fundamentales, resultan similares al caso colombiano, y nos podrán dar luces para la construcción de esta reflexión en particular.

El primer momento de nuestra reflexión acerca de la importancia de la Educación para la Paz, tomará como punto de partida la construcción de una fenomenología de la Educación para la Paz, haciendo un especial énfasis en la forma en la que durante los últimos 20 años, la reflexión acerca de la paz ha vuelto sus ojos a la educación como elemento determinante en la consecución de la paz. Para dicho proceso de construcción serán de utilidad e hitos para esta reflexión experiencias a nivel mundial en las que se construye la paz desde la apuesta por la educación. Dichas experiencias fueron elegidas por tener situaciones constitutivas similares a las del caso colombiano, y son las vividas en Sudáfrica, Irlanda del Norte y España. De dichos casos tomaremos los elementos en los que se basa la construcción del proceso y los eventos más enriquecedores y que permitieron el desarrollo del modelo de Educación para la Paz.

2.2.1. El caso Sudáfrica: reto de trascender la diferencia.

A partir de la experiencia de Sudáfrica, reconocida como experiencia exitosa de finalización del conflicto, aparecen múltiples documentos en los que se hace evidente el papel de la educación en la forma en la que se da fin al conflicto. En el texto de Agrippa O. y Ezozo, M.A., acerca de la educación para a la paz en África, es clara la reflexión alrededor de la iniciativa de reconocer en África misma un continente además de vasto, lleno de variedad, ésta visible en su historia, en sus dinámicas sociales, económicas y políticas; lo que convierte el ejercicio en una prueba para el reconocimiento de la diversidad.

La historia misma del continente, que reconoce como parte importante de su consolidación los procesos de colonización y posteriormente los de independencia, como condiciones en las que se hizo más cruda la división de los pueblos y la reunión arbitraria de culturas y etnias, posibilitando formas de violencia y discriminación que aún al presente tienen elementos que no han sido reconstruidos y causan algunos de los conflictos hoy. Lo interesante de pensar primero el continente, es precisamente la manera en la que cada uno de los países ha comenzado a generar dinámicas de cambio en el modelo de educación y por supuesto en las formas de relacionarse.

El ejercicio de Agrippa y Ezozo (2009) da cuenta de lo que se puede comprender a la luz de Nigeria y su deseo de progreso, consolidado de la mano de la educación, evidente en el reconocimiento del problema de la participación de los militares en el ejercicio político en una sociedad que estaba claramente fragmentada. La división poseía una estructura política inmadura y apta para hacer prevalecer el conflicto, modelo que desde la reflexión planteada a partir de la educación se ha venido transformando desde concebir esta herencia del colonialismo y pensando políticamente. En el sentido más propio del término, lograr una transformación que trasciende la arrogancia, la intolerancia y las actitudes que van claramente en contravía de la democracia y por ende de la consolidación de Nigeria como una nación en busca del progreso (Agrippa y Ezozo, 2009, p.31-32).

En el caso de Malawi, se toma como elemento de obligada transformación su economía. Para dicha transformación se hizo necesario pensar en la clase media, para proveer las herramientas logrando que la producción económica fuera manejada de mejor manera, con lo que se buscó además lograr el cambio de las formas políticas autoritarias. El proceso se consolidó en la búsqueda de construir una democracia real, participativa, que permitiera nuevas formas de gobierno y nuevos espacios para la educación y la cultura de paz (Agrippa y Ezozo, 2009, p.34).

Camerún también hace posible visibilizar el camino hacia la educación, ligada a la democracia que al verse transformada pueda llegar a completar el ideal que ellos mismos han planteado de “trabajo y patria”. Ideal que permite superar los índices de corrupción y, llegar al florecimiento de la cultura y la economía para la consolidación de la paz en esta nación. La reflexión que de este caso particular se construye esta entonces comprometida con la educación para el desarrollo su economía y política en búsqueda de la paz (Agrippa y Ezozo, 2009, p.36).

Etiopía por su parte, centró su transformación en el reconocimiento de las diversidades que existen en su interior. Proceso que se hace más complejo por las migraciones internas y los desplazamientos, que combinado con sus condiciones topográficas climáticas e históricas, marcan esa tendencia a la heterogeneidad de modelos políticos y culturales. La diversidad que se evidencia en diferentes grupos busca espacios de encuentro, para lograr conciliar un ideal de lo democrático que posibilite el desarrollo del país buscando la consolidación de una política pacífica para el desarrollo del país (Agrippa y Ezozo, 2009, p.39-40).

La lucha en Gabón por la búsqueda de una educación para la paz se enmarca en la pobreza de su política de derechos humanos. Pobreza que responde a las formas en las que se ha organizado la política, que se ha dividido entre los regímenes fuertes y las propuestas democrática blandas que no han permitido la consolidación de las dinámicas de poder. La búsqueda entonces responde al deseo de construcción de paz y reconocimiento de las diferencias y de la construcción social (Agrippa y Ezozo, 2009, p.44).

Este ejercicio por países se consolida en la *Organization of African Unity* (OAU), quienes en 1999 producen el documento: *Enhancing Peace and Security in Africa: The OAU's Programme for Strengthening Conflict Management, Centre which outlined a number of issues including the challenge of ensuring Africa's security*, el que hace visible la convicción de construir políticas que eliminen el conflicto, o bien prevengan los futuros conflictos entre los países africanos, partiendo de la mesura en la toma de decisiones y el manejo de las diferencias existentes entre los países africanos (Agrippa y Ezozo, 2009, p.46). Este documento se construye desde la problemática de los conflictos de tipo religioso que estaban presentes en Nigeria, y los choques constantes entre otros de los países africanos; y pretende ser un elemento que posibilite pensar y planear las acciones y operaciones a través de las que sea posible la construcción de paz.

En este ejercicio que se está consolidando cabe resaltar el apoyo de la comunidad internacional, y de manera puntual el Banco Mundial a partir de fondos para proyectos de desarrollo de la región, y de la misma manera el aporte de naciones Unidas apoyando las iniciativas de búsqueda de acciones no violentas que permitan el desarrollo de modelos de educación para la paz (Agrippa y Ezozo, 2009, p.52). Bajo este análisis, es importante resaltar el aporte que en este modelo hicieron Martin Luther King Jr. y Nelson Mandela, quienes se convierten en referentes inspiradores para los jóvenes africanos y del mundo, en su lucha por los derechos, las libertades y la justicia social, que son bien el punto de partida de la idea misma de la educación para la paz y que se presentan como la mayor necesidad que evidencian la sociedad africana para su reconstrucción real.

Desde estas dos figuras representativas se reafirman ideas como: la no violencia como el camino que deben recorrer con coraje, para lograr el cambio en los patrones sociales; la idea de pensarse en comunidad para construir futuro; el ideal de atacar lo que se considera como malo o nocivo desde acciones opuesta a esta forma de comportamiento; la lucha frontal contra el modelo retaliativo como modelo de justicia; los principios de cómo la violencia siempre genera prácticas nuevas también violentas (física o psicológica por igual), y por último la idea de construcción

de justicia para posibilitar la transformación real del presente (Agrippa y Ezozo, 2009, p.54-55).

Dicha transformación en las formas de relacionarse adhiere al principio del *ubuntu*, filosofía tradicional africana que:

realza como esencial la armonía entre los seres humanos y enfatiza la importancia de usar como referencias constantes los principios de actuar con empatía, de compartir y de cooperar con los esfuerzos por solucionar nuestros problemas comunes (Murithi, 2009, p.222)

y que a la luz de Murithi han sido usados por Desmond Tutu en la dirección de la Comisión Sudafricana por la Verdad y la Reconciliación.

Este modelo, que parte de la filosofía del *ubuntu*, hace posible el rechazo a los modelos de violencia y se enfoca en encontrar mejores maneras para resolver los conflictos. El estudio del autor se relaciona de manera directa con la cultura del *pacemaking*¹, que a nivel mundial ha venido consolidándose y abriéndose un espacio en las generaciones que hoy están preocupadas por la construcción de cultura de paz.

En el caso específico de Sudáfrica el autor hace énfasis en cómo la Comisión Sudafricana por la Verdad y la Reconciliación se convirtió en un organismo que inició el proceso de *justicia transicional*. Proceso que debería lograrse de forma efectiva y eficaz desde la rehabilitación y la restauración de los derechos civiles, en particular el de las víctimas de violaciones de los derechos humanos. De manera que, se lograra superar las violencias de las que habían sido víctimas para construir genuinamente un proceso de perdón y de reconciliación (Murithi, 2009, p.223-224).

¹ Uno de los referentes ya clásicos en este ejercicio de construcción de la cultura para la paz es Johan Galtung, quien elabora un análisis de las relaciones bajo tres miradas para la paz, a saber, el *pacemaking*, el *peacekeeping* y el *peacebuilding*: "Galtung (1975) estudió desde finales de los 60, el triángulo formado por el establecimiento de la paz o pacificación (*pacemaking*) que debía ser abordado para transformar las actitudes y percepciones de las partes en conflicto, el mantenimiento de la paz (*peacekeeping*) que serían las diferentes formas de abordar las conductas violentas por ellas mismas y facilitar los procesos de pacificación; y la consolidación o construcción de la paz (*peacebuilding*), que referiría a las maneras de afrontar las causas de los conflictos" (Martínez, 2008, p.8).

Es interesante en este estudio y análisis que la pregunta que toma como punto de partida sea la de definir lo humano, que no solamente permite una claridad conceptual, sino que se convierte en el punto de apoyo para pensar en el otro también como humano. Pero de la misma forma no ha de perder de vista que la posibilidad de una transformación hacia una sociedad que perdona o que repara, no puede ser completa si no tiene a su vez en mente la transformación política y social que reconfigure el modelo de sociedad en el que ya se ha vivido la violencia, y que en muchos casos se ha normalizado o aceptado desde su elemento político y de soberanía. Murithi resalta el planteamiento de Tutu al afirmar que nos será posible el futuro sin aprender a perdonar, sin asumir el ubuntu

Ubuntu es un término muy difícil de traducir en una lengua occidental. Se refiere a la esencia misma de ser humano. Cuando se quiere dar alta alabanza a alguien, se dice que él o ella tiene ubuntu. Lo que significa que son personas generosas, hospitalarias, amables, cariñosas y compasivas. Que ellos comparten lo que tienen. También se refiere a la conciencia de que mi humanidad está atrapada, está íntimamente ligada con el otro. Que ambos pertenecemos a un haz de vida. Decimos, 'una persona es una persona a través de otras personas'. Soy humano porque pertenezco, participo y comparto. Una persona con ubuntu está abierta y disponible para otros, afirmándose a partir de los otros, no se siente amenazada de que otros sean capaces y buenos; porque él o ella tiene una seguridad propia que viene con saber que él o ella pertenece a un todo mayor, y se disminuye cuando otros son humillados o disminuidos, cuando otros son torturados u oprimidos, o tratados como si fueran menos de lo que ellos son. (Tutu, 1999, p.34-35, citado por Murithi).²

Esta filosofía africana es la que posibilita el proceso de transformación de la cultura. Lo que a la luz de la idea del *pacemaking* es el modelo en el que se hace posible, desde la propia cultura, una propuesta de educación para la paz. Propuesta

² Ubuntu is very difficult to render into a Western language. It speaks to the very essence of being human. When you want to give high praise to someone we say, 'Yu, u nobuntu'; he or she has ubuntu. This means that they are generous, hospitable, friendly, caring and compassionate. They share what they have. It also means that my humanity is caught up, is inextricably bound up, in theirs. We belong in a bundle of life. We say, 'a person is a person through other people' (in Xhosa Ubuntu ungamntu ngabanye abantu and in Zulu Umuntu ngumuntu ngabanye). I am human because I belong, I participate, and I share. A person with ubuntu is open and available to others, affirming of others, does not feel threatened that others are able and good; for he or she has a proper self-assurance that comes with knowing that he or she belongs in a greater whole and is diminished when others are humiliated or diminished, when other are tortured or oppressed, or treated as if they were less than who they are. (Tutu, 1999, p. 34-35, citado por Murithi)

que claramente hace posible la construcción de sociedades y comunidades que tomen como valor la existencia de los otros y frente a estos otros tomar como el más alto valor la humanidad. De manera que, todos y cada uno de los miembros de esa comunidad humana estén comprometidos con los comportamientos de paz y con el cuidado que garantice el respeto por la vida y los derechos de todos.

Este es el lugar en el que habría que hacer referencia, además, al cómo ese reconocer a los otros nos lanza a la reflexión acerca de la convivencia, y a través de ella, al reconocimiento de los espacios en los que vivimos y compartimos con otros. Este es pues el lugar en el que aparece como espacio importante para este ejercicio la cultura. Es así como los estudios sobre paz hacen referencia a las relaciones entre étnias, como claramente está presente en el texto de Bekerman y McGlynn, *Addressing Ethnic conflict through peace education: International perspective*. En dicho ejercicio Macmillan (2007) se ocupa de las implicaciones que tienen las relaciones étnicas en el salón de clase. Relaciones en las que no solamente se van a entender las diferencias de tipo racial, sino que remite además a las diferencias en el acceso a los recursos; estas últimas, evidentes en el caso Sudáfrica, visibles en las políticas de *apartheid*, en las políticas de dominación, y en la diversidad cultural, que incluye lenguaje y religión.

La historia misma de Sudáfrica hace patente los modelos de opresión y de injusticia. Katherine D. Lane (2000) hace especial énfasis en este elemento histórico, ya que permite entender cómo la transformación del modelo de racismo, prejuicios, violencias domésticas, corrupción, apatía y miedo, es todo un reto en el caso de pensar la educación para la paz y el proceso mismo que se llevó a cabo en Sudáfrica (Lane, 2000, p.288). Proceso que a la luz de su análisis ayudó a lograr el perdón y la reconciliación dentro de un modelo social tan fragmentado y desde su propia lectura necesitado de cambiar las dinámicas sociales desde la noviolencia, desde proponer maneras más creativas de resolver los conflictos y construir sociedades más justas.

Una de las políticas que fue útil dentro del modelo educativo tiene que ver claramente con hacer efectivo el cambio de forma progresiva. Esto porque los cambios que se espera logren permanecer en la historia no son inmediatos, sino que

se hacen fuertes en el proceso mismo en el que se ven implementados (Bekerman y McGlynn, 2007, p.13). En lo que la mayoría de los investigadores del caso Sudáfrica coinciden es que las metas deben ser pensadas a la luz del cambio progresivo y deben ocuparse no solamente de los niños en las escuelas (preescolar- primaria-secundaria), sino, además de los adultos, pensando no solo en el nivel individual, sino en el nivel de comunidad, de las organizaciones, de los espacios en los que se hace práctica y se vive en comunidad. Esto es planteado por el *Community Peace and safety Networks* (CPSN), programa que logró extender el impacto de su ejercicio desde lo multiétnico y multicultural, así como en la posibilidad de hacer extensivo el proceso formativo (Jones, p.347).

Es entonces importante no perder de vista que su historia está marcada por la discriminación racial y la violencia política (Bray y Joubert, 2007, p.49). El proceso mediante el que se pretende hacer ese cambio progresivo parte de la premisa de fundamentar la educación en la práctica democrática que implica: la dignidad de todas las personas, su igualdad y los correspondientes derechos humanos (libertades, no racismo, no sexismo). Esto para que en el trabajo se haga posible la consolidación de los procesos de paz y reconciliación, en la búsqueda de un modelo de multiculturalidad (Bekerman y McGlynn, 2007, p.49).

Este modelo permite que, en el reconocimiento de la diferencia, y en la inclusión de los que son diferentes se trabaje por un nuevo modelo político, económico y social, que haga posible la construcción de un nuevo orden en todo lo social, que fue comprobado y visible a partir de la educación. La acción de la CPSN logró que muchos de esos cambios se hicieran posibles a partir de la formación misma de los profesores, con lo que pudieron para lograr superar las diferencias que les había planteado el modelo de escuela que heredaba el apartheid (Jones, p.348- 349).

La experiencia en la educación, tal y como es descrita por Bray y Joubert, hace el ejercicio de poder reconocer los valores como presentes y el modo en el que se puede encaminar la educación para que se hagan plausibles y evidentes. La forma en la que se trabajó en las escuelas de Sudáfrica incluía un documento para orientar

este proceso, con una reflexión acerca de la forma en la que desde los valores debe promoverse una suerte de reacción ante el autoritarismo y la exclusión, si el anhelo siempre presente en la historia es la unidad mundial y una cultura en los derechos humanos.

En el espíritu de una cultura de negociación, en Sudáfrica se parte de la necesidad de construir verdad y reconciliación. Esto implica una descripción de las pasadas atrocidades para facilitar el proceso de amnistía, asegurando que las violaciones a los derechos humanos dejen de ser la constante. Se espera lograr, con esto, que desaparezcan las indefensiones, inequidades y situaciones que eran usuales en el momento en el que se vivía el apartheid y que deben desaparecer en aras de la construcción de la nación común.

Para el análisis de Jones los pilares del cambio son el fomento de una educación en el respeto y en el reconocimiento. Dos elementos que deben ser construidos desde la riqueza de la cultura, haciéndolos visibles en el aula como microcosmos social y, desde su observación juiciosa, puede proveer de elementos para la consecución de un impacto social importante, redundando en el cambio de modelo formativo desde la discusión, la articulación y creación de acuerdos desde el modelo de educación para la paz (Jones, p.352).

En 2001 el Ministerio de Educación sudafricano, promulgó como indispensable para la creación de la paz y, como elemento a pensar en el modelo educativo, el cultivo de los Derechos Humanos y una cultura de la tolerancia y del respeto. De manera que se dé mayor peso a la construcción de educación en la democracia, la justicia social, la equidad, a partir de la ley y en el espíritu de la integración y la reconciliación (Bekerman y McGlynn, 2007, p.50-52).

Los pilares de la estrategia de reconciliación y paz en la educación en Sudáfrica exigen el reconocimiento en principio de que la paz es mucho más que la ausencia de guerra, para lograr comprender desde la educación lo que significa e implica la concepción de paz positiva y paz negativa. “Paz negativa como fin de la violencia directa, y paz positiva como la erradicación de las causas históricas y

estructurales de la pobreza, como lo son pobreza, racismo, prejuicios, injusticias sociales e inequidad” (Bekerman y McGlynn, 2007, p.52).

La educación, debe entonces, poder construir desde los conceptos y las relaciones, la concepción de la paz como una responsabilidad que compete a todos los miembros del grupo social, logrando que se consolide una actitud de paz. El segundo pilar es el cultivo del respeto a la diversidad, a partir del no hacer juicios de valor sobre sí es bueno o malo ser diferente, apreciar la diferencia en el reconocimiento de lo diverso y su importancia en la construcción de la reconciliación.

El tercer pilar de la educación post apartheid, debe estar construido desde la democracia, la dignidad humana, la igualdad, equidad, y justicia social. Debe establecer los cambios en lo económico y social, planteados para conseguir las metas del siglo XXI. El nuevo currículo nacional que es otro de los pilares, reconoce que en el pasado Sudáfrica tenía 19 diferentes departamentos de educación separados por etnia, geografía o ideología, en ese orden de ideas, existían 19 sistemas de aprendizaje, que reforzaban esa inequidad.

A partir de las elecciones de 1994 se genera la revisión del currículo en función de los valores de la dignidad humana, la justicia social, la equidad y la democracia, que se espera sean transversales a todo el currículo. De ahí la importancia de las ciencias sociales y el pensamiento crítico en la reconstrucción de las dinámicas sociales y en la formación de los individuos desde la escuela. Este ejercicio debe partir de la construcción de modelos de gobierno escolar, en los que se tenga como idea el propender no solamente (aunque de forma importante) por el gobierno de sí mismo, sino que se dé el paso al gobierno de un estamento plural y diverso como lo es el gobierno escolar (Bekerman y McGlynn, 2007 p.53)

Los cambios en el modelo educativo se dieron de la mano de la promoción del multilingüismo, la transformación pedagógica y la multiplicidad de culturas, de forma tal que se pudiera establecer la riqueza del contacto con la diferencia, como una oportunidad para la construcción del conocimiento y la creación de relaciones e interacciones entre los estudiantes. De este modelo de interacciones, se hace necesaria la reconfiguración del concepto de “raza”, el cual debe ser renegociado

desde lo que implica ser parte de la misma nación y parte de una misma cultura. Este es el espacio en el que se procuró trascender las nuevas formas de entender la propia identidad, desde una primera lectura híbrida de la identidad, que se trabajó desde las manifestaciones culturales que permitieran este ejercicio de superar la diferencia en el reconocimiento de lo que parecía ser más propio, o un lugar de encuentro para dicha identidad (Bekerman y McGlynn, 2007 p.71-73).

En el caso de las universidades, Geoff Harris (2009) reconoce que una de las claves de lectura para lograr consolidar la educación para la paz tomó como punto de partida y como conceptos claves conflicto, violencia y paz, para generar una conciencia particular y clara de lo que se estaba enfrentando y se quería transformar (Harris, 2009, p.294). De este estudio resulta interesante la pregunta del por qué estudiar la paz, a lo que responde,

en primer lugar, el conflicto -que significa simplemente una diferencia de intereses entre dos partes- es a la vez común e inevitable. En segundo lugar, la violencia es una respuesta frecuente al conflicto, aunque, como resultado de la elección individual o de grupo, no es nunca inevitable. La violencia es también espiritualmente y éticamente indeseable, aunque a veces se retrata como el menor de los dos males, como en la teoría de la "guerra justa". Puede proporcionar una 'solución rápida', pero es costosa y potencialmente ineficaz; Es poco probable que resuelva el conflicto a satisfacción de cada una de las partes interesadas. Es decir, habrá ganadores y perdedores y el conflicto bien puede volver a surgir (Harris, 2009, p.295).

Esta reflexión tiene pues un carácter existencial a la luz de pensar en el futuro, de ser realmente conscientes de la posibilidad de convertirse en sujetos transformadores de la realidad. El lograr construir cursos de estudio sobre la paz considero que es uno de los grandes logros de la UPEACE y del *Programme to strengthen education for peace in Africa*, que se divide en 5 partes y 12 tópicos, que se establecen desde el lenguaje de los estudios de paz, de la situación de violencia en África, la comprensión de la misma, las herramientas de noviolencia para consolidar la paz y la pregunta por si es posible la paz. Estos temas, pensados desde los significados, el género, el conflicto armado, la relación con lo humano, las tradiciones africanas que permiten trascender la violencia, los métodos de resolución de

conflictos y la posibilidad de perdón y reconciliación (Harris, 2009, p.297)³. Tópicos donde claramente se busca poner en diálogo a las disciplinas, sus diferentes formas de abordar las problemáticas alrededor de la violencia, del conflicto y de la paz, con lo que se puede hacer una suerte de voto de confianza por la diversidad de posiciones que pueden permitir la construcción de educación y cultura de paz.

Pero es importante reconocer que, a pesar de los cambios en el modelo de educación y los resultados obtenidos a partir del proceso de paz, la reconstrucción social y el modelo para consolidar una vida pacífica, han tomado mucho más tiempo. La educación para la paz ha tomado la tarea de transformar la cultura de violencia que se había normalizado en el imaginario de los sudafricanos. Busca así transformar la cultura de violencia y lograr una paz sostenible. Este proceso partió de una gran cantidad de documentos que se escribieron sobre paz, desde 1955 hasta 2002, que plantearon nuevas formas para llegar a categorías comunes que permitieran saber qué estaban pensando los diversos actores implicados en lo mismo al momento de construir paz (Bekerman y McGlynn, 2007, p.189).

El trabajo que se desarrolló desde el modelo educativo en Sudáfrica buscó construir y hacer comunes las categorías a través de las cuales las personas implicadas piensan la idea de paz que querían vivir, lo que se logró a través de un ejercicio comunitario que replicó la forma en la que se vivían dichos conceptos y categorías. Es decir, consolidó el modelo en la reflexión sobre la educación y lo hizo visible en el ejercicio de aula y en la construcción de las relaciones del día a día. La preocupación por las prácticas auténticas de paz es el compromiso con el vivir la paz, de manera que las reflexiones se hicieran significativas en la práctica y que ese vivir la paz fuera real. En el caso de Sudáfrica cabe destacar que buena parte del proceso

3 Part 1: The language of peace studies, Topic1: the meanings of conflict, violence and peace, Part 2: Violence in Africa. Topic 2: Gender violence, Topic 3: Armed conflict. Part 3: Understanding violence, Topic 4: Is violence built into men? Topic 5: The case against violence—immoral, costly, ineffective, Part 4: Six non-violent tools for peacebuilding, Topic 6: African traditions of peace, peacemaking and non-violence, Topic 7: Spiritual resources for peace, Topic 8: The inspiration of Mahatma Gandhi and Martin Luther King, Topic 9: Non-violent campaigns, Topic 10: Conflict resolution methods, Topic 11: Transforming conflict—forgiveness and reconciliation, Part 5: Is peace possible?, Topic 12: Devising and building a culture of peace (Harris, 2009, p.297).

se hizo exitoso a partir del ejercicio propuesto a través de la estrategia de *centros de resolución del conflicto* que trabajó los tópicos del post apartheid a partir de diferentes instancias - el Congreso nacional, la sociedad civil, los líderes religiosos y civiles- que, tras haber sido antagonistas en el momento del conflicto, demostraron ser capaces de trabajar juntos en aras de la reconstrucción del país (Lederach, 1997, p.61).

El ejercicio de *gobernar para la unidad de la nación* procuró establecer acuerdos en los que la igualdad de los derechos y de la dignidad fueran el lema bajo el que se estableció el nuevo orden social (Lederach, 1997, p.78). En este ánimo, la construcción del país común post apartheid exige un nuevo imaginario en el que se reconstruyen las identidades para una nueva ciudadanía con un destino común. Cabe reconocer que en este proceso fue fundamental el programa de reconstrucción y desarrollo que planteó Nelson Mandela. El programa buscó la estabilización de la macroeconomía, de los servicios sociales para las clases menos favorecidas y la población más vulnerable (Lederach, 1997, p.79). A partir de este programa y de la forma en la que se pensó un nuevo modelo educativo post apartheid, se hizo necesario el pensar cómo el vivir en paz, con equidad y justicia, se convierte en el único camino para posibilitar la existencia de una nación a la luz de la globalización como proceso inevitable.

En este desarrollo de una nueva forma de construcción de la nación post apartheid, las ideas de Lederach sobre la imaginación moral se unen a las propuestas de una paz positiva capaz de cambiar de manera radical la dinámica de las relaciones. De este modo, la paz se puede convertir en una práctica en la que la violencia normalizada deje de ser una condición en el establecimiento mismo de la democracia y dé paso a la promoción de las prácticas cívicas para la construcción de una sociedad mejor. Esta puede estar fundada en los valores democráticos, la responsabilidad, la justicia y el respeto del otro tanto en la dinámica cotidiana de las relaciones entre los individuos, como en la reelaboración de una nueva identidad nacional como nuevo imaginario no excluyente (Lederach, 1997, p.86).

2.2.2. *El caso Irlanda del Norte: la recreación de la noción de otro*

En el caso específico de Irlanda del Norte, lo que hace interesante el proceso de construcción de paz tiene que ver con su naturaleza particular de ser una sociedad dividida. Históricamente Irlanda se ha reconocido en medio de dos gobiernos, que por lo demás les permiten reconocerse como *irlandeses* o como *británicos*, derecho que está amparado en el Acuerdo de Belfast (Viernes Santo), 10 de abril de 1998 artículo 1 (Citado por Smith, 2003, p.15). Por esta división, la problemática de fondo está determinada por la concepción de la idea de alteridad. En este modelo la pregunta de fondo tiene que estar referida a la construcción de la categoría de “*el otro*”, que políticamente se reconoce como el lugar en el que se levanta la división (Lederach, 1997, p.21). En los espacios en los que se ha vivido el conflicto armado, la percepción del *otro* es la del enemigo. Aquí el ejercicio de reconciliación es más difícil, ese *otro* destruyó vidas, propiedades y la dignidad de muchos. Esto hace más compleja la idea de construir espacios de coexistencia pacífica.

En este escenario la reconstrucción de la categoría *el otro* es el ejercicio necesario para poder construir una paz sostenible, en la que se pueda llegar a una cohesión social. La educación para la paz jugó un papel fundamental, teniendo como presupuesto que la educación necesita redefinir las nociones de cultura, los valores y, a través de ellos, la idea de sociedad como colectivo.

Parte del ejercicio puede verse resuelto en las ideas que se plantean en el Acuerdo de Belfast. El cual se produce como resultado del diálogo que se posibilitó con el cese al fuego de los grupos paramilitares en 1994. Se concentró en tres temáticas generales: las cuestiones constitucionales, las estructuras políticas y las medidas para lograr hacer efectivo el acuerdo firmado (Smith, 2003, p.17).

En este acuerdo se buscó llegar a un pacto entre los Unionistas y los Nacionalistas, que son la representación de los siglos de violencias y conflicto entre Inglaterra e Irlanda. Los asuntos de este acuerdo trataron de hacer una reflexión sobre la situación de derechos humanos, sobre la cohesión que puede ser posible para estos pueblos, pensando en la meta común que es la paz, el decomiso de las armas y a partir

de este la desmilitarización y la generación de mecanismos de seguridad y de justicia, liberación de presos políticos y el soporte sobre las víctimas (Smith, 2003, p.21).

La educación se convierte en herramienta para lograr una cultura de la tolerancia y de los acuerdos (Smith, 2003, p.21-23), respondiendo a la dificultad que en este caso parte de la división que se había impuesto en el modelo educativo, donde la segregación estaba dada a partir de la identidad, la religión, la cultura, y de la formación de los estados.

Este modelo estaba construido sobre la riqueza de las herencias en términos de tradiciones familiares. Se lograba mantener la hostilidad con relación a los *otros* a partir de la diferencia que mantiene cada vez más lejos a unos de lo que el *otro* puede significar. En este escenario la educación para la paz debería promover la cohesión social, un sistema de integración y una reflexión de la política contextualizada (Lederach, 1997, p.22). Para lograr esta labor, se planteó la necesidad de pensar el modelo de educación para la paz, y construirlo en una interrelación entre los colegios, las universidades, las familias, el gobierno, el ministro de educación, las empresas, la comunidad en general.

Cabe retomar la idea que genera la división en Irlanda del Norte. El punto de partida es un conflicto sectario, por un lado, los protestantes y por el otro, los católicos (unionistas). Los niños se educaban de acuerdo con su religión y su tradición cultural, en este modelo se reforzaba los sectarismos para que los continuarán a futuro, en el marco de una identidad singular. Aunque existía un 5% de la población que asistía a escuelas independientes o integradas, no representaban una presencia que marcará el sistema educativo. A partir de 1981 se presentó la propuesta para *ser educados juntos* (Lederach, 1997, p.24) a través de la promoción de un *ethos* del entendimiento mutuo, el respeto y la interdependencia.

Desde esta perspectiva el análisis que se efectuó de los currículos se pensó y desarrollo desde una implementación sistémica de la educación para la paz en el contexto de una sociedad dividida. Esta se dio como resultado de la reforma de 1989, con el programa de “Educación para el entendimiento mutuo” (EMU), en el que se procuran las actividades en las que se cruzan comunidades y se entra en contacto con

otros individuos. Como iniciativa resultó interesante, pero no logró todos los resultados esperados. Claramente esto debido a la dificultad en los procesos de reconciliación en una sociedad tan fragmentada y en condiciones en las que aún no se había logrado la construcción del proceso (Lederach, 1997, p.26).

En 1999 se produjo el reporte de “Educación en la diversidad” del departamento de educación, en el cual se hacía el análisis de la contribución de la educación en la mejora de las relaciones de comunidad, y en las actividades en las que se logró que trabajaran católicos y protestantes juntos. Esto permitió ver las oportunidades de desarrollo del currículo a partir de las temáticas de ciudadanía y de desarrollo y protección de los derechos humanos (Smith, 2003, p.22). El cambio también fue posible por el ejercicio mismo de reconocer las tradiciones culturales, en especial como resultado de las dificultades que generaron los desplazamientos internos por las oleadas de violencia, y la necesidad de reconocimiento de las tradiciones y de sobreponerse a los modelos de exclusión la diferencia que generaron la violencia y el conflicto.

En 2005 en Europa se promovió *el European Year of Citizenship through Education* (CE). Frente a la idea de ampliar el espectro de la ciudadanía en la situación particular de Irlanda del Norte y su fragmentación interna, el debate buscó que se desarrollarán nuevas formas de interrelación desde las narrativas de aquellos que conocían el conflicto, pues lo habían vivido. El modelo educativo que se planteó desde este ejercicio promueve la responsabilidad por la ciudadanía local y global.

El aprendizaje sobre ciudadanía debe considerarse como un compromiso con la vida y con el trabajo, y debe hacer conciencia de conceptos centrales como diversidad e inclusión, derechos humanos y responsabilidades sociales, equidad y justicia social, democracia y participación activa. Conceptos que pensados en la educación en la ciudadanía deben tratar el individuo en su integridad (Lederach, 1997, p.27), para lo que, además la preparación a los profesores en la educación en la ciudadanía se ha convertido en una de las prioridades del departamento de educación. En una sociedad posconflicto la educación está llamada a promover la cohesión social y para ello necesita no solamente de los profesores, las instituciones, los estudiantes,

sino, adicionalmente, de la participación de las familias, las organizaciones sociales y las agencias del gobierno. Esto porque el ideal de la llamada educación para la paz necesita que se trasciendan los individuos, que se permita el pensar de lo múltiple, del otro (Lederach, 1997, p.32).

Este modelo de educar desde la integración representó buena parte del proceso de paz, ya que permitió una nueva construcción de las identidades. El punto de partida fue un multiculturalismo crítico a través del cual se pudo promover el cambio en los estereotipos y los prejuicios que hacían clara la división (Lederach, 1997, p.163). Este proceso necesito, en el espíritu del *Peacebuilding*, de un ejercicio de educación de la comunidad y, en especial, de un ejercicio de educación de los adultos de la comunidad, proceso en el que se desarrollaron actividades de reconstrucción de la historia local, de reducción de los prejuicios, de cuidado a las víctimas. Trabajó además talleres de mediación, trabajos de anti sectarismo, construcción de ejercicios de voluntariado y todas las formas en las que se logrará consolidar una reconstrucción de la sociedad, combatiendo la exclusión (Lederach, 1997, p.204), con la certeza de que el construcción de paz es un proceso largo y lento, pero en el que se debe hacer un ejercicio de motivación constante pensando en el resultado final que se desea construir y es precisamente la posibilidad de vivir en paz.

En el caso de Irlanda del Norte, fue importante el modelo mediante el cual se preparó a los profesores para el ejercicio de educar para la paz. Proceso que tuvo en cuenta una formación que permitiera reconocer dinámicas como las de la violencia física, psicológica y estructural que hacen parte del desarrollo de las regiones en las que se piensa lograr el cambio de dichas dinámicas. El modelo partió del reconocimiento de las dinámicas de la violencia y buscó cambios frente a las mismas, fue un ejercicio existencial, en el que se convirtieron en cotidianas prácticas como la escucha activa, la compasión, la comunicación que debe construirse desde las diferentes historias que han sido marcadas y en algunos casos hasta interrumpidas por la guerra y la violencia como prácticas normalizadas (Lederach, 1997, p.247).

De igual forma, es importante resaltar que la interacción de grupos diferentes promovió la transformación de las actitudes, y desde la apuesta que se hizo en Irlanda, esto consolidó el ideal del trabajo colaborativo para la búsqueda de las mismas metas. Desde el soporte, desde los profesores y de los trabajos de aprendizaje y de enseñanza se logró una comprensión y una sostenibilidad del modelo de educación para la paz (Niens y Cairns, 2005, p.343).

La declaración de cese al fuego unilateral en 1994 abrió un periodo de desescalonamiento de la violencia y el espacio para los diálogos. El ejercicio que realizó Irlanda del Norte partió de la pregunta por cómo crear espacios para expresar las identidades históricas y la forma en la que se generen espacios de interdependencia en las relaciones, el mutuo entendimiento y respeto para la reconstrucción de dichas relaciones (Lederach, 1997, p.122). Lo que se ha construido desde el cese al fuego, es, pues, el desarrollo de la educación integrada, el ejercicio mismo de educación en la diversidad, la promoción por el respeto del otro y la búsqueda de cohesión social. El resultado fue un ejercicio real de *peacebuilding*, en el que se logre de manera efectiva un proceso de reconciliación, que se ha visto en la forma en la que se construyen prácticas de desarrollo de empatía y tolerancia.

Lo que se ha venido observando en las escuelas en muchas ocasiones es que, a partir de la búsqueda de un *ethos* común, los mismos estudiantes buscan proteger dicho *ethos* y desde esta perspectiva se convierte en no deseados los comportamientos en los que se percibe algún tipo de exclusión o sectarismo (McGlynn, 2004, p,88). De ahí que, se perciba en el ejercicio de la práctica educativa un creciente multiculturalismo crítico, que permite reflexiones sobre lo que implican las prácticas de inequidad, con lo que se hace un ejercicio real de reflexión sobre lo que implica la construcción de paz y el papel de las transformaciones sociales en la construcción de la misma.

Hasta aquí, parece ser que las estrategias que han sido comunes en los dos casos mencionados tienen mucho que decir acerca de la necesidad de construcción de puntos de comunicación, como elemento determinante para el llamado *peacebuilding*. Un primer momento por el que apuesta Lederach parte de la creación de grupos de

resolución en los que se pongan sobre la mesa, en un ejercicio diplomático, los tópicos de la resolución misma de los conflictos, el control de las armas, los ejercicios diplomáticos y en general el *peacekeeping*. Un segundo momento debe estar marcado por un ejercicio de reflexión sobre el conflicto por parte de los académicos, historiadores, antropólogos, quienes deben revisar con calma los planes de acción en los procesos de reconciliación, para finalmente revisar las acciones que se han de llevar a cabo como los procesos de desmovilización y la forma en la que se debe concretar todo el desarrollo del proceso (Lederach, 1997, p.109 – 110).

En el estudio comparativo de McGlynn (2009) *Peace education in conflict and post-conflict societies*, se afirma que el dilema central de la educación en las sociedades divididas es cómo lograr promover la cohesión social, por eso en su texto, incluye un análisis acerca de la integración en el modelo educativo en Irlanda del Norte. El punto de partida, como lo expone McGlynn, tiene que ver con la forma en la que se construye la noción de *multiculturalismo*. Es así que se pretende hacer una nueva construcción de las identidades, marcadas por la necesidad de un espacio de ciudadanía global, en la que se promueve la diversidad de las culturas, de las etnias, de las lenguas, y las religiones, de manera que pueda generarse una suerte de política del reconocimiento del otro (McGlynn, 2009, p.10).

Las dinámicas y las didácticas en las que se construyó el modelo de integración en las escuelas permitieron un ejercicio de reconstrucción social. Ejercicio en el que no solamente se buscó la integración, sino en la que se hizo también un reconocimiento del papel que habían jugado las diferentes culturas en el desarrollo del conflicto, de manera que todos podían ver su papel en la reconstrucción y la transformación en para la reconciliación (McGlynn, 2009, p.20). La apuesta, como lo reafirma McGlynn, es propender por el “Juntos somos uno” que permita reconocer que la construcción que se puede lograr desde la diferencia puede ser la verdadera generadora de unidad y de paz.

En el texto *Peace education in conflict and post-conflict societies*, se reconoce que, en el caso de Irlanda del Norte, adicional al cese al fuego, jugó parte importante en la construcción de la paz el reconocer de los diferentes líderes del conflicto las

posibilidades de construcción del nuevo modelo político y social (McGlynn, 2009, p.62). Este caso se hace similar al de Sudáfrica, en la necesidad de reconocer las diferencias y el papel que cada uno de los estamentos juega en la nueva construcción social. Cabe anotar que palabras como marginalización, inclusión y cohesión (McGlynn, 2009, p.63), asumidas en una forma nueva del lenguaje permiten una nueva dinámica en la construcción de los discursos que transforma las relaciones que ahora se establecen desde la empatía por el otro y desde la necesidad del trabajo común para la nueva construcción del país.

El conflicto generó una nueva dinámica demográfica. El movimiento poblacional provocado por la violencia debió, en el caso de Irlanda del Norte, como en muchos otros casos, generar nuevos espacios de construcción social, que se ven de forma específica en la necesidad de una educación secularizada y abierta a los diferentes grupos establecidos. Estos movimientos van de la mano de la necesidad de una educación que, a partir de la tecnología, y de los deseos de globalización puedan abrir el espacio para una educación más incluyente y, por ende, pensada desde la existencia. En este espacio se hace mucho más importante el involucrar a la sociedad civil, ya que el capital social será lo que permita hacer de forma efectiva un ejercicio de *peacebuilding* (McGlynn, 2009, p.68).

En la experiencia de Sudáfrica se rescató el ejercicio de construcción de memoria de la sociedad civil, en el que los antagonistas del conflicto se sentaron a reflexionar acerca de sus experiencias durante el conflicto y que se convirtieron en elementos claves para la comisión de verdad y reconciliación. Esta memoria es una manera de construir un espíritu de resiliencia, lo que permitió una nueva lectura del conflicto. Irlanda del Norte, asume esta experiencia como un elemento para construir su propio espacio hacia la reconciliación (McGlynn, 2009, p.69), en el espíritu de una nueva narrativa de la historia que se sienta legítima por parte de todos los actores del conflicto, en el espíritu del entendimiento y la construcción de paz.

Ya en 2014, 20 años después del cese al fuego, Brendan Browne y Clare Dwyer afirmaron que los jóvenes y la llamada generación del posconflicto eran menos optimistas respecto al presente y el futuro. Muchos de estos jóvenes han hecho

un análisis de los niveles inquietantes de pobreza infantil, menor nivel educativo, bajos niveles de salud de la infancia, exposición sostenida a los ambientes cargados de riesgo, incluyendo una mayor experiencia de violencia intracomunitaria. Esto se explica porque esta violencia se ha convertido en cotidiana para llenar el vacío dejado por el conflicto étnico sectario (Browne y Dwyer, 2014, p.792). Desde el análisis de estos miedos es posible hacer una reflexión que permita ver esa transición histórica potenciando el crecimiento que puede tener el país, como lo expresó el ex presidente Obama el 17 de junio de 2013:

ustedes tienen desafíos únicos, pero también tienen razones únicas para tener esperanza. Porque son la primera generación en esta tierra en heredar más que las actitudes endurecidas y los amargos prejuicios del pasado. Son herederos de la paz justa, duramente ganada. Ustedes ahora viven en una Irlanda del Norte completamente moderna (Obama, citado por Browne y Dwyer, 2014, p.793).

El reto que se puede encontrar en esta generación es precisamente el de lograr transformar las dinámicas con las que aún no están de acuerdo, en las que la marginalidad se convierte en un problema. Y, conseguir cambiarlas sin el uso o ejercicio de la violencia, partiendo de la comprensión de lo que implica ser parte de una transición o un cambio.

Por su parte Danielle Blaylock y Joanne Hughes en su estudio resaltan el *Sharing Education Program* (SEP) y su impacto positivo en la forma en la que se establecen las relaciones entre los grupos. Esto ha permitido una de las mejores maneras de integración para la promoción de relaciones positivas, para construir espacios de estar juntos y transformar comportamientos e interacciones.

El caso Irlanda del Norte es uno de los más importantes ejercicios de transición de los patrones de violencia a un modelo de paz sostenible, transformación que se ha hecho posible por la educación. Esta experiencia se edificó desde el reconocimiento del otro en su humanidad, asumiendo de forma positiva las diferencias, lo que permitió el cambio de la dinámica de las relaciones. La educación para la paz, desde la experiencia de Irlanda del Norte, es la búsqueda del reconocimiento y la memoria para consolidar el espacio de la convivencia de diversos en un Estado.

2.2.3. *El caso de España: la apuesta por una educación en la noviolencia*

La historia de la violencia en España tiene algunos elementos particulares que han permitido el desarrollo de la reflexión sobre la paz desde diversas miradas. Una de estas es precisamente la que tiene que ver con la “Promoción de la cultura de paz en la comunidad autónoma vasca”, pensada desde el *Plan de educación para la paz y los derechos humanos* (2008-2011), que marca cómo se entenderá este conflicto en particular.

El análisis que de este elabora Stuart A. Durkin parte del anuncio de ETA del cese a su actividad armada el 20 de octubre de 2011, ya que este evento en particular es la manifestación más clara de los logros de una política que transforma las relaciones sociales y políticas de un país. En el caso de ETA, este movimiento está buscando hacerse de un lugar en la escena política para asegurar que el cambio sea efectivo y real.

Esta observación es la que hace a su vez Xesús Jares, quien en una entrevista en el año 2007 dijo que la democracia es un ejercicio que debe ser vivido en las aulas, trascendiendo la manera de vivir la libertad. Desarrollando estrategias para la construcción de mejores formas de relación entre los estudiantes, lo que se hace grande en el momento de pensar los modelos de relación entre los miembros de las comunidades. El ejercicio educativo compromete a los profesores a lograr que los estudiantes interioricen la idea de una educación desde las prácticas de colaboración y cooperación, en las que los estudiantes deben descubrirse a sí mismos, descubrir a los demás y aprender a vivir en paz y armonía (Jares, 2007, p.46-51).

En este caso específico cabe destacar el esfuerzo de la escuela de paz de Bakeas, que enmarcó el problema de la paz en la consolidación de un modelo que partía de la necesidad de educar en virtudes como la *tolerancia*. Ejercicio en que el Estado actúa como garante para el desarrollo de medios y procedimientos para el debate, así como para el respeto de las libertades de los individuos. La tolerancia es una apuesta por un pluralismo que sea vivencia de la diferencia y del espacio de la aceptación.

Entonces, la apuesta en este modelo de educación parte del referente ético de la noviolencia, que se debe convertir en opción política y moral. La noviolencia tendrá su espacio de desarrollo a través de la educación y de su papel en la maduración moral de los estudiantes. Dicha madurez se logra de forma dinámica desde los argumentos y las motivaciones en el espacio educativo y, tienen como fin último acceder al perdón como espacio para la resolución de los conflictos (Etxeberría, 2003, p.10 – 11).

Asumir la tolerancia,

no como un mal menor necesario, sino como un modelo adecuado de convivencia y de búsqueda de la verdad, porque expresa el respeto a la dignidad de todo ser humano, supone el reconocimiento de su autonomía en el ámbito de las convicciones y que asume por tanto el derecho al error (...) la tolerancia no es así una especie de cálculo político sino la primera exigencia de la convivencia y en segundo lugar es un modo adecuado de búsqueda de la verdad (Etxeberría, 2003, p.21).

El otro tópico importante en este modelo es precisamente la construcción de la noción de perdón. Éste no puede entenderse desde la idea de olvido, pues no puede permitirse un olvido del pasado ni la pérdida de la herencia que de él nos ha quedado. De manera que no se posibilite alimentar los círculos de violencia desde el olvido y el desconocimiento, sino que es posible desde el perdón hacer un ejercicio de reciprocidad positiva como afinamiento de la tolerancia. En el ámbito educativo, para quienes han construido este modelo, este ejercicio se convierte en una suerte de llamado a la responsabilidad de cada ser humano que se hacen parte de lo cotidiano en los valores, las actitudes y los comportamientos que configuran el ejercicio de cultura de paz (Etxeberría, 2003, p.33).

En una perspectiva similar, la UNESCO propone -en forma de manifiesto- trabajar dimensiones como el respeto a la vida y la dignidad de cada ser humano sin discriminación ni prejuicio. Bajo los siguientes principios este manifiesto busca que la educación sea parte activa de los procesos de construcción de paz, partiendo de un sentimiento ético de indignación ante la violencia: La práctica de la noviolencia activa, rechazando todo tipo de violencia, pero en particular la que se ejerce frente a los más desprotegidos y vulnerables; el cultivo de la generosidad en el

compartir el tiempo; la defensa de la libertad de expresión; el privilegiar el diálogo; el ejercicio del consumo responsable buscando el equilibrio de los recursos.

En la apuesta por la noviolencia cabe destacar que se entiende esta como alternativa a la llamada “violencia justificada”. Estas se normalizo en espacios tradicionales como el llamado *uso legítimo de la fuerza* en el ámbito de la política y fue presentada como forma para regular los conflictos convivenciales. Pero es una práctica que se deslegitima a través de la purificación de la idea de justicia vengadora, y del abrirse al modelo de la empatía, más allá del modelo retributivo de justicia que permite el equilibrio de violencia por violencia y que busca un modelo restaurador (Etxeberría, 2003, p.35).

En el ejercicio de la educación pensada en esta transformación de modelos y prácticas el imperativo kantiano se toma de forma radical. Se hace práctico en el *nunca puedo utilizar a nadie como medio* ya que *no puedo servirme de la vida de nadie para alcanzar la paz*. De manera que la apuesta en el ejercicio de educar para la paz renuncia al modelo de cálculo en el que se pretende elaborar la reflexión a la luz del sacrificio de un número de vidas, para asegurar el bienestar de otras tantas a futuro.

Para los españoles, se puede construir a partir de las reflexiones que desde modelos religiosos históricamente han exhortado a la piedad, como el jainismo, el budismo, el hinduismo, el taoísmo y la concepción occidental judeocristiana (Etxeberría, 2003, p.37). Se convierten en modelos de exigencia personal en la que se rompe con el círculo de violencia y se es capaz, por ejemplo, de poner la otra mejilla (Etxeberría, 2003, p.39).

El ejercicio de la educación para la paz, pensada desde la noviolencia, debe estar centrada en una reflexión acerca de una *ética de la responsabilidad*, en la que se educa para hacerse cargo de las *consecuencias de su acción*. Además, para formar en una conciencia de su sentido *político social* (Etxeberría, 2003, p.41) y, contando con lo dicho por Ricoeur, ganar con la noviolencia el carácter de *esperanza y de apuesta*, desde la acción para enfrentar los conflictos y alejándose de la mera pasividad. Un modelo educativo de concienciación y convicción.

En la reflexión planteada en el texto “La educación ante la violencia en el país vasco” se propone que:

la educación no puede ser ajena a los problemas sociales y tiene además una significativa función que cumplir ante ellos, no solo dando conocimientos pertinentes, sino introduciendo en el mundo los valores y actitudes morales para tratar de que guíen la acción de las personas (...) implica a todo lo que es acción educativa en la sociedad (Etxeberría, 2003, p.60).

Los educadores reciben las ramificaciones de la violencia y por eso deben asumir una posición frente a las condiciones de aquellos con quienes está trabajando. En este texto se ve cómo se realiza una apuesta por educar en los sentimientos, desde el acompañamiento que les permita a los estudiantes encaminarse hacia una *madurez moral*, que se construye desde la potencialidad humana de actuar éticamente. Un ejercicio como el de la *paideia* griega en la sensibilización y la identificación con los otros como personas, que se encamina a la promoción de un cambio en la cultura (Etxeberría, 2003, p.67-71).

El esfuerzo de Etxeberría y de Bakeas se puede leer aunado con el de la *Filosofía y culturas para hacer las paces*, presentada por Vicent Martínez Guzmán. Martínez asume el manifiesto de la UNESCO y considera de vital importancia el difundir:

respetar todas las vidas, rechazar la violencia con un compromiso positivo con la práctica de la no violencia activa, desarrollar mi capacidad de ser generoso compartiendo mi tiempo y mis recursos materiales con los demás, escuchar para comprendernos en la multiplicidad de las voces y culturas en que nos expresamos, preservar el planeta que significa un consumo responsable y con criterios de justicia y, finalmente, reinventar la solidaridad: reconstruyamos unas sólidas relaciones entre los seres humanos (Martínez, 2008, p.1).

Ese ejercicio de volver la paz una preocupación de todos y de todos los días es precisamente el insumo fundamental para esa cultura de hacer las paces, mostrando la necesidad de esta transformación de las personas para la consecución de la paz. Es importante aclarar aquí que la idea de Martínez parte de la idea de buscar esos modos o maneras de hacer las paces, desde lo personal y las relaciones interpersonales basadas en la ternura y el cariño. Pero estas a su vez deben ir de la mano de los

cambios de lo institucional. Los cambios en los modelos de gobierno, en la justicia, en la promoción de la democracia, hará posible que lleguemos a vivir en paz.

En palabras del mismo Martínez el ejercicio de construir cultura de paz parte del cómo “la cultura nos ayuda a desarrollar nuestra dignidad como seres humanos o a cometer acciones indignas que atentan contra la dignidad humana” (2008, p.3). Y, en ese reconocer lo que podemos hacer o no hacer, está la transformación de los comportamientos que podemos tener como especie, que es donde el autor involucra la idea de la *noosfera*, entendida como:

la totalidad de creencias, conceptos, valores, la esfera del conocimiento y del pseudoconocimiento, de las actitudes y convicciones que pueden ser consideradas como el contenido de la vida mental, emocional, espiritual de los seres humanos. La noosfera está relacionada con la capacidad de los seres humanos de acumular experiencia y transmitirla a las futuras generaciones. Se aprende y se transmite cultural y no genéticamente (Martínez, 2008, p.5).

La relación que se propone desde todos estos espacios que conforman nuestra vida en comunidad es la que ha permitido que en los últimos años España haya sido el lugar en el que más se ha construido el cambio de la sociedad y la superación del conflicto. La comprensión misma de ser los hombres los artífices de los conflictos, es la que permite que se abran espacios para la reflexión que los transformen. Martínez propone la cultura para hacer las paces como un “tratar de recuperar la transparencia en las relaciones humanas para deconstruir la opacidad moral y hacer explícitas las responsabilidades que tenemos por cómo cultivamos las relaciones humanas” (Martínez, 2008, p.6-7).

Esto es un imperativo después de la guerra fría, al obligarnos a construir una nueva imagen del mundo en el que vivimos, que trasciende las diferencias y que busca encontrar un referente legítimo en la idea de una ciudadanía global. Si bien ya nos hemos reconocido, como lo dice el mismo Martínez, como capaces de la guerra, de la violencia, de la negación del otro, es menester pensarnos también como capaces de las conductas diferentes, a saber, capaces de paz, de reconocimiento, de construir nuevos horizontes y futuros.

Desde esta idea de cultura para hacer las paces se parte de la reconstrucción de la ética mínima. Para eso, de la recuperación de las estructuras generales del mundo de la vida, propios de la socialización; el reconocimiento de la justicia como procedimental, pero en su valor de generador de ajuste en las relaciones humanas; de la solidaridad como posibilitador de los lazos de unión entre los seres humanos (Martínez, 2008, p.8).

En Cataluña parte del análisis se ha establecido desde los modelos de educación para la paz en la educación formal, la educación informal y la educación no formal. En la educación formal la posibilidad de visibilizar los casos de acoso escolar, de matoneo, permiten la construcción de prácticas para convivencia y la resolución de conflictos. Parte de la búsqueda de la construcción de educación para la paz tiene que ver con la educación para la convivencia, los ejercicios de mediación y la regulación positiva a partir de proyectos que sean pensados desde la inclusión, que permitan establecer relaciones de respeto.

El análisis que de este proceso hacen Cécile Barbeito y Marina Caireta del año 2010, da cuenta del cómo el progreso del modelo de educación español, en el caso de Cataluña, está centrado en la formación primaria, del bachillerato, de la universidad. Por supuesto, esta formación tiene buena parte de su peso en la formación del profesorado. La forma en la que se desarrollan actividades, muchas de ellas traspasadas por dinámicas de esparcimiento, ha evidenciado que en el juego se pueden llegar a construir las prácticas de paz; esto porque en el espacio de libertad que provee el juego el espíritu humano se manifiesta en su forma más pura.

En 2016, María Martínez Lirola abogó por la importancia de lo que se ha nombrado siempre como la formación integral, que pretende hacer un ejercicio, por lo demás, transversal en las prácticas educativas. La formación, que se ha olvidado de lo emocional, y se ha centrado en los componentes que aseguran la competitividad de los individuos en el mercado laboral de eficacia y calidad, debe recuperar el terreno de las emociones.

El problema que se ha venido abordando en la educación española es lograr que los principios de la educación para la paz obtengan un fundamento. Las

diferentes experiencias han mostrado que es posible, a partir del desarrollo de competencias, usar la pedagogía para las transformaciones sociales. El desarrollo de la educación para la paz, desde las experiencias construidas en las escuelas españolas, busca afianzar los valores globales como la tolerancia, el respeto, la comprensión, el cuidado y la responsabilidad por uno mismo y por los otros. El respeto a la diversidad, la creatividad, la honestidad, la justicia, el equilibrio y la apertura, son los pilares para recrear las relaciones entre profesores y alumnado. Con todos estos elementos, el proceso enseñanza-aprendizaje se transforma desde el ejercicio de relaciones más igualitarias, con alumnos más activos y que se perciben como el centro del proceso y, por lo tanto, como sujetos comprometidos con la transformación (Martínez Lirola, 2016, p.85-86).

2.3. La herencia de las nociones de guerra y el impacto de las dos guerras mundiales como precedente de la investigación para la paz

Frente a la reflexión sobre la guerra y la paz, se han presentado diversas posiciones, algunas de ellas parten de la idea de que el problema de la guerra es de orden meramente práctico. La posición de los contractualistas considera que se hace presente como una consecuencia de los conflictos que se generan políticamente entre los Estados, con lo que se formula la consideración

lo que se me permite hacer a mí como individuo, para proteger o fomentar mis intereses, tiene unos límites. Lo mismo puede decirse de usted. Así pues ¿cómo puede ser que, uniéndonos y declarándonos en Estado, adquirimos el derecho a hacer cosas para proteger o fomentar nuestros intereses colectivos que ninguno de los dos solos tendríamos derecho a hacer? La formación del Estado puede crear nuevos derechos, pero todos ellos se derivan de los derechos que poseen los individuos independientemente de su pertenencia al Estado. De ahí que los derechos y prerrogativas de los Estados no puedan ir más allá que los de sus miembros individuales considerados colectivamente (McMahan, 1995, p.522).

Otra posición es la que reconocerá que las guerras son producto de la convergencia de los deseos sobre un mismo objeto, como se expresa claramente en la posición girardiana acerca de la violencia, y que se explicará más adelante. Las guerras mundiales, y el asunto que las hace importantes para nuestra reflexión, tiene

que ver con que el lugar de los Estados es claramente el de proteger y garantizar los derechos de los ciudadanos.

Esta reflexión obliga a todos y cada uno de los humanos, de forma independiente a reconocer que la construcción de Estados no puede ir en contravía del reconocimiento de los derechos. Por ende, que la guerra no puede minimizarse al leerla como una consecuencia de las diferencias que puedan generarse en la relación que se establezca entre los Estados. Este cuestionamiento nos lanza a las diferentes formas en las que se ha querido establecer la posibilidad de una guerra justa, y que pretende hacer evidente si existe en este conflicto una causa justa, o bien, entender y poner de manifiesto una serie de requisitos que minimicen el daño del conflicto, como lo son: el requisito de la fuerza mínima, el de la proporcionalidad, pensado en las consecuencias de la misma, y el requisito de discriminación, que se evidencia en la aplicación de la fuerza sólo en quienes se constituyen objetivos legítimos de ataque (McMahan, 1995, p.525).

La doctrina de la guerra justa ha sido una doctrina desarrollada por la Iglesia "para restringir las posibilidades que tiene un cristiano de participar en ella" (Himes, citado por Solarte, 2009, p.222), La tradición dice que, San Agustín, frente a la idea de una guerra justa, afirma que lo es si cumple con determinadas condiciones:

A) haber agotado los recursos diferentes a la violencia, B) ser declarada por una autoridad legítima, C) respetar las personas no combatientes, D) contener un prospecto razonable de éxito, E) su intención debe ser conseguir la paz, lo que implica que el bien que se espera conseguir debe ser mayor que el daño que se causará. La guerra nunca será un deber para un cristiano, pero si estas condiciones se cumplen, es permisible (Solarte, 2009, p.223).

Estas condiciones son las que permitirían considerar la posibilidad de una guerra justa. De fondo la idea de guerra justa es un recurso para legitimar el uso de la violencia, siempre en relación con los bienes que se buscan alcanzar. Las posiciones más recientes ante la guerra justa reconocen siete principios para ir a la guerra y dos para actuar en medio de la guerra:

1. Causa justa: la violencia solo es legítima para proteger la vida de personas inocentes o para la defensa de los derechos humanos básicos. La capacidad de

destrucción de las armas modernas pone muchos límites a las condiciones en las cuales se puede justificar una guerra. 2) Autoridad competente: la guerra es una actividad pública que debe ser declarada por quien tiene la autoridad para hacerlo en representación del Estado, siguiendo los procedimientos establecidos. 3) Justicia comparativa: ningún lado de un conflicto armado puede ser caracterizado como puramente "justo" o "malvado"; se trata entonces de comparar las partes en conflicto para estudiar que valores defendidos pesan más en sus demandas. 4) Recta intención: las intenciones efectuadas en las acciones de la guerra deben corresponder a la causa que se demanda. 5) último recurso: se trata de haber agotado las diversas alternativas antes de recurrir a la violencia, la cual siempre será una decisión trágica si es asumida después de una deliberación prudente. 6) Probabilidad de éxito: aunque el futuro siempre es impredecible, se trata de analizar de la manera razonable las posibilidades reales de conseguir los fines por los cuales se declara la guerra. 7) Proporcionalidad antes de ir a la guerra: se trata de que todo el daño que se cause con la guerra sea proporcional al bien obtenido. 8) Proporcionalidad en medio de la guerra: las estrategias, tácticas y acciones deben ser proporcionales en términos del daño causado para la búsqueda del bien declarado; este criterio permite declarar como medios ilegítimos la tortura o el uso de armas que causen daño permanente al ambiente. 9) Discriminación: impone la defensa de las personas no combatientes, del personal médico y de ciertos lugares como escuelas, iglesias y hospitales (Catecismo de la Iglesia Católica, citado por Solarte, 2009, p.225-226).

Una mirada que piensa la violencia desde la evolución humana parece tener cabida en la forma en la que crece el conflicto en la construcción de armas como elementos para la guerra o para el uso, considerado legítimo, de las mismas para construir paz. Desde la categoría de mimesis y el mecanismo del sacrificio René Girard reconoce en la guerra un elemento en el que se visibiliza la identidad mimética de la naturaleza humana.

Dos guerras mundiales, la invención de la bomba atómica, numerosos genocidios, una catástrofe ecológica inminente no habrán sido suficientes para convencer a la humanidad, y en primer lugar a los cristianos, de que los textos apocalípticos eran atinentes al desastre en pleno desarrollo, aunque no tuvieran valor predictivo (...) No podemos eludir el mimetismo si no es comprendiendo las leyes: únicamente la comprensión de los riesgos de la imitación nos permite pensar una auténtica identificación con el otro. Sin embargo, tomamos conciencia de ese primado de la relación moral en el momento mismo en que se consuma la atomización de los individuos, en que la violencia aumentó una vez más en intensidad e imprevisibilidad (Girard, 2010, p.11)

Una dialéctica en la que parecen unirse violencia y paz, en conceptos tan difícilmente sostenibles como una guerra justa, o incluso una guerra santa, o la idea

del derecho a la guerra (Martínez, 2004, p.418). Ideas que se discuten y se reformulan ampliamente en la búsqueda de la construcción de la paz.

La reflexión acerca de la transformación de las conductas violentas en conductas de paz es claramente el interés de la comunidad humana, visible en dos de los estamentos más importantes a nivel internacional como lo son la ONU y la UNESCO, que invocan en su constitución ese deseo de construir paz. En el mismo prefacio de la carta de creación de la ONU se anuncia la decisión de los «pueblos del mundo» de frenar el «flagelo de la guerra». En el preámbulo de la constitución de la UNESCO al afirmar que «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz». Esto lo podemos interpretar como una reafirmación de que la guerra no es algo inevitable, sino que hay alternativas (Martínez, 2004, p.420). Podemos apoyarnos, además, en la afirmación de UNESCO en 1989:

En conclusión, proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz. Todos nosotros, cada uno en su sitio, tenemos que cumplir con nuestro papel (Hicks, 1993, p.293-295, citado por Martínez, 2004, p.421).

En este momento de nuestra historia, el nuevo orden mundial y los nuevos conflictos han efectuado un giro.

La violencia está desencadenada, hoy en día, a escala del planeta entero, provocando aquello que los textos apocalípticos anunciaban: una confusión entre los desastres causados por la naturaleza y los desastres causados por los hombres, una confusión de lo natural y lo artificial (Girard, 2010, p.11).

De la *guerra fría*, se ha dado paso al conflicto enmarcado en la dinámica religión-terrorismo, fruto de los acontecimientos del 11 de septiembre y de la nueva lectura que desde el norte se ha establecido, de concentrar como el nuevo enemigo a oriente, en particular al islam. De acuerdo con el análisis de Vicent Martínez Guzmán,

el «hito» del 11 de septiembre consiste en situar los dolorosos acontecimientos en el marco de las dolorosas desigualdades generadas por el sistema mundial que estamos creando desde la parte dominadora del mundo y que produce exclusión, marginación, muerte y miseria. La caída de las Torres Gemelas es el síntoma de la *fragilidad del sistema económico mundial*. La destrucción de parte del Pentágono es símbolo de la *vulnerabilidad del sistema de seguridad dominante*. En contra de las reacciones de los señores de la guerra, en la investigación para la paz debemos incluir la «vulnerabilidad» y la «fragilidad» como categorías de análisis (Martínez, 2004, p.426).

Desde estas categorías de análisis, debe entonces procurarse una nueva lectura, e incluso, siguiendo a Martínez, promover una reforma de la Organización de Naciones Unidas, del Tribunal Penal Internacional, pensando solo en las organizaciones que actúan frente al desarrollo de los derechos humanos. Así, los nuevos estudios para la Paz ha de incluir nuevos temas como la investigación sobre las nuevas guerras y el terrorismo global, la aceptación positiva del conflicto como elemento inherente de las relaciones humanas, la inclusión de la perspectiva de género y los nuevos estudios sobre alternativas al desarrollo económico.

En el terreno de esta reflexión fenomenológica se presenta un ejercicio reflexivo que parte de la descripción de la experiencia de una persona que ha sufrido la guerra, que pierde uno de sus hijos, que el otro queda herido y que su hija es voluntaria en el hospital. Esta realidad narrada es la que nos permite considerar a un ser humano que realmente ha sido tocado por la guerra, y que al pensar en lo que el conflicto mismo significa afirma

Tenemos que buscar la racionalidad despierta o despabilada (*die erwachte Vernunft*) que se autocomprenda, que comprenda el mundo existente en su verdad universal y total, que interprete qué quiere decir, sin dejar a ningún ser humano fuera. Ésta es nuestra tarea, profesión (*Beruf*) y vocación (*Berufung*), como filósofos *funcionarios de la humanidad* (Martínez, 2011, p.333).

En el ambiente de reflexión acerca de la fenomenología para hacer las paces (en consonancia con la afirmación de Vicent Martínez), Husserl se convierte en referente obligatorio. En el que la primera reflexión debería construirse en la perspectiva de aprender a hacernos hospitalarios con la humanidad. Además, aparece como importante la actualización de la función crítica que permita el desarrollo del

pensamiento que cuestione las razones por las cuales se actúa y se determinan las acciones.

Desde esta construcción, la filosofía para hacer las paces se convierte en la búsqueda del camino por esa naturaleza esencial que nos hace humanos, poniendo entre paréntesis, al estilo husserliano, las preguntas más inmediatas en torno a la paz. En este poner entre paréntesis, ha de aparecer el ideal que se plantea Husserl del *filósofo* comprometido con la realización del *filosofar*.

La reflexión en la que se está fundamentando la educación para la paz bajo esta investigación, reconoce que la ética debe ser la que sirva como punto de partida para la reconstrucción del mundo de la vida que, como elemento del pensamiento, se entreteje a partir de dos preguntas:

¿Cuál sería el estatuto epistemológico de la filosofía y la investigación para la paz, frente al predominio del cientificismo dominante de las ciencias naturales? ¿qué tipo de normatividad tendría la investigación para la paz, como ciencia del espíritu, es decir como ciencia humana, que trata de hacer explícitas lo que pudieran ser las características de una humanidad auténtica que transformara los conflictos por medios pacíficos? De hecho, nuestra definición de filosofía para hacer las paces dice que es “la reconstrucción normativa de nuestras capacidades y competencias para hacer las paces de las diversas maneras en que los seres humanos podemos hacerlas desde las diferentes culturas (Martínez, 2011, p.337).

Es por eso por lo que nos ocuparemos ahora de las nuevas reflexiones sobre la ética, para poder hacer claridad en el camino que nos permita construir el espacio de la educación para la paz y a la luz de la elaboración de estos elementos teóricos poder generar una propuesta del cómo debe ser la educación para la paz en Colombia como escenario en el que adquiere total sentido este ejercicio teórico.

CAPÍTULO 3: ELABORACIÓN DE LAS CATEGORÍAS FUNDAMENTALES

3.1. La violencia y la construcción del sentido de lo humano

3.1.1. La violencia

Esta construcción partirá de la búsqueda por la conciencia de los diferentes niveles y tipos de violencia, caracterizando la *violencia directa* como aquella que proviene de una agresión directa tanto en el aspecto físico como pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad.

De ahí la relevancia que Galtung otorga al estudio de los diferentes niveles y tipos de violencia, caracterizando la violencia directa como aquella que proviene de una agresión directa tanto en el aspecto físico como psíquico; la violencia estructural como aquella que es producto de las estructuras sociales y económicas – básicamente injustas – que operan sobre individuos y sociedad, de manera tal que “llamar paz a una situación en la que impera la pobreza, la represión y la alienación – es una parodia de paz” (Galtung, 1997, p.87-139). Finalmente, el análisis de la violencia cultural nos presenta la realidad de la institucionalización de la violencia mediante mecanismos socioculturales, económicos y el aparato del Estado (Cabezudo, 2013, p.45).

Para poder construir una reflexión sobre la paz, se hace imprescindible acudir a las reflexiones que se han construido desde la idea de la violencia. En busca de lo que ella significa, hemos de encontrar estudios en los que se reafirma la idea de la violencia como una de las formas en las que se despliega la naturaleza humana. Se

aduce que se trata de una “naturaleza conflictiva”, lo que se hace manifiesto en ocasiones con el daño que ejercen seres humanos sobre otros seres humanos, y como resultado de la interacción entre la agresividad natural y la cultura (Jiménez-Bautista, 2012, p 14).

En este estudio del que nos serviremos, y en el que se apela a la necesidad de conocer la violencia para comprenderla, la apuesta está en la relación que tienen los comportamientos violentos con lo pasional de los seres humanos, con las formas en las que se hacen manifiestas las relaciones de poder y con la noción de orden que se quiebra en el actuar de los individuos, que en ocasiones se hace desmesurado, pero que es el resultado de procesos en los que se ha venido aprendiendo que así como puede ocurrir, se puede evitar y combatir. Es aquí interesante lo que dice el *manifiesto de Sevilla* frente al estudio de la violencia y que declara científicamente incorrecto declarar:

Afirmar que el ser humano haya heredado de sus ancestros los animales la propensión de hacer la guerra, puesto que es un fenómeno específicamente humano, producto de la cultura

Pretender que hemos heredado genéticamente la propensión de hacer la guerra, puesto que la personalidad está determinada también por el entorno social y ecológico

Inscribir la violencia en la selección realizada, a través de nuestra evolución humana, a favor de un comportamiento agresivo en detrimento de otros tipos de conducta posibles como la cooperación o la ayuda mutua

Afirmar que la fisiología neurológica nos obliga a reaccionar violentamente, puesto que nuestros comportamientos están modelados por nuestros tipos de acondicionamiento y nuestros modos de socialización

Decir que la guerra es un fenómeno instintivo que responde a un único móvil, pues la guerra moderna pone en juego tanto la utilización de una parte de las características personales (obediencia ciega o idealismo) y aptitudes sociales como del lenguaje, como planteamiento racional (evaluación de costes, planificación, tratamiento de la información) (Jiménez, 2007, p.102).

El problema central en un momento determinado es el reconocer cómo se han venido confundiendo la idea de violencia y la idea de agresividad. La agresividad es entendida como una predisposición o tendencia a actuar de manera violenta. Pero al entrar en la comprensión de lo que significa violencia el tema es difícil de abordar. Se discute si se trata de una acción racional en busca de intereses o de comportamientos que obedecen a resortes no conscientes por completo. La violencia está íntimamente relacionada con algunas instituciones en las que se hace manifiesta, como lo son el ejército, la economía, la política, la ideología, la familia, la enseñanza, la cultura, en las que se reconocen comportamientos como la subordinación, la obediencia ciega, la explotación, la discriminación, las jerarquizaciones, entre otras que socialmente reflejan la violencia en diferentes escalas y ámbitos (Jiménez-Bautista, 2012, p.18).

La historia está llena de teorías que intentan justificar la naturaleza violenta de los seres humanos, que pasan incluso, por las ideas de la religión judeo cristiana. Resulta así la narración del pecado original convirtiéndose en una justificación sobre el mal en relación a la conducta del hombre. O los referentes de la cultura del individualismo, y la búsqueda de las independencias de los otros como elemento determinante de la naturaleza violenta. Hasta la teoría del *darwinismo social* y el reconocimiento de la selección natural como mecanismo del que se sirve la naturaleza violenta de los seres humanos.

Las reflexiones acerca de la paz tienen como referente obligado un alto contenido de preguntas acerca de la violencia, entendida ésta a partir del concepto de fuerza. En el que, como lo presenta Jean Marie Müller en su texto para la UNESCO de 2002, la fuerza si es usada para humillar, oprimir, lastimar o matar a otro, saliendo del control mismo que se tiene de la fuerza; es pues un ejercicio de violencia, ya que la fuerza puede ejercerse también para la defensa de los derechos de los otros, o para la búsqueda de la justicia, o en el uso más romántico de la acepción referente a la fuerza se habla de ella como fuerza del amor para transformar las situaciones problemáticas o dolorosas (Müller, 2002, p.21).

Los estudios sobre el comportamiento violento dan fe de lo que Girard afirmó acerca de la violencia y del cómo en las relaciones humanas se establece una cierta

reciprocidad mimética frente a lo que se percibe de los otros, que puede terminar devolviéndole con creces el dolor o el daño percibido. En esta perspectiva, la violencia que parte de desear siempre lo que otro desea está determinada por el orden social que se establece a partir de ella:

los seres humanos deseamos lo que otros desean, de forma más o menos automática o no consiente; pero no se trata a aquí de un deseo abstracto, como el ser reconocido en la propia autonomía, sino concreto, deseo de lo que el otro posee, representa o es. Así la idea del individuo autónomo y autodeterminado no pasa de ser una ilusión o, en el mejor de los casos, una mentira. Este deseo mimético subyace a toda cultura y, por tanto, es esencialmente positivo. Sin embargo, el desear apropiarnos de lo que los otros desean desencadena relaciones de rivalidad, que pueden llevar a las diversas formas de violencia. De este modo, la violencia es la fuente del orden social, que no existe sin violencia (Solarte, 2016(a), p.1)

En dicha reflexión acerca de la violencia es importante resaltar el que, en cada acción violenta, el mal que se hace siempre busca alguna forma de bien; así, aunque siempre daña y produce sufrimiento, la violencia produce beneficios, en particular para quienes ejercen la violencia o la legitiman. Pero, para que la acción violenta pueda ocurrir debe darse una degradación del otro; la cierta sacralidad de la víctima viene de la percepción cuasi mágica de que produce beneficios de forma inexplicable. Así, en la acción violenta se concibe el otro, o se trata al otro como menos que humano. En este orden de ideas deja de respetarse el sentido de la formulación kantiana de reconocer en los otros no medios para la consecución de fines, es decir, merecedores de un trato digno de un ser humano.

La dificultad que se hace más evidente con el tema de la violencia es precisamente la normalización que se hace de su existencia. Si no podemos considerar violenta la vida animal, el origen de esta práctica parece remitirse al paulatino descubrimiento del mecanismo sacrificial, productor de la cultura. Es la productividad del sacrificio lo que lo justifica. No puede comprenderse esta paradoja sin tomar en consideración la mimesis:

Girard sostiene que los seres humanos entramos a participar de la violencia tal como lo hacemos al mundo, es decir, a partir de una forma compleja de constitución imitativa... La mimesis significa que, al desear un objeto, no lo hacemos en razón de sus méritos, sino porque estamos imitando los deseos de otra persona, que nos sirve

de modelo. El deseo no es objetual, sino mimético, una imitación del deseo de otros (Solarte, 2016, p.62).

La confluencia de los deseos es el ámbito en el que se hace presente el conflicto; la violencia estalla cuando esa simple confluencia se ve modificada por el deseo de apropiación de ese “objeto” deseado. Así, la violencia es una forma de interacción con otros, que un enorme potencial de escalada y extensión; además, dado su origen en el deseo, la “razones” efectivas que movilizan el ataque contra el otro tiende a permanecer no conscientes.

No existe un origen de la violencia, sino que al comienzo de la violencia está la imitación: el conflicto emerge como un proceso de imitación que no se ve frenado por las pautas de la comunidad, sino que se intensifica hasta hacerse una violencia de dos que se imitan el uno al otro, y se extiende por contagio para convertirse en violencia de todos contra todos (Solarte, 2016, p.66).

De acuerdo con Girard, al llegar a esa violencia de todos contra todos, se abren dos caminos: la disolución de la comunidad por la violencia, o en la generación de una víctima que cargue con la violencia del grupo, un “chivo expiatorio”. La selección de esa víctima es aleatoria, pero inciden sus rasgos diferenciales. Esto porque la violencia colectiva unifica a los diversos contendientes en una masa unánime que coincide en su lucha; esta masa no “tolera” las diferencias, de modo que canaliza su potencia destructiva contra cualquiera que presente cualquier rasgo diferencial. El “chivo expiatorio” canaliza toda la violencia de la comunidad, y, después de su muerte, cuando esa violencia ha sido descargada, “el contraste entre la masa violenta que produce a la víctima y la calma que sigue a su destrucción” (Solarte, 2016, p.69), genera todas las diferencias desde las cuales emergen las culturas.

Para la teoría mimética de Girard, toda cultura es un “compuesto”, una emergencia de paz y violencia, ya que siempre se trata de formas de paz que “contiene” formas de violencia. Esta autocomposición compleja de las culturas, es decir, de todo el entramado de significados e instituciones humanas, no es claramente visible porque se basa en el desconocimiento de la propia producción de víctimas y de los propios orígenes violentos. Ante la imposibilidad de separar paz y violencia, la

promoción de una cultura de paz” en realidad debe asumirse como una tarea finita, que parte de la toma de conciencia de la propia violencia para invitar a la renuncia personal a la venganza, a la retribución violenta, y avanza promoviendo la reducción de las violencias que se vayan identificando. Si Girard comenzó estudiando el origen de las culturas y sosteniendo que:

el comportamiento de los hombres está determinado, no por lo que pasó realmente, sino por la interpretación de lo que pasó. Y es la doble transferencia lo que dicta esta interpretación. Hace aparecer a la víctima como radicalmente distinta y trascendente a la comunidad. La comunidad pertenece a la víctima, pero la víctima no pertenece a la comunidad. Así pues, como regla general la víctima aparecerá como más exterior que interior (...) aun cuando la víctima no se presente como extraña, siempre resulta como si viniera o volviera de fuera y, sobre todo, como capaz de regresar cuando se la expulsa de la comunidad (Girard, 2010a, p.74-75),

su teoría incluye una interpretación de la Biblia, asumida como revelación de la violencia e invitación a la renuncia a toda violencia, y se extiende hasta el presente histórico, que lee como apocalíptico (Girard, 2010b). La interpretación de lo que pasó generó todas las posteriores significaciones, pues es el principio generador, uno que se encuentra sino en sus huellas y omisiones. La comunidad nunca podrá reconocerlo, básicamente porque le apareció como algo inexplicable que viene de algo trascendente a ella misma -el dios, que es la misma víctima, pero en cuanto origen de la comunidad. Sin embargo, narra ese acontecimiento como su origen a través de los mitos; busca repetir sus efectos positivos a través de los ritos y prevenir los elementos que ha identificado como “causas” de la violencia con prohibiciones. Estos núcleos de toda cultura se han ido modificando con la historia, pero continúan operando como los aspectos generadores pero invisibles de las instituciones de todas las culturas. Se trata de las significaciones, los sistemas de acción y las diversas regulaciones, vinculadas de manera invisible pero firme a la diferencia trascendente entre nosotros y los otros, amigos y enemigos, génesis actual de las violencias.

La reflexión sobre la violencia debe replantear la salida de la misma. No acudiendo a nuevas formas violentas ni a formas dicotómicas entre paz y violencia, sino a formas de una nueva racionalidad (Girard, 2010b). Solo esta podrá ayudarnos a llenar de contenidos renovadores a la reconciliación, el perdón y el reconocimiento de

los otros. Este es el espacio en el que se hace posible pensar en humanidad, y reconocer las posibilidades de transformación de la violencia a través de la renuncia a la misma y a la búsqueda de formas de paz cada vez menos excluyentes.

3.1.2. *Violencia y humanidad*

En este apartado toma una particular relevancia el estudio de Xabier Etxeberría a partir de la violencia de ETA. En lugares afectados por una fuerte violencia, el primer ejercicio para poder pensar en la paz ha de estar referido al reconocimiento de la misma, no como algo o como lo que algunos pueden lograr, sino como un problema y una construcción que implica a todos y cada uno de los que pertenecemos al género humano. En el momento en el que deja de ser algo ajeno, la paz comienza a descubrirse en el discurso, en las actitudes, en el actuar propio de todos y que, por ende, nos obliga a todos.

Aparece entonces como una primera forma en la que se revela esa necesidad de construcción de paz en el cultivo de virtudes como la tolerancia y con ella del respeto,

La tolerancia no es vista aquí como un mal menor necesario ('si te tolero, me toleras'), sino como el modo adecuado de convivencia y de búsqueda de la verdad. Modo adecuado de convivencia, en primer lugar, porque es el que expresa el principio ético fundamental de la misma: el respeto a la dignidad de todo ser humano, que supone el reconocimiento de su autonomía en el ámbito de las convicciones, que exige en concreto que el otro llegue a la verdad no por imposición sino por convicción, que asume por tanto el derecho al error (Etxeberría, 2003, p.21).

Tolerancia y respeto, se han convertido en dos virtudes de las que se afirma que no son enseñadas, pero que de alguna manera se aprenden. Y, que, más allá de la argumentación sobre la misma, están marcadas por un ejercicio *testimonial* que se desarrolla en las prácticas y en el día a día. De ahí que el ejercicio testimonial es un reconocer que lo intolerable es la intolerancia, y que se determina y se construye desde la idea misma de Estado social de derecho y de la responsabilidad frente a los derechos. Como lo afirma Etxeberría

para quien vive la convicción en la tolerancia, lo intolerable es precisamente ese dogmatismo, lo intolerable es lo que no merece respeto, porque niega el derecho de cada uno a sus convicciones, el derecho igual, por tanto, a la verdad con el riesgo aparejado del error” (Etxeberría, 2003, p.25).

Esta tolerancia como virtud permite llegar al perdón como espacio de libertad, verdadera liberación del círculo de la violencia al que nos hemos habituado a lo largo de nuestra historia de dolores y violencias. A partir de la tolerancia y del perdón, se podrá establecer una nueva memoria que garantizará el reconocimiento de los derechos de todos. A la luz de esta reflexión en particular se espera lograr tomar distancia de los radicalismos.

En el caso de la educación entonces se debería apostar por una práctica de la noviolencia, que determine el giro de nuestros comportamientos, desde los violentos hacia los que se reconozcan como ejercicio claro de paz. Los profesores, por profesión, debemos estar comprometidos en la cultura de la paz, ya que no puede entenderse de otro modo la tarea educativa. La educación en la noviolencia será la forma en la que se puede hacer un ejercicio radical de aprendizaje y enseñanza que permita convertir esta práctica en el ejercicio de una paz en acción (Etxeberría, 2003, p.35).

Desde esta reflexión, la propuesta de construcción de la paz está marcada por el abandono de los medios violentos para lograr la transformación pacífica de los conflictos. Se asume de manera radical la idea de respeto a la vida y a la libertad, que son el motor de la reflexión acerca de la educación para la paz. En la educación para la paz se actúa a partir de las convicciones más profundas, que se construyen alrededor de los derechos y de la protección de la vida como elementos fundamentales. Esta paz básicamente renuncia a devolver mal por mal y se transforma en búsqueda constante del bien. Además, así se genera una ética de la responsabilidad, que se hace claramente cargo de las consecuencias de sus acciones, asumiendo su sentido *político-social* (Etxeberría, 2003, p.41).

La educación no puede ser ajena a los problemas sociales y tiene además una significativa función que cumplir ante – los jóvenes – no solo dando conocimientos pertinentes, sino introduciendo en el mundo los valores y actitudes morales para

tratar de que guíen la acción de las personas (...) implica a todo lo que es acción educativa en la sociedad (Etxeberría, 2003, p.60).

Frente a las situaciones de violencia con las que nos encontramos todos los días en los diferentes espacios de nuestra vida social aparece una sensación de desconuelo y molestia que nos arrastra a pensar en la inconformidad que sentimos frente a la violencia. Es una sensación de “esto no puede ser así, o no debe ser así” (Etxeberría, 2003, p.35), una invitación a abandonar la violencia como modelo de interacción entre los seres humanos. De ahí que, en el encuentro con tal inconformidad frente a la violencia, aparezca categóricamente la afirmación de ‘toda violencia es inhumana’ - no es aceptable para nuestra sensibilidad humana actual- y de su mano, el deseo por buscar las acciones no violentas como alternativa, que podría irse configurando como una posibilidad de interacción.

3.1.3. La violencia y la no violencia, modos de ser desde la humanidad

El primer momento en la reflexión acerca de la no violencia, tiene que ver con la radicalización de la postura de entender que ningún tipo de violencia es justificada. En esta reflexión es importante reconocer el legado de Gandhi y su actitud no violenta como elemento de construcción de esta estrategia de acción y como la forma en la que se hace manifiesta la apuesta por el respeto a la vida del otro. En la alteridad no solo se puede reconocer al otro, próximo o inmediato, sino que se puede reconocer en el otro a la humanidad misma como expuesta ante mí. Esta reflexión no se ha limitado solo al ámbito de lo religioso, sino que busca ser una reflexión que se establezca desde el carácter social y político que determina la reflexión sobre la paz.

La reflexión acerca de la no violencia tiene un carácter particular que se construye a partir de la comprensión de la existencia de la violencia como un constructo que se retroalimenta. La propuesta de la no violencia, como es vista por Etxeberría, toma elementos de la posición de Girard, que reconoce que lo único que frena la violencia es la renuncia total a ella. Sólo comportamientos que son totalmente contrarios a la violencia pueden llegar a frenarla. Por eso, personas

históricas como Jesús de Nazaret resultan ser tan significativos, que sus acciones se encaminaron a desactivar las violencias (Etxeberria, 2003, p.39).

El otro elemento que merece una nueva lectura es el que considera que puede justificarse la violencia como *extrema ratio*, pero desconoce que aun en los buenos argumentos para considerar esta justificación, no existe un fin más alto que la vida. Entonces, el respeto de la misma es el más sólido de los argumentos para juzgar la acción humana, individual y colectiva. Es en este espacio en el que aparece de forma clara la apuesta por la 'ética de la responsabilidad', en la que el ejercicio de la noviolencia se convierte en la mejor alternativa para pensar la existencia común del género humano.

La noviolencia como acción se ha servido de tres tipos de acciones: la no cooperación, la desobediencia civil y los actos significativos. Estas tres formas de acción pretenden generar impacto social para lograr espacios de diálogo en los que se invite al oponente a entrar a dialogar y a construir acuerdos que transformen de modo creativo los conflictos (Etxeberria, 2003, p.42-43).

La propuesta noviolenta pensada desde las relaciones, tiene un lugar especial en la reflexión sobre la educación. El ejercicio debe partir de una educación para ganar libertad frente a la presión del contexto y de los demás, entendiendo que, al tomar distancia de ese contexto cultural, que uno ha interiorizado, se hace posible actuar sin violencia. En este modelo de educación debe especificarse:

Solo puede ser cabalmente noviolento el que tiene una adecuada seguridad y confianza en sí, que Lederach describe como justo equilibrio entre sentimiento del propio poder y conciencia de vulnerabilidad, esto es entre consistencia y apertura al impacto de los otros. Esto exige al educador que fomente el conocimiento y valoración de sí mismo.

Para ser cabalmente noviolento es necesario cultivar personalidades serenas, con unidad y paz interior, de modo tal que puedan enfrentarse a las dificultades con firmeza, pero sin ira, y puedan buscar sus objetivos sin fuertes apegos personales. De cara a esas metas pueden integrarse desde técnicas de relajación hasta estrategias de resolución pacífica de los conflictos.

La autonomía que pide la noviolencia significa fomentar la posibilidad de una adecuada autoafirmación creativa, a través de la expresión de las propias

capacidades. Esto es algo difícil en la escuela, porque privilegia la dimensión intelectual y el esquema de recibir sobre el de crear (Etxeberria, 2003, p.49).

Este modelo de educación está pensado para la capacidad de ser empático, esa capacidad de ponerse en el lugar del otro. Con la empatía se pueden generar espacios en los que sea real la idea de colaboración y cooperación, que permitan una formación de identidades abiertas, propicias a la opción por comportamientos no violentos. Esto supone ejercicios de mediación, de solidaridad, de dominio del propio carácter y fomento de comportamientos que reconozcan las diferencias.

En este reconocimiento de las diferencias no solamente han de interiorizar el valor y la importancia del saberse diferentes, sino de la necesidad de salvaguardar esas diferencias, que tienden a atacarse en los conflictos. Además, se ha de procurar la toma de conciencia de la forma en la que el desarrollo de los conflictos debe encauzarse más allá de la violencia en las actitudes no violentas, generadoras de espacios de resolución, diálogo, interacción negociada, que permitan encontrar las metas comunes que necesita la convivencia.

La educación para la paz participa en este proceso de formación en las actitudes que permitan aprehender actitudes no violentas. Está también llamada a generar un espacio de memoria en el que se reconozca el lugar de la violencia en la historia en la que nos hemos venido construyendo, para que como seres humanos seamos capaces de reconocer qué hemos heredado de dichas violencias, qué se ha producido de esas violencias, para poder ver por qué no debemos seguir replicando estas actitudes y comportamientos violentos. El ejercicio educativo, en este orden de ideas, debe entonces ser capaz de un ejercicio de denuncia y de acompañamiento a la construcción de una madurez moral, que permita a las personas responder a la pregunta:

¿Cómo conseguir no solo que no se caiga en el obscuro regocijo por el sufrimiento ajeno, sino que se sienta un profundo, sincero y coherente dolor por las víctimas que signifique el rechazo radical de la acción del victimario? ¿cómo conseguir que todos nos dolamos por lo que es debido y como es debido? (Etxeberria, 2003, p.67 - 69).

Hablar de memoria es abrir el espacio para reconocer las huellas corporales y materiales que dejó la violencia. También, para ser capaces de reconocer la importancia del testimonio de las víctimas sobrevivientes, que son el insumo que debe servir de base para la construcción de un nuevo presente, que permita el nacimiento de nuevas identidades colectivas (Etxeberría, 2013, p.185-187), para poder actuar en orden a la justicia, a saber, procurar la restauración de los derechos y abrir el espacio para el perdón.

Quizá es útil servirnos de otra mirada acerca de lo que se entiende por noviolencia. Pedro Valenzuela en su participación en el foro *Experiencias y metodologías de la educación para la paz en Bogotá* (2007) aclara primero lo que no es; no es ni indiferencia, ni pasividad. Por el contrario, es un llamado a la acción. De igual manera, la reflexión sobre noviolencia que hace el profesor Roberto Solarte reconoce un compromiso activo por parte de quienes optan por la noviolencia,

El compromiso de los cristianos pacifistas que optan por la noviolencia no es pasivo, sino activo, en el sentido de que está confrontando de manera permanente los sistemas de violencia. Esto desencadenó el movimiento de los derechos civiles en los Estados Unidos, movilizado desde las iglesias como una acción de solidaridad entre los pobre y excluidos (...) la noviolencia es una posición que se elige precisamente como postura de vida y medio para el compromiso social del creyente en la construcción de justicia (Solarte, 2009, p.246).

La reflexión sobre lo que no puede entenderse por noviolencia debe partir de reconocer como lo afirmó Martin Luther King: “en esta generación no debemos arrepentirnos simplemente por las palabras y las acciones hirientes de las personas malas, sino también por el silencio aterrador de las buenas personas” (Letter from Birmingham City Jail, 1963). En ese orden de ideas no se vuelve simplemente un asunto de pasividad y se convierte en un compromiso activo que lleva a una transformación de las relaciones sociales y, por ende, una transformación de la vida.

La noviolencia... no pretende derrotar o humillar al oponente, sino ganar su amistad y comprensión...El enfoque de la noviolencia no cambia inmediatamente el corazón del opresor. Primero tiene un efecto sobre los corazones y las almas de quienes están comprometidos con ella. Le da un nuevo auto-respeto; hace surgir recursos de

fortaleza y valor que no sabían que tenían. Finalmente penetra en el oponente y conmueve su conciencia de tal manera que la reconciliación se hace realidad (King, *Stride Toward Freedom*, 1958).

El ejercicio de pensar en la noviolencia desde la educación para la paz recrea una nueva forma de reflexionar sobre la acción a partir del respeto, del reconocimiento de la libertad y los derechos humanos. Reconocer al otro es el espacio en el que se hace posible renunciar a la violencia y actuar de forma noviolenta:

El núcleo del proceso de cambio hacia la noviolencia es la irrupción del rostro del otro, rostro que puede cambiar nuestra violencia. Es la renuncia gratuita, totalmente imaginativa, arriesgada y creativa, a continuar con los comportamientos violentos, lo que crea una nueva posibilidad de mimesis noviolenta (Solarte, 2010, p.64).

Reconocer al otro en su humanidad y renunciar a la violencia puede promover un nuevo modelo social en el que la solidaridad se convierta en el eje fundamental de las relaciones sociales.

En los contextos concretos de los sistemas de violencia, la salida progresiva de la imitación de los modelos de rivalidad, para seguir modelos de deseo gratuito de renuncia a la venganza, se puede expresar como voluntad o deseo de amor. Se trata de un concepto de noviolencia activo y fuerte, que se experimenta como un don que se recibe en el seguimiento de modelos de vida de noviolencia, experimentados en comunidad, pues la fuerza del deseo mimético es el mecanismo que ahora puede canalizar el cambio de las personas (Solarte, 2010, p.64).

Coincidiendo con lo que venimos diciendo, en la reflexión de Müller el sentido de la noviolencia se construye desde la realidad misma de rehabilitar la inocencia como virtud de los fuertes y sabiduría del justo (Müller, 2002, p.25). Virtud que se enmarca en una actitud esencial de benevolencia y generosidad, y que toma como punto de partida la afirmación de Gandhi acerca de cómo la verdad y la noviolencia son una y la misma cosa y esto se reconoce en el ámbito de la espiritualidad como espacio de búsqueda de la verdad a partir de la interioridad.

3.2. De la violencia y la noviolencia, hacia la construcción de la educación para la paz

La apuesta por el ser capaz de ver en el otro algo más que un adjetivo, en la capacidad de ver al otro como un ser humano, de igual condición que todos los que pertenecemos al género humano. La sensibilidad frente a la violencia se ha vuelto tan poco común, que es preciso el reconocimiento con el otro desde lo que nos es más propio, el reconocerse con el otro en cuanto somos ambos, *personas*, y eso es más fuerte que cualquier diferencia que medie entre nosotros. Esto configura un espacio en el que la educación debe pensar la responsabilidad de la interiorización que potencie convicciones claras como lo son el espacio del reconocer la *dignidad* del otro y la construcción de modelos de *justicia* con ese que percibimos como igual en su humanidad.

La educación para la paz debe tomar como punto de partida el educar en los sentimientos. Unos sentimientos que avancen en la madurez moral, un ejercicio de socialización temprana que permita generar actitudes de respeto, justo equilibrio, confianza en sí, autoestima, empatía, respeto por el otro, cooperación, solidaridad (Etxeberria, 2003, p.69).

También de todos aquellos valores que determinen que la actitud frente a la guerra y frente al conflicto no es de indiferencia, sino de sensibilidad frente a todo lo que puede producir algún tipo de detrimento en la humanidad de los otros. Así se puede promover una profunda sensibilidad frente al daño y a la producción de víctimas.

Reconocernos en cuanto personas es donde más claramente aparece el *perdón* como posibilidad. Como el reconocimiento se asienta en el aparecer de la humanidad en la vulnerabilidad del rostro del otro, es tanto un don gratuito como una apertura que rompe lo que la violencia cierra. El perdón que ha de aparecer en el horizonte como apertura yace en la pregunta “¿qué pasa con el pasado, con el sufrimiento que la violencia ha generado, con las víctimas que ha producido?” (Etxeberria, 2003, p.78). Esto no deja de ser el cuestionamiento de fondo a partir del que se construye la reflexión acerca de la paz. Este ejercicio de doble vía es pensado a la luz de la concepción de fragilidad expuesta por H. Arendt que reconoce en el perdón una doble vía, porque se da respecto de las acciones pasadas, pero se concibe

bajo la promesa de no repetición en las acciones del futuro. El punto más problemático está en la reflexión sobre el sentido estricto de lo que significa el perdón:

El perdón en sentido estricto es, algo que conceden libremente las víctimas; es del orden de la *economía del don*, que nadie puede exigir a nadie (aunque las víctimas puedan entender que deben exigiárselo a sí mismas), pues lo que en sí reclama la justicia es que la ofensa sea reparada, que haya una cierta reciprocidad, mientras que el perdón *olvida la deuda*, lo que alguien debe pagar por lo que ha hecho. Con todo, olvidar la deuda no es olvidar los hechos: el que perdona debe recordarlos para perdonar, *rememora* lo que pasó, pero no por compulsión repetitiva sino para forzar potencialidades truncadas. El perdón es lo contrario del olvido (Etxeberría, 2003, p.78).

A partir de la construcción de la categoría perdón se han de establecer, entonces, nuevos elementos en lo que tiene que ver con la configuración de las relaciones, en la creación de vínculos desde el respeto, el reconocimiento, la posibilidad del arrepentimiento y el deseo de actuar de forma diferente. Ese querer transformar la acción es precisamente el espacio en el que la educación ha de tener una nueva incidencia. En especial al intentar que se interioricen las convicciones de paz, desde ejercicios de sensibilización y la confrontación con situaciones en las que la violencia ha vulnerado los derechos humanos, ha desconocido el respeto como elemento común denominador de la forma en la que se deben construir las relaciones humanas y ha negado la posibilidad de reconocer en los otros la diferencia determinada por la pluralidad propia de nuestra naturaleza.

De ahí que se haga necesario un énfasis en la formación ética y de su mano, a la luz de Etxeberría, de principios en perspectiva principalista y decisonal, que transformen la acción de los individuos, al ser conscientes de las consecuencias propias de las mismas. Esto, más allá de una visión cognitiva impecable sobre la acción:

porque los humanos no somos sólo dimensión racional, somos también dimensión emocional. Y desde ésta en unas ocasiones somos incapaces de discernir y aplicar adecuadamente los principios, y en otras, aun discerniéndolos, optamos por no seguirlos (Etxeberría, 2003, p.89).

En este modelo de educación, claramente se establecen como las virtudes en las que se deben educar los estudiantes, están enmarcadas en la disposición humana para hacer el bien, en la que nos hacemos conscientes de nuestra humanidad y nos permitimos conectarnos con esa naturaleza en la que nos reconocemos como iguales. Y que exige de nosotros actuar bajo las virtudes que resultan más representativas para este modelo de educar para la paz, como son: justicia, solidaridad, tolerancia, dialogalidad, responsabilidad, obediencia crítica a las leyes y la prudencia.

Este modelo de educar para la paz da un paso más allá de las formas en las que se ha planteado este reto, un poco de corte intimista, y se ha convertido en un ejercicio en el que se quiere concretar en la expansión de dicha paz interior en la búsqueda de la paz global. Una paz que se construye desde todos, reconociéndonos en dignidad, característica propia de todo ser humano, en racionalidad y libertad.

El punto de partida al que se apela en las reflexiones más actuales es la categoría de 'reconocimiento', que termina por ser mucho más incluyente al momento de pensar la diversidad étnica, nacional, de género, de orientación sexual o de opresión laboral (Etxeberría, 2012, p.216). En el caso de las reflexiones sobre educación para la paz, y a la luz de lo que hemos venido construyendo acerca de la reflexión sobre el perdón, reconocer en este tipo de contextos está relacionado con la reflexión sobre las víctimas.

El primer paso para construir la educación para la paz es reconocer a los otros, a los diferentes, en su humanidad. Pero en el instante en el que ocurre una acción violenta, en la que es difícil el pensar al otro como un igual, como en el caso de una acción de tipo terrorista, aparece a la luz de los que han estudiado el fenómeno, una heterorreificación del otro. Es decir, un ejercicio de cosificación del otro, con lo que se busca deshumanizar a ese otro, de manera que se puede construir hacia él sentimientos de aborrecimiento, pues se le ve como una amenaza para la propia integridad. En este tipo situación es en la que aparece una forma de violencia legitimada, en la que se manifiestan sectores que pretenden hacer resistencia a la violencia y al terrorismo. En el caso del estudio de Etxeberría frente a la violencia de ETA, aparece la GAL; en el caso de Colombia podemos pensar en movimientos

como las autodefensas. Estos grupos, presentándose como víctimas, emprenden el camino de la lucha por afirmar sus reivindicaciones a partir de una nueva violencia, en un juego de instrumentalización de las víctimas, con el que “las víctimas pasan a ser ‘de las nuestras’ o ‘de las de ellos’, pasan a ser contabilizaciones al servicio de la causa, repitiendo la lógica binaria de nosotros contra los otros. En realidad, la víctima en cuanto víctima, toda víctima, en sentido posesivo no es de nadie, y en sentido de solidaridad moral es de todos, más allá de quién la haya victimado (Etxeberría, 2012, p.218).

Es así como, en la construcción de la reflexión acerca de la educación para la paz, el espacio para el reconocimiento es el mismo en el que se ha de pensar lo referente a la persona, a sus derechos, al respeto que merece cada persona como tal. Es el espacio propicio para pensar una vez más la idea de la igualdad, como elemento fundante de la reflexión acerca de la paz, en el que al tener como ocasión la presencia de las víctimas, potencialmente cada una de las personas, se reconozca en ese que sufre, es decir, en ese que existe y que ha sido objeto de daño o de violencia de sus derechos.

La reflexión aquí tiene entonces un tinte particular, al entenderse la idea del reconocimiento como visión simétrica y recíproca en la que se disfrutan y se reconocen en cada uno de los individuos los mismos derechos, la misma humanidad (Etxeberría, 2012, p.221). Y que se reconocen en el espacio de la narración de la historia, en el espacio en el que cobra sentido la historia que es en la memoria y en este tejido se realiza la construcción de la verdad y con ella se hace justicia a la existencia de un pasado en el que se vieron vulnerados esos derechos. La narración de testimonios, la reconstrucción de las escenas a partir de las huellas, el análisis de las pruebas y el saber mismo de la historia a la que pertenecen, son los lugares en los que efectivamente se elabora el reconocimiento. Para Etxeberría, el proceso del reconocimiento no es solo en la dialéctica reconocido/reconocer, sino que da un paso más en el ejercicio de reconocerse (2012, p.228).

En este sentido, la reflexión de Etxeberría, apunta a la redefinición de las antiguas virtudes, más allá de la forma en la que han sido leídas tradicionalmente y

que se había ocupado de la construcción de la dimensión personal, pero olvidando el espacio propio de la dimensión social de los seres humanos. El ejercicio parte para Etxeberria de salir de esa vívida consideración de las virtudes solo para las dimensiones personales, y buscar ajustarla a partir de concepciones que comprometan a los individuos socialmente y, en particular, con la construcción de paz

Para el tema de la paz es especialmente pertinente la distinción entre virtudes privadas, de autorrealización personal, y cívicas, dirigidas a la convivencia: la educación para la paz deberá perseguir las virtudes cívicas, aunque sabiendo que siempre tendrán una perspectiva personal; y sabiendo igualmente que virtudes en principio personales, como la serenidad, pueden ayudar mucho al trabajo social a favor de la paz. En cualquier caso, y respecto a esta cuestión de la multiplicidad de las virtudes, hay que ser conscientes de que las clasificaciones ayudan a las jerarquizaciones que deben hacerse (la virtud de la justicia es más importante que la de la puntualidad), pero sabiendo que son relativas, que en ellas median los contextos y la historia (Etxeberria, 2013, p.205).

El interés de pensar entonces en las virtudes, y los diferentes modos en los que se puede abrir el horizonte de reflexión acerca de lo personal y de lo interpersonal, permite que el lugar de la educación sea concebido de forma más clara, y la construcción de los conceptos que determinen los lineamientos para educar para la paz se hagan un poco más claros. Sin olvidar, por supuesto, los elementos que se ganan a partir de la historia y los contextos en los que se ha de plantear este modelo de educación.

Las virtudes están llamadas a constituirse en elementos centrales de una educación para la paz. De primer orden: la dialogalidad, la tolerancia, el respeto, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad y el reconocimiento. Pero además de estas que parecen hacer parte de la perspectiva cívica de las virtudes, se presentan como importantes para la construcción de la paz las virtudes privadas, como: la sobriedad, la generosidad, la serenidad, la mansedumbre, la persistencia, la humildad, la paciencia, la confianza, la honestidad, la decencia, y la más especial de las virtudes, que los griegos reconocían como lo es la prudencia. Todas estas virtudes recogen el interés de la convivencia pacífica entre los seres humanos, y redefinen las virtudes que nos relacionan desde la naturaleza humana cómo lo son la compasión, la

indignación y el respeto (Etxeberría, 2013, p.209), a las que el ejercicio educativo debe apuntar como una forma de transformar las formas de ser que no nos han permitido vivir en paz. Si bien Etxeberría hace un trabajo de recuperación del sentido de las virtudes para la educación para la paz, dado el método de trabajo por el que hemos optado, estas deben ser interpretadas en clave de los valores.

A su vez, y en ese deseo de transformación del modelo educativo, Leonel Narváez Gómez (2007), afirma que el proceso de la educación para la paz debe tomar como punto de apoyo los elementos básicos del perdón y la reconciliación, de manera que se haga posible el encarar los conflictos bajo la lectura de una cultura basada en la compasión, la ternura y la benevolencia en el trato con los otros. Al hacerse visible, en el campo de las relaciones, se evidencian conductas que parten del reconocimiento y que benefician a todos aquellos que se han sentido víctimas, reconociendo el perjuicio del que han sido objeto. Y, de igual forma, permite al victimario asumir la posición de haber sido agente de daño. La posibilidad de que lleguen conscientes del papel que han jugado en el entramado social, permite efectuar algún rito de perdón y reconciliación, necesario para lograr un verdadero, sentido y sincero cambio en su acción para con los otros. Esta es una invitación a la dialéctica ser y saber hacer, que permite crear interacciones, de manera que todo el modelo de la educación para la paz se convierta en una realidad y aporta a la consolidación de la cultura de paz que se persigue a partir de la reflexión y se convierte en acción.

La pretensión de este ejercicio reflexivo es, ciertamente, la elaboración de puentes que permitan generar unión y dar forma al compromiso de la comunidad en la construcción de una cultura de paz. En este punto han de ser claves las prácticas relacionadas con los derechos humanos, que tiendan a la resolución pacífica de las disputas y el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad en los entornos en los que vivimos y que se hacen evidentes de manera especial y particular en el ambiente educativo.

La pregunta entonces por cómo educamos para la paz se irá elaborando de la mano de la educación para la diversidad. En varios momentos de este escrito y a la luz de la reflexión acerca de la paz, se ha presentado como eje e hilo conductor de la

discusión la concepción que hemos construido de persona y partiendo de dicha discusión, llegar a la comprensión de lo que implica la complejidad de la educación para la paz.

El esfuerzo que históricamente se ha venido construyendo a lo largo de los últimos años, reconoce momentos como el movimiento escuela nueva en el que se abre la posibilidad de comprensión desde lo internacional, que haciendo eco a ideas como la del cosmopolitismo, logren eventualmente el poner límites a la comprensión humana y con ello evitar de forma eventual la concepción de nuevas guerras y conflictos. El movimiento de escuela nueva plantea una triple dimensión en la educación: educación moral, social y religiosa (Salamanca y Casas, 2009, p.19), bajo el ánimo de integrar toda acción educativa alrededor de la ética y la construcción de ciudadanía. Este esfuerzo se hace de mano de los parámetros que UNESCO ha construido y se ve traspasado por los legados gandhianos a la luz de elementos de la no violencia, que se busca se conviertan en un estilo de vida. También asume lo que afirma Galtung:

la violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conductas. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indican dos: una cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente... el potencial para la violencia, como para el amor está en la naturaleza humana, pero las circunstancias condicionan la realización de ese potencial. La violencia no es como el comer o las relaciones sexuales, que se encuentran por todo el mundo con ligeras variaciones. Las grandes variaciones de la violencia se explican fácilmente en términos de cultura y estructura: las violencias cultural y estructural causan violencia directa, utilizando como instrumentos actores violentos que se rebelan contra las estructuras y empleando la cultura para legitimar el uso de la violencia... La violencia cultural es la suma total de todos los mitos, de gloria, trauma y demás, que sirven para justificar la violencia directa. La violencia estructural es la suma total de todos los choques incrustados en las estructuras sociales y mundiales, y cementados, solidificados, de tal forma que los resultados injustos, desiguales, son casi inmutables. La violencia directa antes descrita surge de esto, de algunos elementos, o del conjunto del síndrome (Galtung, 1998, p.15-16).

De ahí que el ejercicio que se nos presenta como importante y como necesario estará en la construcción de un nuevo modelo de cultura en el que se transformen de forma asertiva los comportamientos que hemos normalizado y que son claramente

violentos, para lograr consolidar una nueva lectura de nuestras acciones en aras de una reducción de la violencia en la convivencia. Esto se puede promover desde el acercamiento a los otros, y, en segundo lugar, desde un diálogo que asuma y respete la diferencia. En ese nuevo paradigma de reconocimiento y respeto por las diferencias, se ha de posibilitar la generación de nuevos patrones de acción y de vida en comunidad, ya que la reflexión sobre la construcción de una educación para la paz no puede ni verse, ni hacerse como ejercicio aislado de los procesos y de los espacios en los que se hace efectiva la vida en comunidad. De aquí que cobren sentido y valor la reflexión acerca del género, de los modelos pedagógicos, del desarrollo de la personalidad y de la forma en la que aprehendemos y vivimos la construcción de los derechos humanos, para potenciar su desarrollo y su ejercicio en conciencia práctica.

Este ejercicio de conciencia práctica intenta construir una reflexión acerca de la paz, lo que nos obliga a pensar en un primer momento lo que no es paz. Es así como el término con el que frecuentemente conectamos todo lo que reconocemos como diferente de la paz es precisamente *violencia*. El término ha sido estudiado y construido desde ese espacio de fuerza vital negativa que nos hace perder el control de nuestras emociones. De ahí que asociemos la violencia al uso de la fuerza, a la forma en la que se ejerce el poder o las propias capacidades de forma destructiva y, por ende, se encuentra atada a la producción de *sufrimiento*, que “rompe la reciprocidad de las acciones humanas” (Martínez, 2004, p.414).

En el Instituto de la paz y los conflictos de la Universidad de Granada se ha defendido como elemento importante para hacer una reflexión sobre la paz, la idea de paz imperfecta. Esta reflexión,

permite concienciarnos de la capacidad de las personas de resolver conflictos de manera no violenta y de construir situaciones de paz en entornos violentos (...) defiende, a su vez, el derecho a una ciudadanía mundial que debe hacerse visible mediante una hospitalidad universal, entendida como el buen trato que se debe recibir de cualquier sociedad y dar al nuevo componente de tu comunidad (Fernández y Epelde, 2014, p.80).

Bajo este criterio, en la búsqueda de la ciudadanía universal que se cobije bajo la dialéctica igualdad – diversidad, la idea de un modelo educativo que promueva

la cultura de paz, permite que se genere un vínculo con la reflexión de la ética filosófica y, en particular, con las discusiones sobre una posible ciudadanía comprometida con los valores tendientes a la noviolencia.

Es a la luz de dicha distinción que aparece como reflexión consecuente el reconocernos en nuestra *fragilidad*, ya que es en este contexto en el que somos capaces de hacernos *conscientes de la fragilidad de nuestra condición humana* (Arendt, 1996). Desde la fragilidad la política se convierte en una forma de afrontar la fragilidad expresada en lo efímero de las acciones y discursos de los seres humanos, como una alternativa a la violencia que rompe la reciprocidad de las interacciones humanas (Arendt, 1996, p.4). De manera que la violencia se define como una acción: eso “que es algo que nos hacemos entre las muchas cosas que nos hacemos los seres humanos. También establecemos interrelaciones en las que realizamos nuestras interacciones recíprocamente, podríamos decir, «de manera pacífica». Es decir, también «hacemos las paces»” (Arendt, 1996, p.5) de manera que el ejercicio que se propone desde el interés de educar para la paz consiste en construir el tránsito de la cotidianidad de nuestras acciones violentas a un ejercicio de hacer y construir nuestras acciones a la luz de *hacer las paces*.

CAPÍTULO 4: LAS NUEVAS REFLEXIONES SOBRE LA ÉTICA Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

4.1. Las categorías que hemos aprendido de la ética occidental

La ética es un tema del que mucho se habla, o mejor al que mucho se nombra, pero del que muy pocos dan razón realmente. De ética han escrito desde Aristóteles hasta Savater, desde la *Ética a Nicómaco* hasta la *Ética para Amador*. Y, pensando la idea de la *vida buena*, muchos creen que el hablar de ética está sesgado a las reflexiones acerca del placer. Si bien es cierto que la idea a la que todos quieren referirse es la misma, a saber, la reflexión sobre la *vida buena*, la interpretación acerca de lo que eso significa desdibuja toda la primera intención de lo que quiere el que pretende llevar a cabo una reflexión ética.

Por la razón expuesta, quiero dedicar unas líneas que permitan enmarcar, conceptualmente, lo que en este trabajo llamaré ética. La primera gran pregunta que ha de surgir entonces es ¿qué es la ética? Determinemos por ahora que la idea que debe permanecer clara en la reflexión es que la ética es una reflexión crítica sobre las acciones humanas y sobre los sistemas que pretenden regularlas; los primeros filósofos que se ocuparon de ella fueron los griegos.

Como lo resalta Rowe en el Compendio de Ética, la ética griega gira en torno de la *eudaimonía* y la *areté*, la *felicidad* y la *virtud*. Entendiendo que le atribuían la *eudaimonía* a lo que se considera la fuente de los sentimientos de las cosas que se consideran deseables,

Veamos en primer lugar la eudaimonía. La versión habitual de este término al español, «felicidad», en la actualidad denota quizás ante todo una sensación subjetiva

de satisfacción o placer (como en la expresión, «más feliz que un niño con zapatos nuevos»). Sin embargo, los griegos atribuían la eudaimonía a alguien haciendo referencia más bien a lo que normalmente sería la fuente de estos sentimientos, es decir, la posesión de lo que se considera deseable, algo más parecido a un juicio objetivo (Rowe, 1993, p.122).

A su vez la areté es referida a la sabiduría, justicia, coraje, moderación y piedad

Sócrates y Platón entienden por arete parece limitarse considerablemente a éstas (su lista básica es esta: sabiduría, justicia, coraje y moderación, a las cuales se añade a menudo la «piedad», que se relaciona con la conducta correcta hacia los dioses). Desde nuestro punto de vista, la sabiduría puede resultar extraña, como condición a lo sumo de algunos tipos de conducta moralmente respetable. Pero en cualquier caso Sócrates parece adoptar una posición diferente, al afirmar que cada una de las demás virtudes es de alguna manera idéntica a la sabiduría o conocimiento (Rowe, 1993, p.123).

Pero el ejercicio importante a la luz de estos pensadores griegos es el de formularse la pregunta ¿cómo debe vivir un hombre para alcanzar la eudaimonía? (Rowe, 1993, p.123).

Siguiendo los desarrollos de Platón en sus diálogos, Aristóteles discutió sobre la ética, como campo de las acciones humanas, sometidas a la contingencia. Una de sus obras más destacadas es la *Ética a Nicómaco*. Si bien es cierto que las acciones de los hombres deben ser valoradas, sólo hasta Aristóteles se percibe una preocupación de carácter sistemático por establecer una reflexión que se ocupe del actuar humano.

Es cuestión disputada la de si Aristóteles se está ya refiriendo aquí a la arete del intelecto operando de forma aislada, o si quiere decir otra cosa: quizás la combinación de ésta con el tipo de arete que considera necesario para la vida práctica, y que constituye el núcleo principal de la *Ética* (sabiduría práctica, unida a las disposiciones relevantes del ethos o «carácter», justicia, coraje, ingenio y otras). Pero para nuestros actuales propósitos lo significativo es que tanto para Platón como para Aristóteles el contenido de la arete depende de una idea previa de lo que constituye ser un ser humano. En este sentido es muy diferente del concepto de «virtud», que ya señala un ámbito de investigación más o menos bien definido para el «filósofo moral» —la propia categoría de «moralidad» (Rowe, 1993, p.124).

Retomemos entonces la pregunta por el actuar humano, entendiendo la acción como la manifestación propia del carácter. En esta manifestación la idea de la *vida buena* aparece entonces como un algo que se pretende alcanzar, y, en principio, eso

que se desea fervientemente alcanzar será reconocido como la *felicidad*. No en vano el primer libro de la ética habla de manera específica acerca de la felicidad y la relaciona con el otro espacio en el que se mueve la vida del hombre, a saber, con la política, ya que sólo se alcanza el bien de los hombres en la virtud y esta se adquiere en la vida política. Hasta aquí se ha nombrado cuatro elementos, el primero de ellos el *actuar*, el segundo la denominada *vida buena*, el tercer elemento *el bien*, y el cuarto la *felicidad*.

Estos cuatro elementos han de llevar al reconocimiento de la primera noción de ética o, si se prefiere, del llamado primer modelo ético al que se le reconoce como *modelo teleológico*, es decir, un modelo que está pensado a partir de la consecución de un fin. Los seres humanos actúan para obtener fines concretos. Pero cuando se mira el conjunto de una vida, se puede preguntar qué busca cada persona. Hay múltiples opciones de respuesta. Pero se puede considerar que, bajo diferentes contenidos, todos consideran que buscar la felicidad.

Esa búsqueda de un fin tiene un nuevo desarrollo en el pensamiento Medieval, lo que es fácil de evidenciar en la afirmación de Santo Tomás en la *Summa Theologiae*: “La voluntad humana está sometida a tres órdenes. En primer lugar, al orden de su propia razón, en segundo lugar, a las órdenes del gobierno humano, sea espiritual o temporal, y en tercer lugar está sometida al orden universal del gobierno de Dios” (Santo Tomás de Aquino, *Summa Theologiae, Ia, IIae, q8, a1*). A partir de esta elaboración se hace visible como “el descubrimiento particular de la filosofía griega que interesaba a los Padres era el del razonamiento práctico (*ratios práctica*) o “recta razón” (en latín *recta ratio*, en griego *ortos lógos*).

Tanto Platón como Aristóteles habían afirmado que existe una facultad de juicio racional aplicada a elegir la forma correcta de actuar. La excelencia en el ejercicio de esta facultad constituye la virtud intelectual de la sabiduría práctica - *phronesis* (en latín *prudencia*) – y la conducta de acuerdo con sus determinaciones es la virtud moral (Haldane, en: Singer, 1993, p.134). San Jerónimo (347 – 420) consideró la denominada *syndieresis*, reconocida como facultad innata de distinguir

entre el bien y el mal, es la chispa de la conciencia por la que discernimos que hemos pecado (Haldane, en: Singer, 1993, p.134-135).

Este desarrollo histórico de la reflexión acerca de la ética nos ha permitido esclarecer en lo que hemos conocido como el modelo de la ética teleológica es el que se estableció como parámetro en la antigüedad. En la Edad Media,

el descubrimiento particular de la filosofía griega que interesaba a los Padres era el del razonamiento práctico (ratio práctica) o «recta razón» (en latín *recta ratio*, en griego *orthos logos*). Tanto Platón como Aristóteles habían afirmado que existe una facultad de juicio racional aplicada a elegir la forma correcta de actuar. La excelencia en el ejercicio de esta facultad constituye la virtud intelectual de la sabiduría práctica —*phronesis* (en latín *prudencia*)— y la conducta de acuerdo con sus determinaciones es la virtud moral (Haldane, 1993, p.134).

Estos elementos de la razón práctica y de la recta razón, se unen en la construcción de la reflexión, mediada por el influjo religioso, con la nueva mirada acerca del conocimiento y de la razón. De este modo,

la idea de una facultad de conocimiento moral innata es susceptible, al menos, de dos interpretaciones. De acuerdo con la primera, los hombres están dotados de una capacidad de pensamiento racional y, a partir de determinadas premisas, cuyo conocimiento no depende de la revelación, pueden llegar a conclusiones acerca de la conducta correcta. De acuerdo con la segunda interpretación, el don en cuestión es una facultad de sentido moral por la cual los hombres pueden intuir sencillamente la conducta correcta o incorrecta. Tomando prestado el vocabulario de teorías posteriores, puede ser útil denominar a estas concepciones «racionalista» e «intuicionista», respectivamente (Haldane, 1993, p.135).

Se sigue entonces la idea de la deliberación prudente, que atiende a las circunstancias para llevar a cabo la acción, de manera que compromete al individuo que toma la decisión frente a su acción.

La ética teleológica es una ética que compromete al individuo con su ejercicio deliberativo, a actuar de modo prudencial. La ética es prudencial en tanto que no establece un conjunto de reglas fijas para la decisión, sino que remite a la persona a que delibere. La deliberación se hace a partir de situaciones donde no es claro que hacer; implica examinar los propios sentimientos, los recursos éticos heredados y las diversas razones que se pueden dar para cada curso de acción posible. Así, en cada

situación problemática, el bien será concreto. Y no habrá seguridad completa sobre los efectos de las decisiones.

En el siglo XIII, por ejemplo, Santo Tomás de Aquino (1224-74) afirma que el primer principio del pensamiento sobre la conducta es que hay que hacer y perseguir el bien y evitar el mal. Esta regla de la *synderesis* es (afirma) un principio de suyo evidente, de forma que cualquiera que lo comprenda debe admitir su verdad. Sin embargo, lo que interesa no es la bondad o maldad de esta o aquella acción concreta, sino más bien la polaridad del eje en que se dispone la conducta y el atractivo intrínseco de un polo y el rechazo del otro. No obstante, aun concediendo la verdad del principio, no bastará su conocimiento para guiar a uno en la vida sin una capacidad más específica de distinguir los cursos de acción buenos y malos, y es ésta la capacidad que sigue la tradición de Santo Tomás en la identificación con la '*conscientia*'. (Haldane, 1993, p.135).

El modelo tiene como su elemento determinante el desarrollo de la conciencia moral, que se hace manifiesta en el ejercicio de la acción humana. Tomás produjo una síntesis del pensamiento griego en el contexto medieval cristiano. Esta relación se enmarca en la idea de la naturaleza humana dotada de razón, que hace posible la reflexión acerca de la acción. Con esto se afirma, además, su concepción sobre la naturaleza humana, que parte de

una concepción racionalista del pensamiento moral —considerando que la «ley natural» se puede descubrir mediante el ejercicio de la «recta razón». La reciente disponibilidad en el Occidente cristiano de los escritos éticos de Aristóteles le ayudó considerablemente en esta labor. Sobre la base de éstos pudo crear una forma de eudemonismo consecuencialista según el cual la acción recta es la conducta que o tiende a promover o de hecho realiza la consumación del ser humano. De acuerdo con esta concepción existe una naturaleza humana distintiva y esencial, que tiene asociados un conjunto de valores que constituyen la excelencia en la conducción de la vida. De ahí que las virtudes sean aquellos hábitos de acción que conducen a la consumación de la naturaleza racional del agente.

Hablar de la «ley natural» es así referirse a aquella parte del orden general de las cosas que afecta al género humano y a su marcha hacia la perfección. Esta ley está encarnada en tendencias naturales del ser humano, como las tendencias a la autoconservación, a formar pareja y criar hijos, a cooperar con los demás en sociedad, etc. Además de esta fuente empírica de valores y exigencias morales está la «ley de Dios» promulgada a la humanidad mediante la ley mosaica y otras partes de la revelación de Dios. Sin embargo, para Santo Tomás ésta no constituye una fuente de mandamientos alternativos o adicionales, sino más bien una fuente suplementaria de aquellas disposiciones la conformidad con las cuales es necesaria para alcanzar el bienestar. Lo que la teología cristiana añade a esta teoría moral de base aristotélica

es, en primer lugar, la asistencia sobrenatural, mediante la revelación y la gracia, y en segundo lugar una transformación sobrenatural de la meta de la virtud, desde el estado que Aristóteles concibe como felicidad consumada (eudaimonía) al de beatitud (beatitudo), consistente en la unión eterna con Dios (Haldane, 1993, p.141- 142).

Este modelo tuvo algunas dificultades en su desarrollo posterior, al abrirse el debate entre las posiciones religiosas y las seculares en la reflexión ética. Pero en la línea histórica tiene su desarrollo contemporáneo, de la mano del pensamiento de las nuevas teorías de la virtud. El salto en el desarrollo del modelo teleológico nos lanza al pensamiento de Elizabeth Anscombe y Alasdair MacIntyre.

MacIntyre resucitaría una versión neorristotélica del bien humano como fundamento y sostén de un conjunto de virtudes. Semejante versión también proporcionaría una concepción de una vida con sentido. La interrogación común «¿cuál es el sentido de la vida?» es casi siempre una pregunta sobre la forma en que quienes la plantean pueden sentir que tienen un lugar en la vida en el que se encuentran comprometidos emocionalmente con quienes les rodean, en que su trabajo expresa su naturaleza y en el que el bien individual se vincula a un proyecto más amplio que comenzó antes de nuestra vida y seguirá después de ella. La respuesta de MacIntyre es que semejante sentido surge —como las excelencias que son las virtudes, que sustentan el fomento de sociedades racionales— cuando una persona pertenece a una tradición moral que permite un orden narrativo de una vida individual, y cuya existencia depende de normas de excelencia en determinadas prácticas (Pence, 1993, p.251).

El ejercicio de repensar la ética de la virtud tiene serias complicaciones en tanto que se le critica a la luz de la reflexión acerca de las motivaciones. Se le acusa de relativo y de caer en terrenos resbaladizos, al reconocer el estímulo social en la construcción de las conductas y su juicio como virtuosas o viciosas.

Los filósofos modernos están estudiando muchas cuestiones acerca de la virtud, como la medida de nuestra responsabilidad por nuestro carácter la vinculación entre el carácter y los modales, las vinculaciones entre el carácter y la amistad y el análisis de rasgos específicos, como el perdón, la lealtad, la vergüenza, la culpa y el remordimiento. Incluso están volviendo al análisis de vicios tradicionales como los deseos desmedidos de drogas, dinero, comida y conquista sexual, es decir, los vicios tradicionales de la intemperancia, la codicia, la gula y la lascivia (Pence, 1993, p.257).

En consecuencia, la reflexión sobre el modelo teleológico o su referente contemporáneo en las éticas de la virtud, debe sortear esta dificultad y lograr

establecer la importancia de la formación del carácter y de la reflexión acerca de la acción a partir del referente de la virtud.

Tras haber descrito el modelo teleológico, es importante dar el paso al segundo modelo, que parte del desarrollo del pensamiento moderno donde estos conceptos se han de transformar. Para el derecho natural clásico, el ser humano se entiende como un ser creado para desempeñar un papel en una comunidad ordenada por Dios, en quien se manifestaba su gloria. Para el derecho natural moderno los individuos tienen derecho a determinar sus propios fines y la moralidad abarca las condiciones en las que mejor pueden perseguirse éstos (Schneewind, 1993, p.147- 156).

Resulta entonces elemento de transformación de la lectura de la ética el pensamiento de Hugo Grocio, quien históricamente ha sido reconocido como el primero que afirmó que los derechos son un atributo natural del individuo independientemente de la contribución que éste haga a la comunidad. Por su parte con el pensamiento de Hume, se reconstruye más radicalmente el sentido de la moralidad, ya que su reflexión parte de la idea de que la moralidad debe arraigarse en nuestros sentimientos, pues la moralidad nos mueve a actuar, y la razón sola nunca puede hacerlo. Los sentimientos morales son la aprobación y la desaprobación y están orientados a los deseos y aversiones básicas que nos llevan a actuar. Aprobamos aquellos que nos mueven a hacer lo generalmente beneficioso, y desaprobamos los que causan daño. Aunque a menudo nos mueve el autointerés, también deseamos el bien de los demás, y la acción regular resultante de este deseo constituye la virtud. (Schneewind, 1993, p.147-156)

Frente a este modelo, y como forma de evadir un posible relativismo aparece la reflexión kantiana. Con Kant se plantea una ruptura y una nueva forma de concebir la ética. La *vida buena* ya no es simplemente un fin al que se accede desde ese deseo natural de alcanzar la felicidad. Podemos afirmar que es aquí el lugar en el que la búsqueda de la felicidad no es meramente un fin o una tendencia para la especie humana y, por tanto, se convierte en un deber. El pensamiento kantiano, tiene como elemento constitutivo el que:

se caracteriza por su insistencia en que este orden causal y nuestras pretensiones de conocimiento se limitan al mundo natural, pero que no tenemos razón para pensar que el mundo natural cognoscible es todo cuanto existe. Por el contrario, tenemos y no podemos prescindir de una concepción de nosotros mismos como agentes y seres morales, lo cual sólo tiene sentido sobre la suposición de que tenemos una voluntad libre. Kant afirma que la libre voluntad y la causalidad natural son compatibles, siempre que no se considere la libertad humana —la capacidad de obrar de forma autónoma— como un aspecto del mundo natural. La causalidad y la libertad se dan en ámbitos independientes; el conocimiento se limita a la primera y la moralidad a la última. La solución de Kant del problema de la libertad y el determinismo es el rasgo más controvertido y fundamental de su filosofía moral, y el que supone la mayor diferencia entre su pensamiento y el de casi toda la literatura ética del siglo XX, incluida la mayor parte de la que se considera «ética kantiana» (O'Neil, 1993. p.176).

Uno de los elementos que más ha dado que pensar a la luz de la formulación del pensamiento kantiano es el tema de la buena voluntad, considerado como único bien incondicional. Pero ha de entenderse además que esta nueva forma de comprensión de la ética es aún más radical, en el sentido en el que Kant

defendió una versión más radical de la tesis de que la moralidad se desprende de la naturaleza humana. Su idea central acerca de la moralidad es que esta nos impone obligaciones absolutas, y nos muestra lo que tenemos que hacer en cualesquiera circunstancias. Pero según él, este tipo especial de necesidad moral sólo podría darse respecto a una ley que nos imponemos a nosotros mismos. La clave de la concepción de Kant es libertad. Tan pronto sabemos que debemos hacer algo, sabemos que podemos hacerlo; y esto solo puede ser verdad si somos libres (...) Nuestras obligaciones morales deben desprenderse de una ley que legislamos nosotros mismos (Schneewind, 1993, p.151).

Este deber es claramente establecido por Kant a través de su idea de *imperativo* (Kant, 1996, p.421). Es pertinente entonces que reconozcamos las tres formulaciones del imperativo categórico kantiano y que es lo que desea plantear el imperativo categórico, que podemos interpretar así:

Obra según la máxima a través de la cual puedas querer al mismo tiempo que se convierta en una ley universal (carácter legislador)

Obra de tal modo que uses la humanidad tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro siempre a la vez como un fin, nunca meramente como un medio (carácter regulativo)

Obra según máximas que puedan tenerse por objeto a sí mismas a la vez como leyes universales de la naturaleza (voluntad legisladora).

A través de estas tres formas del imperativo Kant quiere que el hombre se descubra como un ser *autónomo* que sabe, que puede y que se piensa,

para Kant, igual que para Rousseau, ser autónomo no significa voluntariedad o independencia de los demás y de las convenciones sociales; consiste en tener el tipo de autocontrol que tiene en cuenta el igual estatus moral de los demás. Ser autónomo en sentido kantiano es obrar moralmente (O'Neil, 1993. p.176),

de manera que privilegia lo bueno que existe en la naturaleza humana, y, que determina, aunque suene paradójico la *libertad*.

Pero su noción de la libertad humana exige la consideración de los agentes humanos como seres capaces de autodeterminación, y en especial de determinación de acuerdo con los principios del deber. Al parecer Kant se ve llevado a una concepción dual del ser humano: somos a la vez seres fenoménicos (naturales, determinados causalmente) y seres nouménicos (es decir, no naturales y autodeterminados) (O'Neil, 1993, p.180).

El hombre libre, es el hombre que ha llegado a la ilustración, a la *aufklärung*, es decir, el hombre que, desde el buen uso de la razón, se sirve de su propio entendimiento actúa bien, en uso de su libertad. La tradición que obedece al modelo deontológico, y que se abre en el contractualismo, considera dos preguntas según Will Kymlicka, "¿qué exigencias nos impone la moralidad? y ¿por qué hemos de sentirnos obligados a obedecer esas exigencias?" (Kymlicka, 1993, p.186). Cuestionamientos que parten de los acuerdos a que llegan los hombres para su interacción social. Llegar a acuerdos es propiamente la construcción de obligaciones, que son convencionales, y que surgen de la interacción con otros seres humanos. Las interacciones permiten garantizar los intereses humanos importantes en el ámbito de los espacios sociales (Kymlicka, 1993, p.188).

¿Qué unifica el conjunto de la tradición contractual? A menudo se afirma que todas las teorías contractuales fundamentan la moralidad en el acuerdo. Pero sólo los teóricos clásicos fundaron realmente la obligación en el acuerdo. Para los teóricos modernos, el acuerdo no es más que un recurso para identificar las exigencias de imparcialidad o beneficio mutuo, que constituyen el fundamento real de la obligación. La idea de acuerdo social se utiliza para sopesar los intereses de las

personas según los criterios de imparcialidad o beneficio mutuo, pero si otro recurso aplicase con más exactitud estos criterios, podría desecharse por completo de la teoría el contrato (Kymlicka, 1993, p.195).

Los elementos que marcan esta reflexión son entonces, *imperativo, autonomía, beneficencia, acuerdo y justicia*. En ese orden de ideas el actuar de manera ética es el reconocimiento de mi propia racionalidad. Esta encuentra dentro de sí la noción de lo imperativo, y, así le entrega su existencia para regirse por sí mismo. Es la perspectiva universal de la razón moral lo que nos permite ir más allá de los propios intereses.

Una tercera corriente ética es la que tiene su representante más reconocido en John Stuart Mill y es la que conocemos como el *utilitarismo*. Su punto de partida es reconocer que,

la ética es una teoría de las relaciones sociales, Los mandatos de la ética son principalmente mandatos de hacer el bien a las personas, y quizás más general a los seres sensibles. (...) Aquí radica el gran atractivo del utilitarismo, la teoría del bien utilizada habitualmente para dar contenido al marco consecuencialista más amplio (Goodin, 1993, p.241-242).

La idea de la acción ética y del buen vivir está pensada desde la felicidad como el valor más importante a la hora de elegir un curso de acción.

La ética utilitarista tiene como principio básico la necesidad de salvaguardar al individuo, posiblemente esto sea por la aparición de la categoría de *libertad* entre los individuos y la necesidad de establecer un cierto arbitraje entre estos mismos de manera que se proteja la individualidad sin olvidar la pretensión que tiene todo establecimiento de una ética, que es precisamente su carácter de universalidad. Para Mill “la moralidad del sentido común, que todos aprendemos en la infancia, representa la sabiduría acumulada de la humanidad acerca de las consecuencias deseables e indeseables de las acciones” (Schneewind, 1993, p.152). La propuesta de Mill es una nueva teoría de la motivación moral. La que reconoce que podemos llegar a estar vinculados directamente a nuestros principios morales. Tener una motivación interior a obrar moralmente, y ser plenamente autónomos (Schneewind, 1993, p.152).

Se puede decir que la reflexión ética contemporánea maneja dos corrientes básicamente la primera de ellas es la *anglosajona*, a la que se denomina *consecuencialista –utilitarista*. El consecuencialismo es la concepción según la cual sean cuales sean los valores que adopte un individuo o una institución, la respuesta adecuada a estos valores consiste en fomentarlos. El individuo debe respetar los valores sólo en tanto en cuanto su respeto forma parte de su fomento, o bien es necesario para fomentarlos (Petit, 1993, p.230-239). Su idea básica es que han de defenderse los *intereses de los implicados* por medio de cuatro principios a los que dividen en dos órdenes. El primer orden que determina mi actuar por el principio de beneficencia y por el principio de autonomía. El segundo orden determina el actuar por medio del principio de no-maleficencia y por el principio de justicia. Estos cuatro principios se establecen para salvaguardar siempre la vida de los individuos. Al acceder al terreno de la vida del individuo se la ha denominado a esta nueva ética bioética.

Algunas de las proposiciones que defienden los consecuencialistas son:

Todo pronóstico para una opción, toda forma que pueda tener el mundo a resultas de elegir la opción tiene un valor que está determinado, aunque quizás no únicamente, por las propiedades valiosas en él realizadas: determinado por la medida en que es un mundo feliz, un mundo en el que se respeta la libertad, un mundo en el que crece la naturaleza, y así sucesivamente para diferentes propiedades valiosas; el valor determinado no será único, en tanto en cuanto la ponderación relativa de estas propiedades no esté fijada de manera única.

Toda opción, toda posibilidad que un agente puede realizar o no, tiene un valor fijado por los valores de sus pronósticos: su valor está en función de los valores de sus diferentes pronósticos, está en función de los valores asociados a las diferentes formas en que puede llevar a ser el mundo (Petit, 1993, p.232).

Estas proposiciones ponen como presupuesto el ejercicio de análisis de las situaciones y de reconocer cuales pueden ser los resultados de las mismas, de manera que se encuentran asociadas las posibles acciones de cada situación con los elementos que determinan el cómo se actúa a partir de los valores que se hayan elegido.

La segunda corriente que se ha establecido en los últimos años es la “continental” principalista. La cual considera que hay obligaciones absolutas que son

previas a la autonomía de la persona. Entre estas dos obligaciones no negociables, están enmarcados el principio de no-maleficencia y el de justicia, como los mínimos que se deben tener presentes para la acción. Lo que prima en este modelo de la ética es lo social, de manera que la beneficencia y la autonomía se reconocen como máximos que determinan la felicidad del individuo que consolida una forma de vida.

La reflexión principalista ha venido construyendo estos cuatro criterios que deberían delimitar la acción ética y que han sido trabajados a la luz de las reflexiones en bioética. El primero es el principio de respeto a la autonomía que se construye desde la capacidad humana de autodeterminarse, que como lo anotan Beauchamp y Childress, va más allá de las presiones externas que condicionan sus actos y de las limitaciones individuales que impiden actuar de forma intencionada.

El respeto a la autonomía exige que cada sujeto tenga derechos como: tener su propio punto de vista, tomar sus propias decisiones, actuar de conformidad con su propia escala de valores. Ejemplo de este respeto por la autonomía es la obligación de cumplir la regla del consentimiento informado en cualquier intervención de tipo médico, originado en el Código de Núremberg, y avalado por muchos convenios a nivel mundial y por la UNESCO en 2005.

El segundo es el principio de no-maleficencia, que obliga a no hacer daño a nadie de forma intencionada. El que contemporáneamente se ha establecido como base para fundamentar la ética médica. A la luz de esta reflexión se afirma que la no-maleficencia tiene cuatro obligaciones generales: no se debe hacer mal o daño, se debe prevenir el mal o daño, se debe eliminar el mal o daño y se debe hacer o promover el bien. Desde esta idea se hace necesario precisar unas reglas morales concretas: el no matar, el no causar dolor o sufrimiento, el no causar discapacidad, el no ofender y el no privar a otras personas de los bienes de la vida.

El tercer principio es el de beneficencia, que se refiere a la obligación moral de actuar en beneficio de los demás. A la luz de este modelo de reflexión ética se debe tomar como punto de partida la actitud y disposición a querer el bien para los demás. De manera que se obre específicamente para beneficiar a los demás. Beauchamp y Childress consideran que hay acciones obligatorias en este marco,

como lo son, el proteger y defender los derechos ajenos. Prevenir los daños que podrían afectar a terceros, eliminar las condiciones o situaciones que pudieran dañar a otros, ayudar a las personas con discapacidades o deficiencias y rescatar a las personas en peligro.

El cuarto principio es el de justicia, que parte de la idea de distribuir de forma equitativa los derechos y las responsabilidades en la sociedad. La justicia es el pilar fundamental para la acción humana. Y en la reflexión contemporánea es el punto que más reflexiones ha generado bajo la idea de construir sociedades diferentes.

4.1.1. El lugar del tránsito, la búsqueda del presente

Hasta aquí he intentado establecer un recorrido histórico, que a grandes rasgos describa los tipos de interpretaciones que se han dado a lo largo de la historia a la reflexión ética. Es momento de entrar a analizar nuestro presente, teniendo en cuenta una de las frases más ciertas que han podido decir los filósofos: *soy un ser en el mundo, estoy con otros y esos otros y mi relación con ellos me crea tensiones.*

Al descubrir esto nos damos cuenta que estamos en un umbral, nuestro presente parece sombrío, la llamada *vida buena* al parecer no existe y la ética se ha dejado solamente para los manuales de colegio y las clases de último semestre de carrera bajo el nombre de *ética profesional*. Pero considero que hacer reflexión ética implica mucho más, porque reflexionar es hacer un ejercicio de interiorización a través del cual el individuo se apropie realmente de su propia vida. Esto porque la ética no se hace en un cuaderno, ni se aprende leyendo un libro; la ética es algo vivencial y por ello determina la forma en la que comienzo a ver el mundo:

presente entre nosotros, mujeres y hombres, la conciencia de inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo... El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada. Por eso mismo la capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética... Es fundamental que insistamos en ella precisamente porque, inacabados pero

conscientes del inacabamiento, seres de opción, de decisión, éticos, podemos negar o traicionar la propia ética (Freire, p.55-56).

Paulo Freire en su *Pedagogía de la autonomía*. explica que el concepto de inacabamiento se refiere a que todos los seres que habitan el planeta están en constante cambio, son dinámicos, en continua construcción. Sin embargo, el único consciente de este estado de inacabamiento es el hombre y como tal, el único capaz de ser consciente de su construcción, de sus decisiones. Por esa razón, el ser humano es el único que se pregunta por su actuar y, en ese sentido, es un ser ético por naturaleza.

Habiendo reconocido ya los tres grandes modelos de ética quiero arriesgarme a hacer cierta claridad sobre lo que es y lo que no es la ética; en este punto me valdré de algunas de las ideas de Adela Cortina, una de las filósofas contemporáneas que más trabaja acerca de la ética (Cortina, 2000). ¿Qué no es?, no es un conjunto de prohibiciones, no es una gran teoría que no tiene validez en la práctica, no es algo que solo pueda ser entendido en el campo de la religión, no es un pensamiento relativo o subjetivo. ¿Qué sí es? Es una visión que se determina como un vivir de acuerdo con unos valores con los que justifican la forma en la que se vive. De manera que nos pide hacer el tránsito del *yo* y del *tú* a favor de la *ley universal*. Ser un observador ideal que salga de los propios intereses, los que no pueden contar más que los intereses de cualquier otro.

Mi postura frente a la ética he comenzado a expresarla en el momento en el que afirmé que es una cuestión absolutamente vivencial más que teórica. Pues, siguiendo a Adela Cortina, la teoría sin la praxis no sirve realmente para nada; la undécima tesis de Marx ante Feuerbach que interpela al filósofo a que deje de hacer teoría y se acerque más a la práctica. Literalmente dice que el filósofo debe dejar de contemplar el mundo y dedicarse a transformarlo, discusión siempre presente entre los que hemos sido educados en las ciencias de la vida y percibimos en la filosofía una forma de mutismo que parece realmente molesta en un mundo que exige al pensamiento ser creador y transformador.

Es aquí donde trasciende un término que recurrentemente se utiliza, pero al que quiero darle una importancia crucial en esta construcción. La crítica, esta aparecerá como espacio en el que se dé el poder decir y actuar coherente desde la competencia de pensamiento crítico. En este caso en particular, la crítica hará parte de la forma en la que se ha de relacionar la enseñanza en ética con las disciplinas con las que efectivamente entra en diálogo y construye conocimiento. Y en particular con la construcción de lo que hemos venido llamando educación para la paz.

4.2. La Educación para la paz desde la reflexión acerca de la convivencia, lo que las teorías han elaborado

La ley verdadera es la recta razón de conformidad con la naturaleza; tiene una aplicación universal, inmutable y perenne; mediante sus mandamientos nos insta a obrar debidamente, y mediante sus prohibiciones nos evita obrar mal. Y no es en vano que establece sus mandamientos o prohibiciones nos evita obrar mal. Y no es en vano que establece sus mandamientos o prohibiciones sobre los hombres buenos, aunque aquellos carezcan de efecto alguno sobre los malos – ni el senado ni el pueblo puede liberarnos de sus obligaciones, y no tenemos que mirar fuera de nosotros mismos para encontrar su expositor o intérprete. No habrá así diferentes leyes en Roma y el Atenas, o diferentes leyes ahora y en el futuro, sino que una ley eterna e inmutable será válida para todos los países y épocas, y habrá un solo maestro y rector, es decir Dios, sobre todos nosotros, pues él es el autor de esta ley, su promulgador y si juez aplicador. Quien desobedece huye de sí mismo y niega su naturaleza humana, y en razón de este mismo hecho sufrirá las peores penas, aun si escapa de lo que comúnmente se considera castigo (Cicerón, De Re Publica, III, XXII)

4.2.1. La Educación para la paz desde la formación en derechos

La problemática de la Educación para la Paz está ligada a la educación para los derechos humanos. Exige en el presente un enfoque comprensivo, a la luz de la forma en la que queremos consolidar la habilidad de pensamiento crítico, construido desde la necesidad de educar para la acción. En este orden de ideas, el presente ejercicio pretende ser pluridimensional y convertir este modelo pedagógico y de formación en la construcción de la tan anhelada Cultura de Paz. La construcción se articulará desde las diferentes apuestas teóricas de los últimos veinte años, y, tomando como núcleo central algunos de los valores para la convivencia humana como lo son la solidaridad, el respeto por las diferencias y la defensa de los derechos.

De la mano de la propuesta de Galtung podemos decir que la educación para la paz

debe articularse desde una perspectiva más amplia que la meramente escolar y esta educación debe incluir el estudio, la investigación y la resolución de conflictos por vía pacífica como objetivos fundamentales en un proceso de aprendizaje integral que trasciende el ámbito de la educación formal y se convierte en un imperativo pedagógico y ético a la luz de los acontecimientos de la actualidad (Galtung, 1997, p.87-139).

La preocupación de UNESCO, expresada en la conferencia que se llevó a cabo en el año de 1997, parte de una reflexión referente a la educación, particularmente sobre las temáticas de democracia y paz. Esto porque se percibe que en la población adulta los temas de democracia, ciudadanía, género, sociedad civil y cultura de paz deben ganarse a través de nuevas estrategias que permitan alcanzar metas comunes que hagan posible conocer más de cerca las formas en las que se construye la globalización, más allá de las tensiones de la inequidad y la marginación social (Departamento de Educación de la UNESCO, 1997, p.3).

Este ejercicio de plantear el cómo educar la población adulta responde a la dinámica en la que los diferentes pueblos reconocen los derechos humanos, y cómo, desde su reconocimiento, se pueden efectuar nuevas reflexiones sobre las implicaciones de educar para una cultura de paz. Discusión que en un primer momento encontró problemático el ejercicio de pensar desde la globalización de las

nuevas tecnologías y las diferentes perspectivas sobre lo que implica la globalidad a la hora de pensar el mundo y las relaciones que desde esta nueva lectura se establecen entre los pueblos.

En este punto entran a ser importantes las dinámicas de mercado, y cómo estas se ven influenciadas por la educación, que es en principio la fuerza rectora con la que se pretende la construcción de la cultura de paz. Y que debe partir del reconocimiento de las diversas dinámicas culturales y de la forma en la que se deben preservar también las identidades particulares y locales en el ejercicio del diálogo y la solidaridad para posibilitar el ejercicio de interculturalidad (Departamento de Educación de la UNESCO, 1997, p.8-9).

Desde esta perspectiva, el conocimiento de lo particular y de lo local, gana un lugar importante en la formulación de este modelo educativo. En especial, desde las oportunidades que se generan en la búsqueda de modelos de resolución de conflictos en las que se busque reducir las probabilidades de conflicto, recurriendo a modelos que han venido proponiendo UNICEF, UNHCR, amparados en lo que Naciones Unidas. Se espera de la reflexión crítica sobre estos modelos de promoción de cultura de paz, a saber, trabajando desde los modelos de cooperación internacional, las políticas que se vienen construyendo sobre el medio ambiente y las interdependencias entre las naciones ricas y pobres. Todo esto concretado: a la luz del reconocimiento de los otros, de los modelos de aprendizaje activo, de las experiencias construidas desde los diferentes conflictos alrededor del mundo y de los modelos de negociación que se han venido fortaleciendo históricamente (Departamento de Educación de la UNESCO, 1997, p.14).

Esta nueva perspectiva en la que se apuesta por la Educación para la Paz parte de lo concreto, de lo cotidiano. Se entiende que la construcción de paz es un ejercicio de todos, pues la paz en su sentido más abarcador remite a los conceptos de equidad y justicia, de dignidad y solidaridad, de respeto a las creencias y a las diferencias en las que cada uno de los seres humanos puede reconocerse, y que determinan la construcción de paz como ejercicio activo (Cabezudo, 2013, p.46).

Es así como la educación debería tener un papel importante en procurar un desarrollo integral de los estudiantes, cuidadoso de la adquisición de valores universales y de la comprensión de los derechos humanos, para que se haga posible que se vean involucrados con ellos y reconozcan la oportunidad de actuar en su papel de seres políticos, involucrados en el ejercicio económico y transformador de la realidad, que los compromete en su papel activo de construcción de la sociedad.

Esta propuesta exige una comprensión clara de los programas educativos de resolución de conflictos y de la búsqueda de alternativas no violentas de justicia y equidad, que den prioridad al diálogo para la construcción de sociedades más democráticas. Una organización más coherente y vinculante del sistema educativo y de la sociedad en la construcción de la paz, generará mayor cohesión y compromiso con la manera en la que se concibe la Educación para la Paz. Y, con el compromiso, asumido por todas las esferas que componen la sociedad garantiza la sostenibilidad de la misma.

Bajo este mismo principio, la educación para la paz está llamada a generar nuevos mecanismos de participación que permitan hacer viva la idea de concientización social, democrática y de aprendizaje colectivo. Lo que de forma efectiva se materializa en el reducir las violencias aún presentes, desde el fortalecimiento de la cultura de paz y el respeto a los derechos y libertades en las sociedades que luchan por cohesión.

4.2.2. La educación para la paz desde la formación en convivencia

Una segunda propuesta es la que busca educar en una cultura de paz desde la formación en la convivencia, en donde:

aprender a convivir - se convierte en - (...) una necesidad inaplazable de todo proyecto educativo además de un requerimiento formal de nuestras leyes. Demanda que cobra mayor urgencia por los tiempos que estamos viviendo, en los que la violencia impregna todo nuestro tejido social (Jares, 2002, p.80).

Este proceso involucra no solamente a las escuelas, sino que es determinante que se elabore desde las comunidades, las familias y todos los ámbitos en los que se construye el tejido social; en el espacio en el que se vive el conflicto, en el que se hacen visibles la diferencias, las inequidades, las injusticias, a las que en la mayoría de los casos se reacciona de manera violenta,

convivir significa vivir unos con otros en base a unas determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Esos polos que marcan el tipo de convivencia están potencialmente cruzados por relaciones de conflicto, pero que en modo alguno significa amenaza para la convivencia, más bien al contrario (Jares, 2001b, p.9).

La autoafirmación de los individuos hace parte del ejercicio de convivir. Desde la convivencia se hace efectivo el reconocimiento del papel que juega cada ser humano en la construcción de la paz.

Vale la pena recalcar la importancia que desde este modelo de reflexión tiene mejorar las relaciones interpersonales, siendo estas el punto de partida para los modelos de educación para la paz; en estos modelos se trabaja en el aprendizaje cooperativo, que destaca la importancia de aprender en grupo. También es importante abordar la transformación no violenta de conflictos en los planteles educativos, ya que hace parte importante de los nuevos modelos para la construcción de paz.

Jares insiste en la importancia de ese nuevo modelo de pensamiento pues, de acuerdo con los nuevos desafíos para la educación y del pensamiento, es necesario abordar la reflexión sobre las relaciones, sobre la igualdad y la diferencia. La idea de igualdad es fundamental para comprender los derechos y la diferencia nos determina por diferentes motivos y circunstancias (Jares, 2002, p.86). Frente a esta tensión plantea los objetivos que considera básicos en la construcción de la educación para la paz:

Favorecer una convivencia positiva y democrática en los centros escolares.

1. Aprender a convivir con el conflicto de forma positiva,
2. Rechazar la violencia como forma de resolución de conflictos,
3. Prevenir las conductas intimidatorias y de maltrato entre el alumnado, favoreciendo actitudes contrarias a todo tipo de discriminación y de violencia,
3. Desarrollar una cultura de paz asentada en los

derechos humanos y en los valores de respeto, tolerancia y democracia, 4. Generar una red de mediadores/as de resolución de conflictos entre los estudiantes de los centros escolares (Jares, 2002, p.88).

Con estos objetivos es posible encontrar una forma efectiva de afrontar la problemática de la tensión entre igualdad y diferencia, desde el reconocimiento de los diferentes modelos de convivencia que pueden evidenciarse en el caso concreto de los centros escolares. Pero de igual forma pueden comprenderse como elementos para la construcción de la vida en común de diferentes grupos de personas y como fundamento para la reflexión acerca de la educación para la paz. Esto porque, como aparece en varios modelos y reflexiones sobre el tema, la idea de la cultura de paz ha de estar construida desde la dialéctica que venimos planteando de lo igual y lo diverso.

4.2.3. La educación para la paz desde la filosofía

De la misma forma, este trabajo pretende ocuparse del lugar de la filosofía en la reflexión sobre la paz. Eso, dicho de antemano, no desconoce la tradición de orgullo epistemológico de la filosofía, buscando convertirlo en responsabilidad y compromiso de la filosofía con el presente, como lo afirma Vicent Martínez Guzmán: “de manera muy sencilla voy a entender por filosofía el conjunto de capacidades humanas de pedirnos y darnos razones o expresar sentimientos por lo que nos hacemos a nosotros mismos y a la naturaleza (Martínez, 2001, p.16).

En este orden de ideas y por el lugar en el que más evidentemente puede hacerse el trabajo de reflexión y de acercamiento a la filosofía, considero pertinente el papel de la filosofía en el ámbito educativo y, por ende, el lugar para hacer evidente el ejercicio de pensar las razones de lo que nos hacemos y le hacemos a los otros en el marco de la idea de construir una cultura de paz. La filosofía deberá entonces empoderarnos en la reflexión acerca de la responsabilidad y promover el fortalecimiento de la autonomía de nuestra razón, que es social, pero que necesita instancia crítica y autocrítica; así, esta autonomía se podrá ver reflejada en la forma en la que actuamos y vivimos con los otros, esos otros que claramente son como yo.

Y que como lo dice Martínez Guzmán a partir de la idea kantiana del ideal regulativo de la razón:

nos compromete tanto con todo ser humano o colectividad, sea de la cultura que sea, de la religión que sea, de la raza que sea, al mismo tiempo, nos hace autocríticos respecto a las aventuras y desventuras que nuestra propia racionalidad ha ido teniendo a lo largo de la historia (Martínez, 2001, p.18-19).

Una reflexión y el trabajo filosófico de este talante nos puede abrir a la posibilidad de “sacar la filosofía a la calle, al mundo distanciado del reconocimiento de los seres humanos como seres humanos y confrontarlo con las propuestas de los filósofos” (Martínez, 2001, p.20). Así, la reflexión filosófica se ha de trascender en nuestra responsabilidad con el saber en la consolidación de la vocación de búsqueda del porqué del mundo en el que estamos viviendo y creando futuros y nuevas ocasiones para la reflexión filosófica. Un ejercicio que convierta el discurso que se construye desde la reflexión en un elemento de consolidación de la acción en lo cotidiano, en la búsqueda de la idea de cultura, de diversidad y de solidaridad.

4.3. La Educación para la paz desde la reflexión acerca de la diversidad cultural.

En el ejercicio de pensar la educación para la paz desde la dialéctica entre igualdad y diversidad aparece la apuesta por la *cultura de paz*, elaborada desde la reflexión en valores como el respeto, la justicia, la igualdad la tolerancia y la interculturalidad. Es importante aquí reconocer que, la cultura de paz, que se construye en el modelo de educación para la paz, obedece también a las virtudes que desde el modelo se proponen como básicas.

Es así como la reflexión sobre la cultura de paz puede tomar como elementos para su elaboración las diversas formas en las que se acoge el término paz, desde lo individual, lo comunitario o la nacional. Desde estas diversas formas de ser pensada

la paz, se puede reconocer que una de las herramientas que han resultado más útiles para hacer confluir estas diferencias es la idea de cultura y sus manifestaciones como elementos para la construcción de paz.

La propuesta que se ha venido elaborando desde Naciones Unidas en los últimos veinte años ha apostado siempre porque la educación sea el medio fundamental para la construcción de la cultura de paz. Es así como se pretende promover modelos de convivencia pacífica que se conviertan en el estilo de vida de toda población. Esto se ha pensado a partir de la idea de

promover la paz como acción colectiva e individual, saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismo y detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia (...) proponiendo cuatro pilares para desarrollar la cultura de paz: el aprendizaje de una ciudadanía democrática; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora del clima de convivencia y la prevención de la violencia (Cano y Moncosí, 2013, p.321).

Esta propuesta tiene el valor adicional de reconocer que en la educación y en la práctica educativa se apunta a la formación integral de las personas, en especial si se logra ver en el ejercicio educativo un fenómeno moral, ideológico y político (Fernández, y Epelde, 2014, p.81).

Pero esta reflexión acerca de la educación para la paz y del fomento de una cultura de paz, aún en nuestro presente se encuentra atravesada por las llamadas violencias estructurales. En el caso de lo que hemos venido definiendo acerca de la dialéctica igualdad – diferencia, es claro que la mayor muestra de violencia estructural que dificulta este ejercicio es precisamente la desigualdad en la distribución de los recursos, lo que consolida dificultades en el marco de las relaciones interpersonales y en las dinámicas de socialización.

La Educación para la paz insiste en la necesidad de convertir el proceso de formación en un ejercicio de demostración de coherencia entre los fines y los medios, que redunde en la formación de ciudadanos más libres, participativos, constructores de ciudadanía democrática, incluyente y coherente con la idea de la paz y del reconocimiento de los otros como ciudadanos del mundo. Entonces, este ejercicio de

formación está unido a la reflexión acerca del aprender a vivir mejor, a la luz de la búsqueda de sociedades más incluyentes, a través de un diálogo intercultural que genere una competencia de sensibilización y cooperación, en aras de aportar a solucionar las problemáticas del desarrollo sostenible, como lo planteó la UNESCO en 2013, lo que no puede desligarse de la idea de reconocer la dialéctica igualdad – diversidad.

En los últimos años, la propuesta a nivel global de educar en la interculturalidad se ha convertido en condición de posibilidad de las sociedades contemporáneas, en las que se hace evidente el llamado a la aceptación de los otros, de la armonización de los espacios sociales y, por ende, se hace obligatoria su juiciosa implementación en los diferentes modelos educativos. Desde las nuevas reflexiones en los modelos educativos se asume que las herramientas tecnológicas y la facilidad que estas permiten para construir interacción, deben ser entonces los elementos facilitadores de este ejercicio.

Los casos más representativos de trabajo por la educación para la paz desde la interculturalidad que conocemos se presentan en España y en México. En España por el número creciente de inmigrantes que llegan de diferentes partes del mundo, y en México por los vínculos con la población indígena autóctona.

La forma en la que se ejecuta ese ejercicio de interculturalidad se ha planteado desde la enseñanza de la lengua y, en el caso de España, en la enseñanza de la cultura española, de modo que se pretende lograr que el estudiante diferente participe de un proceso de integración a partir del diálogo y del aprendizaje. Es así como se llega a afirmar que, en los modelos español y mexicano, se ha elaborado una interculturalidad institucionalizada, que tiene como finalidad la visibilización de las diferencias como elementos que permiten el enriquecimiento de la reflexión y del modelo de aprendizaje.

Del caso mexicano también se reconoce el estudio que hacen Gemma Burford, Susanne Kissmann, Francisco J Rosado-May, Santos H. Alvarado Dzul y Marie K. Harder, quienes se ocuparon de la participación indígena en la

educación intercultural. Ellos reconocen en la participación de los pueblos indígenas un recurso que permite pensar de forma más cercana a lo territorial la educación y la cultura de paz. Cabe aclarar que no se intenta a través de este ejercicio de participación otra cosa diferente a la de generar puentes que permitan el aprendizaje común y que renuncie a la idea que se había mantenido casi que de forma histórica de pensar que lo no indígena está un paso adelante de lo referido a la cultura indígena. En ese sentido lo que se ha venido construyendo en la propuesta intercultural es la participación y la posibilidad de crear nuevas formas de comunidad (Burford et al, 2012, p.3).

Desde dicho estudio algunas de las universidades latinoamericanas han buscado modelos que generen nuevos enfoques de conocimiento, cambios en la orientación de los problemas, heterogeneidad, transdisciplinariedad y cooperaciones claras con las comunidades. Así, se ha hecho posible un co-aprendizaje desde la contribución de ambos, desde sus saberes particulares.

De esta manera, en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México (UIMQRoo), se han tomado realmente en serio el artículo segundo de su Constitución mexicana, que reconoce la importancia de la herencia indígena en la identidad nacional. Esto lo han hecho efectivo a través un programa de agroecología, en el que integraron los nuevos saberes con la ecología convencional de los mayas y sus sistemas agrícolas tradicionales. Parte de la experiencia exigió también un nuevo aprendizaje de los lenguajes, para que se puedan aprovechar los saberes de los llamados *sabios locales* y para aprovechar la integración de *abuelos tutores*, con lo que ese primer ejercicio del programa en 2011 graduó 44 estudiantes en el área de agroecología (Burford et al, 2012, p.4).

En 2005, la Comisión europea propuso ocho competencias que deben ser directrices de este nuevo modelo en la educación:

1. La comunicación en la lengua materna, 2. Comunicación en la lengua diferente,
3. Las competencias matemáticas en el básico conocimiento de la ciencia, 4. Las competencias digitales, 5. El ejercicio de aprender a aprender, 6. Las competencias sociales y en ciudadanía, 7. La competencia en tomar la iniciativa y hacerse cargo de

hacer, 8. El reconocimiento cultural y el rango de expresión (Parlamento Europeo, 2006, p.296).

Estas competencias educativas determinan la forma en la que, desde los diferentes Estados, se lleva a cabo el diálogo entre las diferentes culturas y las diferentes manifestaciones culturales. Supone el respeto por la construcción de modelos que permitan las interacciones entre individuos de los diferentes lugares y contextos históricos que han dado como fruto las sociedades contemporáneas. Se busca que, gracias a estas competencias, sea posible la integración de las sociedades diversas, reconociendo y respetando las diferencias que nos constituyen en las personas que somos.

También se han convertido en modelos las experiencias de educación multiétnica, en especial en lugares como Illinois en los Estados Unidos. El tema de lo multiétnico ha tenido un cierto dejo de dificultad, ya que a nivel económico la población blanca es la que históricamente ha manejado la mayor cantidad de los recursos, mientras que la población negra se ha encontrado en los mayores índices de pobreza, junto con las poblaciones de inmigrantes hispanos. En esta situación particular, al final de la década de 1970 y a comienzo de la década de 1980, se reconocía en las escuelas que los niños afrodescendientes y latinos, que, a partir de las situaciones económicas y familiares particulares que los rodeaban, generaban actitudes de rechazo frente al aprendizaje. La apuesta por el ejercicio multiétnico aparece como una búsqueda por el reconocimiento de las capacidades que cada niño recibe de su cultura y que puede poner al servicio de su propio aprendizaje. También como apuesta para generar en estas poblaciones nuevas alternativas que les permitan ver nuevas metas para sus vidas. Se trata de erradicar los miedos heredados de las formas de exclusión étnica para enriquecer la forma en la que se definen y ven a los otros en su humanidad (Lackey, 1995, p.7).

En el foro “Experiencias y metodologías de la educación para la paz” en Bogotá (2007), Xavier Etxeberría planteó cómo la interacción de las identidades culturales colectivas es en sí conflictiva, pues está traspasada por una tensión que

resulta ineludible y se hace fácilmente proclive a la violencia, por estar acompañada por dinámicas de poder, que potencian las formas de opresión y exclusión. En ese reconocer esa forma y dinámica se ha de construir una nueva mirada a la noción de frontera, que permita hacer un ejercicio consciente de pluralidad y de interculturalidad, logrando que las diferencias se conviertan en ocasiones de enriquecimiento y posibilidades de compartir. El planteamiento que hace Etxeberria nos invita a una formación desde el respeto, que haga posible el reconocimiento de lo diferente, que hagan posible la creatividad y la plenitud en el compartir con los otros y generar un modelo sano de convivencia. Esto implica que:

Habrà interculturalidad sólo en aquellos ámbitos respecto a los que hay equidad entre los colectivos implicados a la hora de plantear el diálogo y la interacción. En los espacios educativos hay que tratar de crear esa equidad, rompiendo con la existencia de grupos vulnerables frente a poderosos, y generando a su vez la conciencia de que la equidad social se realiza a través de medidas políticas.

A la luz de esta propuesta, la interculturalidad exige también un ejercicio de construcción de *identidades complejas*, que se construyen a partir de una vivencia que se ha socializado y asumido a partir del reconocimiento de otras culturas diferentes, con las que necesariamente se cruza y, en algunos casos, se puede ver como atravesada por los interrogantes que estas, diferentes, le generan. El planteamiento, entonces, nos lleva a pensar en la importancia de armonizar las diferencias con los otros y trascender esas formas de rigidez mediante la elaboración de un entendimiento abierto y respetuoso, que claramente se establece en búsqueda de una transformación cultural.

Para Etxeberria (2007), una educación intercultural que sea a su vez educación para la paz se define porque:

1. Persigue excluir la violencia directa entre grupos identitarios, afianzando la “paz negativa” en el respeto y el reconocimiento.
2. Busca acabar con la violencia estructural, al plantearse la “paz de la justicia” en la distribución de poder y recursos,
3. Trata de reducir la violencia cultural, al desmontar las estructuras culturales de interacción de cada grupo que son por ellas mismas violentas,
4. Se abre la intercomunicación de la paz más positiva, aquella que está en disposición de recibir y

de dar, reacomodando lo recibido en los marcos culturales propios, que gracias a eso quedan enriquecidos.

En la perspectiva de la investigación de Vicent Martínez Guzmán, la reflexión acerca de la paz vista desde la construcción del concepto de humanidad, debe incluir “los derechos a la diferencia o, como diríamos hoy, a la interculturalidad” (Martínez, 2001, p.280). Desde ella, cada colectividad hará el ejercicio de expresar eso que les hace diferentes a los demás grupos y de poder aprovechar las formas propias de saber y de relacionarse en aras a la construcción de culturas de paz, en reconocimiento de identidades híbridas, que hoy claramente componen las sociedades en las que nos desarrollamos y convivimos.

Otra experiencia que se ha presentado como ejercicio de educación para la paz es el proyecto *Los sueños de Gaia*, que está basado en el deseo de promover la colaboración entre niños y niñas de distintas partes del planeta. Este ejercicio pretende abrir al diálogo como posibilidad de encontrar nuevos caminos para la cooperación desde las nuevas herramientas de comunicación, para, a través de dicho encuentro, afianzar las estrategias para la aceptación, el respeto por el otro, por sus prácticas culturales y su forma de ver el mundo (Luna et al, 2014). Este proyecto aparece como una forma de contrarrestar un presente en el que, a partir de los medios de comunicación, parece reafirmarse la diferencia irreconciliable, para lograr que las nuevas formas de comunicarnos propicien la búsqueda de lo que nos une y lo que determina que todos y cada uno de los seres humanos sean tratados con respeto. El punto de proyecto Gaia está centrado en la idea de la paz como una posibilidad entre personas, lo que, a su vez, propicia la reflexión por el ambiente y por la sostenibilidad del planeta. En el programa trabajan niños y niñas de 7 a 12 años de Alemania, Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, España, México, Marruecos, Perú y Serbia (Luna et al, 2014, p.110).

En algunos de los estados de la antigua Yugoslavia, las poblaciones son marcadamente mezcladas, son un ejemplo de la necesidad de educación intercultural. Se hace mención especial al caso de Croacia, donde, en 1991 habitaban personas de

27 naciones diferentes, población que mayoritariamente estaban migrando por el conflicto de Serbia y Montenegro, y se vio obligada por la situación misma a construir relaciones, hoy consideradas fructíferas, a partir de los principios de la democracia y los estándares que permitieran que indistintamente de su nacionalidad, religión o características culturales, pudieran convivir y consolidarse como sociedad que comparte un territorio. Este ejercicio de reflexión y acción a partir del pluralismo promovió políticas de diálogo y coexistencia, desde el cuidado de los derechos humanos, partiendo de relatos que permitan guardar en la memoria la violencia de origen étnico, pero que se consoliden en hacer comunicables las diferencias para que se logre la coexistencia de las mismas. Comunicar a partir del relato, o bien del uso de la lengua materna en espacios de compartir, permite a los estudiantes (a los ojos de los que van construyendo ese modelo de educación) generar seguridad y respeto de las diferencias. Dicho esto, se reconoce, además, la importancia de los espacios dedicados al arte en la escuela, ya que ahí se puede hacer más visible esa interacción en la diferencia.

Yanka Totseva hace un análisis de la educación intercultural en Bulgaria, en donde apareció como preocupación al final del siglo XX. Se partió de la necesidad de establecer grupos en los jardines infantiles y las escuelas primarias de grupos con diferencias etno-culturales. Pero se tuvo como presupuesto que el acercamiento a la lengua materna es el escenario en el que se hace posible la construcción de identidad, y que al ser reconocido por otros que tienen identidades diversas, obliga a los individuos a tomar conciencia de sus habilidades sociales, las metas, los valores y, con ellos, de la necesidad de entendimiento mutuo y el cultivo de una cultura compartida, armonizando los espacios de socialización de los individuos. Totseva hace énfasis en que este proceso se posibilita en una concepción de lo humano en la que se ponen en juego las nociones de derechos humanos, equidad, respeto por las diferencias y, con ellas, de los diferentes estilos de vida (Totseva en Peko et al, 2010, p.34). El planteamiento educativo de la interculturalidad debe hacerse a partir de la filosofía, la antropología, la sociología, los estudios

culturales y sociales, así como de la lingüística, ciencias que, a partir de sus recursos, logran hacer efectivo ese diálogo desde las diferencias culturales.

Uno de los proyectos que más han trabajado en esta línea de la interculturalidad es el de Let's make a peaceful world hand in hand. A través de la idea de construcción de un mural, busca retratar el ejercicio de educación para la paz desde las manifestaciones contra la guerra, sobre los derechos humanos, la justicia social y la dignidad moral. Estos valores se hacen manifiestos a partir de las imágenes que allí se construyen en conjunto, como lo refiere Jaehan Bae, quien se acercó a la experiencia de estudiantes que participaron de la elaboración del mural. En la experiencia que relata Bae, en el año 2009, es importante el aprendizaje cooperativo. También el papel de los profesores, ya que permitieron develar los conceptos que los estudiantes tenían de respeto mutuo, entendimiento, estereotipos y etnocentrismo (Bae, 2012, p.48). Este ejercicio propició la interacción de estudiantes coreanos y estudiantes americanos, y les permitió generar actividades desde imaginarios propios de sus culturas, para después hacer interacciones desde elementos comunes, como lo fueron la canción de Michael Jackson Heal the world (1991), o la posibilidad de ver el Guernica de Pablo Picasso (1937). Estos fueron pasos previos para comenzar la elaboración de este mural, en el que después de pensar en hitos históricos, como las dos Guerras Mundiales, la bomba atómica sobre las ciudades japonesas o la guerra de Corea, pasaron a diseñar imágenes que plasmaran la idea de paz (Bae, 2012, p.50-52). Este ejercicio permitió, además, pensar en los patrones que en ellos se hacían visibles, pero que se convirtieron en ocasión para pensar en lo que se puede lograr desde el trabajar juntos, los cambios que de este trabajo se desprenden y las nuevas formas en las que se pueden consolidar esas relaciones entre personas diferentes, pero unidas frente al acuerdo de pensar cómo construir y representar el concepto de paz.

4.4. El paso a seguir, reflexiones acerca de la educación para la paz

Es necesario ahora elaborar un poco las ideas en las que se han venido generando las reflexiones sobre educación en los últimos años, de modo que se evidencie la

posibilidad o no de construir un modelo de educación para la paz. Se espera que aporte lo que se espera de los procesos de formación de los niños y jóvenes; que, a su vez, asuma el reto de aportar a una transformación social en el futuro común que sea viable y sostenible.

En este sentido, la apuesta de Maeve O'Brien (2011) aboga por retomar como valores el cuidado y el bienestar, a partir del reconocimiento del diálogo como espacio de articulación de las relaciones humanas. O'Brien toma como punto de partida el ejercicio planteado por Paulo Freire en su texto de la *Pedagogía del Oprimido* y la praxis que en él se deriva, que obliga a pensar la inequidad presente en nuestras sociedades como el lugar en el que debe ser reflexionada la educación en nuestros tiempos. Así, se debe buscar una nueva forma de consolidar la humanización transformando las relaciones desde la verdad y el diálogo, procurando la interdisciplinariedad y la transformación de las relaciones humanas desde la diferencia y la diversidad. Es así como afirma que,

en el trabajo de Freire descubro un cuidado étnico, explorando su articulación, a veces contradictoria pero frecuente, del significado de las emociones y las relaciones con el proceso de humanización y educación. Encuentro cómo los estudiosos del cuidado feminista a través de las disciplinas de la teoría política a la filosofía moral y la sociología de las emociones / cuidado, consideran el cuidado y la relación con el otro, la heteronomía o el otro interés, como núcleo de ser humano y nuestro desarrollo y abordar las relaciones opresivas (O'Brien, 2011, p.15)⁴.

Esto debe permitir renovar los modelos educativos, pero también el modelo transformador de las relaciones entre los individuos, desde el cuidado, el reconocimiento y la diferencia, que se ponen en diálogo desde esta perspectiva en la escuela como espacio de consolidación de la humanidad.

Y desde esta concepción de transformación de la educación se hace la apuesta por educar para la paz como un ejercicio del día a día. En él, se otorga un lugar fundamental a la noción de responsabilidad desde la libertad y con ella, del reconocimiento del otro como ser libre, como sujeto ético, logrando un cambio en el pensamiento y en el corazón. La apuesta estará entonces en un ejercicio de reconocimiento de la naturaleza humana desde sus diferentes dimensiones, a partir

del cual se posibilite el ejercicio de ver en el otro nuestra misma humanidad en acción. Humanidad que desde sus diferentes dimensiones construye y posibilita ver al otro en su fortaleza y su debilidad, en su vulnerabilidad común a nuestra humanidad, desde donde la sociabilidad es posible y, por ende, obliga a ver lo real de las relaciones entre los individuos a pesar de las diferencias y de la diversidad.

A la luz de su análisis de Freire, O'Brien apela a una nueva racionalidad que supere la posibilidad de oprimir a los otros, abandonando la idea de superioridad y de carácter de privilegiados, al entender que debe ser transformado ese paradigma que ha atribuido inferioridad al otro, al diferente:

estas racionalizaciones permiten a los privilegiados ver a estos otros como no plenamente humanos con sus propias capacidades de desarrollo, sino como subhumanos y carentes de fibra moral, y con necesidad de disciplina y civilización"(O'Brien, 2011, p.23)⁵.

Esta la creencia debe verse transformada desde la educación para la paz, con el ejercicio mismo de reconocer empáticamente al diferente, al distinto, al que no piensa igual. Este es, entonces, el espacio en el que la educación para la paz debe conectarse con la educación moral, con el interesarse por el otro, con humanizarse en todas las dimensiones en las que se reconoce lo que es ser humano. La pregunta es entonces ¿cómo enseñar acerca del cuidado, el amor y la solidaridad? A lo que O'Brien apunta es precisamente al no seguir privilegiando los conocimientos técnicos e instrumentales, con miras a reforzar formas en las que se abogue por el reconocimiento, por la ética del cuidado y por la necesidad misma del reconocimiento, que tome en cuenta esa doble vía de dependencia e interdependencia que hace parte del cómo nos relacionamos y de caer en la cuenta de nuestra vulnerabilidad constitutiva.

A la luz del ejercicio propuesto por O'Brien, el diálogo que se puede construir en la escuela es el fundamento de la educación para la libertad, pues es en este diálogo en el que es posible la construcción de dinámicas de escucha, de empatía, de construcción de comunidad desde la solidaridad y la reflexión sobre el bien común.

El cómo estará entonces ligado al ambiente mismo en el que se establecen las dinámicas de relación entre los grupos de estudiantes y en el cuidado mismo que ofrece el educador como garante de ese proceso de generación de relaciones.

Michael W. Apple, siguiendo este mismo ejercicio, apela a la idea de la educación como transformadora. Para esto, se basa en la idea misma del poder del activismo en la escuela. Se trata de la posibilidad de construir pensamiento crítico y de hacer una transformación que genere una recuperación de la memoria colectiva y el deseo de no repetir los errores cometidos históricamente.

4.5. Pensar en la Educación en nuestros tiempos

La preocupación por la educación aparece en escenarios de violencia como un ejercicio de reconocimiento del valor de la persona humana. Se han discutido en todos los ámbitos el qué y cómo se deben enseñar los derechos y la importancia de su transversalidad en el ambiente escolar.

Xavier Jares asume este reto desde el interés por la educación como un ejercicio de pacto contra toda forma de violencia, que espera se convierta en una política de Estado que incentive en todo el proceso educativo y de desarrollo de modelos pedagógicos orientados hacia la paz. En su texto *Educación para la paz en tiempos difíciles* (2004), reconoce lo que él denomina “contextualización histórica de la educación para la paz” y los esfuerzos de movimientos como el de la Escuela Nueva y de la Unesco, así como del legado los principios educativos gandhianos y de la no violencia (Jares, 2004, p.19-25). Para la consolidación de dicho esfuerzo las ideas que se convierten en hilo conductor son los conceptos de paz positiva y de conflicto, como elementos que permitirán establecer la forma en la que la reflexión se haga efectiva. Jares resalta el interés de la Unesco, que propone:

Educación para la paz es una educación desde y para la acción (...) Más que reflexionar sobre los derechos humanos, se trata de vivirlos en el centro, ‘el ambiente de la escuela debe ser el de una comunidad en que se trata por igual a todos los individuos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre

maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad' (Unesco 1969, 21, citado por Jares, 2004, p.32-38).

La preocupación por convertir la educación en un espacio donde se puede construir paz, más que poder, en el que se pueda enseñar a vivir en paz, nos renueva la preocupación por los límites en la forma de pensar nuestra humanidad, de forma que sea posible avanzar hacia reconocer la humanidad en todos y cada uno de los miembros del género humano. Desde esta preocupación, la reflexión ética atraviesa el ejercicio educativo al plantear la necesidad de consolidar las competencias del pensamiento crítico. En el marco de educar para la libertad y la responsabilidad, con lo que se hacen reales las competencias ciudadanas y, desde estas, las competencias para vivir en paz.

Jares propone la reflexión sobre el encuentro con el otro en la falibilidad y la contingencia que revela una humanidad en su fragilidad, la que se consolida como espacio de la dialéctica igualdad-diversidad, ya antes mencionada. El concepto de paz debe estar atravesado por la categoría de humanidad, para establecer que el reconocimiento del otro parte de asumir su humanidad. Desde ideas como respeto y dignidad, se pretende lograr este reconocer la humanidad en aquel que es igual a mí, pero diferente de mí. Aquí claramente, a la luz de la reflexión de Jares, se renueva la afirmación de Muguerza sobre la actualidad del imperativo kantiano:

el sentido de dignidad, que es, antes que cualquier formulación jurídica o política, una condición moral inherente a todo ser humano sin ningún tipo de distinción, sean estas por razones económicas, físicas, culturales, raciales, sexuales, etc. Dignidad que se sitúa entre dos cualidades esenciales; la libertad y la plena igualdad de todos los seres humanos que nos conducen a 'no permitir nunca ser tratado ni tratar consecuentemente a nadie únicamente como un medio' (Muguerza, citado por Jares, 2004, p.50).

Esta reflexión acerca de la dignidad es el punto en el que la naturaleza humana se verá atravesada por la unidad e indivisibilidad de los derechos humanos. Desde el mismo instante en el que son proclamados reconocen a todos y cada uno de los seres humanos como iguales, independientemente de su etnia, sexo, nacionalidad,

condición social, en fin, reconocen la humanidad de todos en su diversidad. Jares insiste en que

hablar de educación para los derechos humanos presupone hablar también de educación para la paz, para la democracia y para el desarrollo. Los derechos humanos ‘engendran la necesidad de paz’, y viceversa, para que se dé una situación de paz tienen que cumplirse los derechos humanos (Jares, 2004, p.53).

La apuesta es, entonces, generar los espacios en los que la acción misma se revele en la vivencia de los derechos, el paso más allá de la comprensión de los conceptos a vivirlos efectivamente como iguales-diversos. Del ser capaz de alejarse de las polarizaciones a las que el mundo en general nos mantiene atados, cambiando patrones de juicio, como los ejercicios de demonización del que piensa diferente, abandonando el miedo que va ligado a la sacralización de lo militar como mecanismo de la legítima defensa del que piensa, actúa o es diferente. Es aquí donde esta propuesta, de la mano de Jares señala que:

la idea de dignidad humana, que está en el centro del concepto de derechos humanos, no solamente la relacionamos con el respeto de los derechos cívicos y políticos, sino también con el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales” (2004, p.91).

La mayoría de las polarizaciones del presente tienen que ver con la diferencia en los recursos, en el concepto que se tiene de los diferentes pueblos y culturas, o en la idea aún presente de la “raza” o del género como factores diferenciadores de la humanidad.

La construcción del escenario de paz exige una mirada a lo personal como lugar para mediar la posibilidad de reconocernos unos a otros en esa humanidad y dignidad que nos hacen partícipes de este mundo humano. En el ser capaces de ver al otro y en el otro a un humano igual a nosotros mismos, es en donde se hace posible construir el espacio para la paz, y con ella, se abren las posibilidades de las generaciones futuras.

La insistencia en elaborar una educación en los sentimientos implica edificar desde los cimientos del carácter humano, desde lo más concreto en lo que se revela su

realidad. De ahí que se apele incluso a un reconocimiento del amor y de la inteligencia en la construcción de las emociones como punto de partida para la educación para la paz, como lo recuerda A. Montagu:

La salud es la capacidad para amar, para trabajar, para jugar y para usar la propia inteligencia como una herramienta de precisión. Los humanos nacieron para vivir, como si vivir y amar fueran una misma cosa. Para amar hay que aprender a amar y sólo se aprende a hacerlo cuando se es amado. El afecto es una necesidad fundamental. Es la necesidad que nos hace humanos (A. Montagu citado por Jares, 2004, p.127).

Desde el ejercicio de formación de los sentimientos y de las emociones, debe partir el nuevo horizonte de los escenarios de paz y de no violencia, que se revelen en lo más radical y lo más propio de cada uno de nosotros; en el horizonte del amor y del perdón como lo más humano y más alejado de la violencia estructural a la que ya nos hemos habituado. En este horizonte adquieren todo su sentido la educación para la paz y la promoción de valores como la justicia, el rechazo a los odios y las venganzas. En ninguna circunstancia se considera la posibilidad de no sentir el dolor y la rabia frente a las acciones que desencadenan situaciones de muerte; pero el ejercicio de pensar en la paz y en la forma en la que se la logre consolidar, exige temperar el dolor, el miedo y la impotencia. Estos son sentimientos en los que se obstaculiza el desarrollo de la razón, y hacen a las personas más vulnerables y manipulables a las lógicas violentas.

En la actualidad, pensamos la educación para la paz en contexto apocalíptico. La guerra desatada a raíz del 11 de septiembre, y del incremento de las violencias hasta extremos imparables, urgen por una educación para la paz que sea efectiva. Entonces, esta necesita ofrecer alternativas viables como respuesta a la violencia, que no sean nuevas violencias.

Parte de esas alternativas tienen que ver con la justicia social, como

La aplicación de la tasa Tobin, propuesta del premio Nobel de Economía James Tobin, de gravar con un impuesto internacional del 0,1% las transacciones en divisas, para invertirse en el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. La abolición de la deuda externa, como herramienta para el desarrollo de los países en vías de desarrollo. El fortalecimiento de la democracia y la sujeción de la economía a

la política. La reducción de los gastos militares en beneficio de los gastos sociales. El cumplimiento del 0,7% para ayuda al desarrollo. La eliminación de los paraísos fiscales (2004, p.105-106).

Estas propuestas, unidas al ejercicio de educar en el compromiso y la esperanza para lograr un verdadero cambio en la construcción de nuestras sociedades, diversas pero iguales, permiten generar nuevas realidades, más acordes con la forma en la que deseamos sea nuestra vida, nuestro presente y el futuro posible. En este deseo se hace manifiesto el papel de la educación ético-política que exige nuestro tiempo. Una educación que, desde la reflexión filosófica, debe llenarse de conceptos y categorías que exigen de nuestra humanidad una coherencia con la cultura de paz que deseamos, y una clara acción desde la inmersión en el espacio de lo social y de la moral con la que deseamos se construyan nuestras sociedades.

4.5.1. Pensar los modelos educativos

Este modelo educativo debe obedecer a lo que proponen los diferentes análisis de pedagogías de paz, en lo que siempre se considera como elemento determinante el reconocimiento de los contextos en los que se plantea la reflexión sobre paz. Cada uno de los autores que se han dedicado al análisis de los modelos pedagógicos, reconocen que la forma en la que se establecen las interrelaciones de los grupos sociales, son uno de los grandes insumos para la construcción de modelos efectivos.

Haavelsrud y Stenberg (2012), en su *Análisis de las pedagogías de paz*, hacen énfasis en las condiciones y contextos en los que se han de desarrollar dichas pedagogías, no solo en lo que se refiere a lo cultural, político, económico, sino, además, en las características más específicas de las comunidades, con lo que se puede lograr una comunicación más efectiva (Haavelsrud y Stenberg, 2012, p.66). El ejercicio de pensar en la pedagogía y la educación para la paz obliga a considerar una mirada holística. Esto supone el ejercicio de encontrar las diferencias entre las estructuras que componen el engranaje social, así como se pudo ver en los diferentes estudios de caso. Por ejemplo, el estudio sobre la educación en derechos humanos en Turquía (2005), el caso de la educación para la paz en República Dominicana (2004),

y otras experiencias sobre los discursos y las experiencias pedagógicas (Haavelsrud y Stenberg, 2012, p.69), en donde la relación entre la idea de lo local es el espacio en el que más adelante se puede pensar lo nacional e incluso el lugar de lo global en la reflexión de paz (Haavelsrud y Stenberg, 2012, p.73-74).

Las apuestas por educar para la paz deben ser entonces pensadas a partir de la transformación de los comportamientos, para ser capaz de armonizar las relaciones con los otros (Haavelsrud y Stenberg, 2012, p.76). El cambio de los patrones de comportamiento es un ejercicio que permite dejar de normalizar las violencias a las que nos hemos habituado y buscar nuevos paradigmas, nuevos espacios en los que se posibilite el encuentro con el otro.

4.5.2. El papel del profesor

La elaboración de una teoría de la educación para la paz se ha enmarcado en la búsqueda de los elementos que la posibilitan. Las reflexiones se han establecido de manera que involucren en dicho ejercicio a los estudiantes, a las comunidades y las familias a las que pertenecen. Pero es menester pensar el lugar que ocupa el profesor en dicho proceso. El papel del profesor, en principio, es el de convertirse en un agente de la construcción de paz, de modo que deberá pensarse en su estatus moral y en la motivación que puede tener respecto a la propuesta de ser agente de educación para la paz.

Es evidente en el ámbito de la educación el *poder* que puede tener el docente como elemento de enganche con las diversas temáticas y problemáticas propias de su saber. Las motivaciones que puede generar el discurso de un profesor no son un asunto que puede permanecer desentendido. En el caso de la educación para la paz, es uno de los elementos que más pueden generar cohesión con el trabajo acerca de valores y de comportamientos está ligado a un ejercicio, que, a mi parecer, se convierte en un ejercicio testimonial, como el que en la reflexión acerca de la ética en su momento nos expuso Lévinas.

El papel del profesor se ha venido transformando en algunas teorías recientes. Se ha hecho visible que el aprendizaje no es sólo un ejercicio de preparación de pruebas, sino que además consiste en un acompañamiento constante de los niños y jóvenes en el que se les provea de herramientas para poder enfrentarse al mundo real. Es un ejercicio educativo de cultivo de los valores y de la capacidad misma de cuestionarse por lo que sucede a su alrededor y decidir transformarlo (Jenkins, 2008, p.368).

El profesor hace parte de la comunidad que tiene que modificar el curso de sus acciones. Por ello, él también debe cuestionarse la forma en la que aborda los conflictos, la forma en la que actúa frente a las situaciones que pueden evidenciar violencias dentro de la escuela. Una forma de hacer visible su acción es precisamente a partir de la propuesta de proyectos o temas en los que abiertamente pueda trabajarse la problemática de la paz.

La metodología de trabajar por proyectos ha venido tomando fuerza en el espacio de la formación escolar. Es una apuesta por el aprendizaje como un ejercicio de aprender haciendo. En ese ejercicio activo se promueve que los estudiantes se involucren de manera clara y consciente con la problemática que, desde el proyecto, se puede abordar; los resultados de este ejercicio buscan claramente apuntar a ideas como las de cooperación, aprendizaje activo, pensamiento crítico. Con estas ideas en mente, se espera que cada vez las personas involucradas se sientan involucrados en los procesos tanto académicos y de aprendizaje, como de los proyectos de construcción social y de ciudadanía. En este ejercicio los profesores ayudan a dirigir el ejercicio, pero los estudiantes tienen que construir sus respuestas y hacerse responsables por su participación del proyecto. En el tema de paz, lograr este tipo de ejercicio pedagógico es garantía de lograr que los actores del ejercicio se conviertan también en agentes y actores de la educación y cultura de paz.

De nuevo el énfasis en este momento de la investigación debe tener como referente al profesor, en el entendido de su papel como fomentador de las disposiciones que permitan crear una cultura de paz. Es así como uno de los papeles

fundamentales de los educadores en la construcción de educación para la paz ha de ser el fomentar las disposiciones solidarias entre los miembros de la comunidad educativa, de modo que la idea de paz se refleje en las acciones mismas que se generan en los diferentes espacios de interacción y aprendizaje. Bajo este marco se ha de entender solidaridad como una

forma de unidad en lo que somos, tenemos y podemos. Hacernos, por tanto, cargo de las cargas de los otros, pero también -algo que se considera menos- tener disposición a descargar las nuestras en los otros, en el sentido de acoger su ayuda. Compartir lo que se tiene sin someterlo al cálculo del provecho personal, sino pensando en el bien conjunto. Compartir también, desde lo que cada uno es, las luchas frente a las fragilidades, opresiones y marginaciones. (...) La persona alentada por la solidaridad es fuertemente consciente de las vulnerabilidades, aflicciones, discapacidades y dependencias que forman parte de la condición humana (Etxeberría, 2013, p.222).

Se trata del papel del profesor como facilitador del proceso de reconocimiento de los otros. A partir de dicho reconocimiento, de la necesidad humana de actuar de forma solidaria, para cultivar y vivir de acuerdo con los sentimientos morales que nos permiten reconocemos todos como iguales en las diferencias.

La solidaridad nos permite un espacio de unión, abrimos a los otros, potencia la posibilidad de conexión como comunidad. Esto es un nuevo horizonte para la acción. A través de ese nuevo horizonte, se hace posible volver sobre las violencias históricas que hemos vivido y en algunos casos padecido, para que se transformen en la consolidación y creación de espacios de paz y de nuevas culturas que superen los conflictos. La solidaridad consolida el escenario en el que se puede propiciar el ejercicio de la reconciliación. Dependiendo del manejo que se pueda hacer por parte de los educadores del ejercicio de reconocernos solidarios, para lograr buenas prácticas que permitan resolver los conflictos cotidianos, se hace posible construir horizontes de transformación y reconciliación.

La propuesta de la educación para la paz reconoce al profesor con la posibilidad de convertirse en un facilitador de procesos que no se logran en la individualidad. Así, frente a las situaciones de violencia, o situaciones en las que se haya sido objeto de daño, pretender que una fuerza externa cambie los sentimientos

que genera es poco útil. Al contrario, se pueden asumir tres momentos que permitan transformar esta situación, entendiendo que así se realiza una reconciliación con la situación en el presente, reasumiendo las acciones de un pasado y proyectando un cambio o transformación que se dará en el futuro. Aquí, el papel de la memoria es importante en tanto sólo se posibilita el juego de los tres tiempos en la plena conciencia de esa memoria (Etxeberría, 2013, p.244).

Por eso el paso a seguir en esta investigación es hacer una propuesta para que efectivamente se pueda, en el contexto colombiano, pensar la educación para la paz, involucrando la escuela, los individuos y los contextos en los que se ha enmarcado la reflexión sobre construcción de paz en nuestro presente. Se pretende así, que la paz pueda hacerse presente y materializable en el deseo mismo de la construcción de un presente mejor que sea promesa de un mejor futuro

CAPÍTULO 5: UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN COLOMBIA

Lo que es contrario al orden de la razón es contrario a la naturaleza de los seres humanos como tales; y lo que es razonable está de acuerdo con la naturaleza humana como tal. El bien del ser humano es ser de acuerdo con la razón, y el mal humano es estar fuera del orden de lo razonable (...) Así pues, la virtud humana, que hace buenas tanto a las personas como a sus obras, está de acuerdo con la naturaleza humana en tanto en cuanto está de acuerdo con la razón; y el vicio es contrario a la naturaleza humana en tanto en cuanto es contrario al orden de lo razonable (Santo Tomás de Aquino, Suma Teológica, I-II, Q.71, A.2 C).

5.1. Colombia: la búsqueda de una sociedad posconflicto

5.1.1. La educación para la paz en Colombia: Lectura del posconflicto desde las instituciones

Colombia ha sido siempre reconocida como una de las naciones más violentas, en las que el conflicto más largo de la historia está generado por una multiplicidad de grupos armados de todo tipo, ocasionando con una de las cifras más altas de víctimas a raíz del conflicto. Lederach, profundo conocedor del caso colombiano hace alusión a la guerra interna entre guerrillas, carteles de droga, grupos al margen de la ley. De otro lado, reconoce a las poblaciones más vulnerables entre las comunidades indígenas y las poblaciones afrocolombianas (Lederach, 1997, p.123-124). El trabajo que ha venido acompañando Lederach se construyó a partir de entender la educación

como un proceso de acción y reflexión, en el que las personas están invitadas a participar de manera activa en el desarrollo y la aplicación del modelo de *peacebuilding*. A través de estrategias y prácticas se promueve la reflexión para transformar las ideas de cara a un trabajo sobre la construcción de paz que se vea enriquecido por la participación activa (Lederach, 1997, p.132).

En el año 2000 la literatura sobre la educación para la paz en Colombia se abre con la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional, en el que se indaga por la experiencia de capacitación a los profesores en el campo de la educación para la paz en todo el país. Esto encuentra como ecos la experiencia de los profesores de Antioquia en el trabajo denominado *Educación en medio del conflicto: experiencias y testimonios: retos de esperanza* (2001) elaborado a partir de experiencias en colegios de Medellín; el trabajo de la Pontificia Universidad Javeriana, publicado en 2002, titulado *La escuela que los niños perciben: aportes para construir una cultura de paz desde la gestión institucional*, con el que se da una mirada a la manera en la que la convivencia dentro de las escuelas permite el desarrollo de una reflexión acerca de la cultura de paz. Y aparecen iniciativas como la de JUSTA PAZ, Centro Cristiano Justicia, Paz y Acción No-violenta, que busca hacer de la educación una herramienta eficaz para la construcción de espacios en los que la inclusión, las prácticas democráticas y los programas de resolución de conflictos, sean el soporte para la pedagogía de nuevas culturas de paz. Todo este desarrollo, de la mano con los lineamientos que el Ministerio de Educación Nacional (MEN), buscan convertirse en ejes transversales de la forma en la que se consolide un horizonte de desarrollo de acciones para construir una Colombia en paz

La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. La participación y la responsabilidad democrática se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la comunidad. La pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez, como límite, los derechos de los demás (MEN, 2004, p.45).

Específicamente en el caso colombiano, la apuesta frente al proceso de paz, y obedeciendo a la esperanza cercana de una sociedad posconflicto, el ejercicio de pensar la educación para la paz está enmarcada en la educación en derechos humanos como

la vía más racional y prometedora para aprender y tomar conciencia acerca de los valores y principios que enaltecen la dignidad del ser humano (...) y como fuente de inspiración para construir respuestas adecuadas a la creciente complejidad sociopolítica, a los continuos cambios sociales, a las nuevas demandas que se exigen al sistema educativo (PLANEDH, Introducción)

En el Plan de educación en Derechos humanos, 2006 – 2010/ 2010 – 2014, (p.8) La reflexión desde la que se plantea este ejercicio tiene que ver con la misión de pensar la dignidad, libertad, derechos y deberes como valores determinantes para la convivencia. Tal como se concibe la idea del Plan de Educación en Derechos Humanos PLANEDH se busca el diálogo e interpelación con lenguajes vinculantes en la educación, como la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades, la educación para la tolerancia, la educación multicultural, la educación para la diversidad y la no discriminación (*Plan de educación en Derechos humanos, 2006 – 2010/ 2010 – 2014, p.10*). De este modo, se busca que la acción que puede ser determinante sea una forma efectivamente transformadora de la construcción social, teniendo como telón de fondo una sociedad que se piensa a sí misma como renovadora en el ambiente del postconflicto y, a su vez, como compromiso activo de todos los miembros de la sociedad.

Cabe resaltar que, en el caso colombiano, y tal y como lo afirmó Frederick de Clerk al ser cuestionado por el proceso de Sudáfrica y las posibilidades de éxito en el caso Colombia, el conflicto interno colombiano tiene la particularidad de no tener grandes diferencias culturales como determinantes del mismo. Más bien cuenta con el elemento ventajoso de ser un ejercicio de reconstrucción social de un pueblo que comparte la misma cultura. El caso colombiano es, particularmente, un conflicto que

tiene que ver más con la composición política y social, y en mucho tiene su origen en las políticas de tierras y de repartición de recursos, en la inequidad.

Es así como al hablar del caso colombiano en el texto de “Educación en Derechos humanos – pedagogías desde el sur”, Sacavino, (2013), se atiende a la estrecha relación que debe existir entre la escuela y la comunidad, como una forma en la que el ejercicio pedagógico escolar efectivamente tenga un impacto en la vida de las comunidades. Esto en particular, en lo que se plantea acerca de la educación en derechos y la forma en la que dicho proyecto hace parte de la apuesta de la Educación para la paz en Colombia. A la luz de esta relación se convierte en un componente fundamental el ejercicio del desarrollo de la competencia en *pensamiento crítico*, como herramienta para la comprensión de los aprendizajes a la luz de la consolidación del respeto por los derechos y por la diferencia. Esto es importante, con vistas a plantear la interacción individuo comunidad, en el constante movimiento de acción-reflexión-acción, que permita la construcción de un compromiso ético-político desde la educación en ciudadanía.

Desde esta propuesta, el gobierno colombiano en el año 2007 organizó las competencias ciudadanas bajo tres estándares, a saber, viviendo juntos y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y respeto por las diferencias. El planteamiento se hizo a partir de la construcción de la propuesta de *escuela nueva*; parte del principio del cambio desde lo personal, para lograr la construcción de habilidades y valores como la tolerancia, el aprendizaje transformador de uno mismo, la aceptación del otro en su diferencia para poder construir juntos (Díazgranados, et al, 2014, p.9), de manera que se posibilite el trascender del aprendizaje del aula al colegio mismo, al barrio, a la comunidad.

Una experiencia significativa de esta educación para la paz se ha consolidado en las prácticas deportivas, como lugar propicio para la comunicación intercultural (Cabello, Sierra, 2016, p.146) y que se considera como espacio ecuménico universal en el que se puede construir esta cultura de paz que buscamos, a partir de los valores

que fomenta, y los lazos que desde la práctica del deporte pueden verse generados (Cabello y Sierra, 2016, p.148-149).

Esta propuesta hace visible que la educación para la paz no es un ejercicio sólo abordable desde los planteamientos académicos e intelectuales, sino que debe partir de los sentimientos morales y las emociones, como dimensiones que permean la coexistencia de los individuos y que reclaman una forma de educación que transforme los elementos que constituyen la acción en la sociedad.

El caso colombiano especialmente puede trabajarse desde el reconocimiento de un conflicto prolongado, hacer visible la tradición de los modelos violentos y la normalización de los mismos. Esto permitirá conocer, comprender y trabajar de manera puntual sobre los elementos que intervienen en las experiencias violentas a las que nos hemos visto abocados a lo largo de la historia. Por eso es importante llegar a construir el análisis de la mano de las comunidades urbanas y rurales, que nos permita comprender la forma en la que en cada una de ellas se ha vivido la violencia de forma particular, para construir la reflexión acerca de cómo se superarán dichos patrones y las consecuencias que han dejado en la cultura.

Colombia es un país en el que se deben trabajar problemáticas puntuales como lo son la convivencia, la participación y responsabilidad democrática, el reconocimiento de la pluralidad, la identidad y la diferencia, el ejercicio de hacer efectivo el respeto por los derechos humanos. Esto, para llegar a generar la posibilidad de un ejercicio sincero y efectivo de reconciliación, que permita alcanzar entonces una reducción significativa de las violencias. En el caso de Colombia, esperamos a lo largo de este proyecto, hacer evidente un ejercicio que permita consolidar la Educación para la Paz como herramienta efectiva de construcción de un nuevo orden social, que tenga como su centro la construcción de paz, desde la consolidación de una reflexión acerca de lo que significa pensar en el contexto del nosotros, evidenciando la propuesta por pensar lo que significa vivir con otros desde el nosotros y el reconocimiento de la diferencia a partir de lo que nos hace humanos y la necesidad de pensarnos a la luz de los derechos.

El ejercicio que ha resultado más significativo en las sociedades posconflicto que hemos venido analizando es la vinculación de las personas y comunidades a la construcción local de paz. En los países que han atravesado conflictos largos y negociaciones exitosas, el papel de la sociedad civil en la reconstrucción de las naciones es fundamental. De ahí que las discusiones académicas frente a la educación para la paz y la reconstrucción del tejido social empiezan a partir de la preocupación por el marco que permita prevenir los conflictos y consolidar nuevas culturas para hacer las paces.

5.1.2. La educación para la paz y la sociedad civil

La construcción de la paz es un ejercicio dinámico, continuo, que debe reconocerse en sus momentos de constante cambio como lo son claramente el ejercicio problemático de reconocer, de reconciliar, de restaurar, de reconstruir relaciones, espacios e instituciones. Esto no es fácil en un principio por la cantidad de elementos que se han perdido en el conflicto. Se necesita partir de un deseo profundo de volver a construir los puentes que permitan trascender las realidades subjetivas en la construcción de colectivos y que permitan generar una paz arraigada, que responda a la idea de su construcción y consolidación como proceso, en la dinámica propia de un ejercicio continuo, del que hace parte la reconciliación, la restauración de las relaciones, de los derechos y de las necesidades de las personas.

A partir de la construcción de los conceptos de la llamada diplomacia preventiva, el ejercicio de vinculación de la sociedad civil en la construcción de paz se hace visible. Esta se juega a partir de tres frentes: del establecimiento de paz: el *peacemaking*; del mantenimiento de la paz: el *peacekeeping*, y la consolidación de la paz: como *peacebuilding*. Solo así, considera Galtung, se podrá construir una paz duradera y el deseo de evitar reanudar el conflicto. La finalidad de dicha dinámica es consolidar sociedades más estables, sociedades posconflicto, desde la promoción de mentalidades humanitarias, que reduzcan las posibilidades de expansión de la

violencia. Para ello resulta importante crear un espacio político para la construcción de la paz y la reconstrucción posconflicto.

En esta búsqueda de elementos para formular un modelo útil y verdaderamente transformador de la problemática de conflicto y de violencia, uno de los referentes imprescindibles es el libro de Galtung (1998) en el que propone su teoría de las tres R para después de la guerra y la violencia: reconstrucción, reconciliación y resolución (Galtung citado por Martínez, 2008, p.52). Estas tres R, son el punto de partida para lograr entender el proceso que va de la mano con la búsqueda de la paz: reconstruir las relaciones entre los seres humanos, partiendo de la reflexión acerca de los derechos y del respeto de la naturaleza humana como elemento generador de comunidad; la reconciliación en la que el papel del reconocimiento y del perdón, permite que todos y cada uno de los miembros de la comunidad se hagan partícipes de la vida en común; y la resolución, para que los conflictos se vean solucionados, superados y sanados, de modo que se garantice la no repetición de las conductas que generaron conflictos y violencia.

Los programas de educación para la paz deberían, entonces, abordar de forma clara temas como el desarme, la desmovilización militar y la reintegración de los antiguos soldados a la vida civil y las posibles compensaciones económicas de los excombatientes, como lo propone Vicent Martínez Guzmán en su reflexión sobre el papel de la sociedad civil en la construcción de paz (Martínez, 2008, p.12-14). En este programa, claramente lo más difícil es consolidar la legitimidad de los acuerdos de paz y el ejercicio del gobierno en el posconflicto. Se trata de aportar las condiciones institucionales para sanar las heridas y para que la sociedad civil reconozca los conflictos, de manera que no se permita su repetición.

A la luz de estas reflexiones, el ejercicio de vinculación de la sociedad civil y la construcción de paz toma un tinte político, en el que se observa que para la posguerra el enfoque debe abrirse a dos condiciones según el tipo de sociedades afectada. A saber, la necesidad de una resistencia que debe ser incrementada y de una capacidad de recuperación entendida como *resiliencia*, que haga frente a la

posibilidad latente de nuevas formas de violencia (Martínez, 2008, p.15). Resultan importantes aquí las acciones que se proponen desde los estamentos internacionales (ONU y Banco Mundial), encaminadas a acciones claras como la propuesta para institucionalizar la paz, entendida como ausencia de conflicto armado (paz negativa) y una política participativa (componente de la paz positiva), que puede ser sostenida en ausencia de una operación internacional de paz (Call y Cousens, 2008, p.4). Es importante, además, reconocer cuál es el papel de cada uno de los afectados por el conflicto en el ejercicio de la construcción de la paz, partiendo del presupuesto de la finalización de las hostilidades, la consolidación de los acuerdos, la reconstrucción del Estado y de la nación como sentimiento común que vaya más allá de los elementos sectarios, generando identidad y lealtad movilizadora, que se haga real y manifiesta en ese espíritu del *peacekeeping* o mantenimiento de la paz (Martínez, 2008, p.17-18). Toda esta construcción reflexiva asume la herencia del pensamiento de Galtung y permite mantener cercanas la noción de paz y de justicia, y, por ende, de la construcción de paz con la transformación noviolenta de los conflictos. Esto, en buena parte de las naciones que han pasado por procesos de paz, se convierte en el lugar de coherencia de los discursos con las acciones.

5.1.3. Las primeras luces de espiritualidad en la educación para la paz

En este momento es importante abrir el espacio para un discurso de lo espiritual, en donde se encuentran múltiples reflexiones acerca de las transformaciones no violentas de los conflictos. Edward Said (1981) hace un análisis a partir de las doctrinas del islam e intenta efectuar la interpretación de tales doctrinas a la luz de la filosofía hermenéutica, con lo que espera se reivindique los escritos originarios y la forma en la que se han venido interpretando en los diversos períodos históricos, por las diferentes comunidades y las diferentes tradiciones, que posiblemente son el origen de los conflictos entre las diversas religiones y que, claramente, para lograr la construcción de paz, han de ser leídas en el contexto al que pertenecen y respetadas en su diferencia (Martínez, 2008, p.28-29).

Por su parte, la propuesta de Lederach, donde la espiritualidad se hace parte del proceso de reconciliación, tomando como hilo conductor las palabras del Salmo 85: verdad, misericordia, justicia y paz.

Desde ahí interpreta la reconciliación como un locus, como un espacio social de encuentro, y como un *focus*, una perspectiva que permita a las partes replantearse sus percepciones, sentimientos y experiencias. Con todo, reconoce lo que la reconciliación tiene de paradoja en cuanto articula fuerzas aparentemente contradictorias, pero realmente interdependientes. Señala tres paradojas específicas:

1) La reconciliación promueve el encuentro entre un pasado doloroso y un futuro interdependiente. 2) Proporciona un punto de encuentro entre la verdad y la misericordia porque ratifica y acepta lo que ocurrió (no lo niega ni olvida), pero a la vez, busca ceder a favor de un nuevo tipo de relación. 3) Finalmente, reconoce la necesidad de dar espacio a la justicia y a la paz: enmendar los daños va unido a la concepción de un futuro común (Lederach, citado por Martínez, 2008, p.31).

La educación para la paz, desde la espiritualidad y la reconciliación estará, entonces, íntimamente ligada con la satisfacción de las necesidades y de los derechos. Así, se elabora la reflexión teniendo como telón de fondo la noción de dignidad humana y el deseo de limitar la violencia desde el interés de pensar un concepto como el de seguridad humana, en el que se pierda esa comprensión normalizada de una violencia que es de uso legítimo y por lo mismo, justificable, permitiéndonos dar el paso al ejercicio de la no violencia. En él se han de promover las zonas de paz en las que sea efectiva la transformación de las relaciones que curen los traumas. Además, se ha de ejercer una justicia restaurativa, por la que el proceso de construcción de paz permita enfrentar los conflictos desde la reducción de la violencia directa, de los acuerdos pensados desde lo humanitario, desde la idea de mantener la paz y la transformación de las formas en las que nos relacionamos y el cómo nos construimos como individuos y reconocemos a los otros en esa misma dignidad.

Es así como en mi reflexión acerca de la búsqueda de la sociedad posconflicto se hace evidente la necesidad de convertir el ejercicio de la docencia en un educar los valores de autorreflexión, de escucha activa, de formas de hablar que acojan lo dicho por otros y sean positivas, además de la actividad de investigación apreciativa, basada en el diálogo, la negociación y la mediación. Es posible que, así, logremos

promover la capacidad de afrontar conflictos de manera no violenta, de reducción de violencias directas y legitimadas. También, que podamos generar un marco de intereses comunes para que se haga real el compromiso con la vida social y la responsabilidad cívica, en la que se promueva el reconocimiento del otro como elemento fundamental que da sentido a educar para la paz.

Es en este modelo de búsqueda de lo social y del compromiso con nuestra terrenalidad en la que se nos invita a superar la conformación de las ideas propias del “Estado” como el que tiene el uso de la violencia legítima, por la propuesta de Hanna Arendt (1996) de basar el poder en la capacidad de concertación y el poder comunicativo de las personas. Para ello, tenemos que asumir la fragilidad de las relaciones humanas que son una muestra de la necesidad que tenemos unos y unas de otros y otras. Precisamente el espacio en el que se pretende generar el reconocimiento del otro, en su simple naturaleza y carácter de humanidad, está referido a la humildad que significa la máxima expresión de nuestra fragilidad como seres pertenecientes a la tierra, a la vida, a la historia marcada por el dolor, por el sufrimiento, y de la que dependemos y en la que mostramos la interdependencia de unos seres humanos y otros.

La lectura que hace Vicent Martínez Guzmán, desde esta sociedad civil global comprometida con nuevas formas globales y locales de soberanía y gobernabilidad, permite pensar el qué podemos hacer frente a las nuevas guerras. Aquí nos encontramos con la reflexión de Mary Kaldor, quien habla de la forma en la que se han transformado los conflictos y cómo ahora somos espectadores de guerras de redes de actores estatales y no estatales, en las que se incluye el terrorismo, la guerra espectáculo como las de Afganistán o Irak y guerras neomodernas, interestatales como las India y Pakistán, o de contrainsurgencia como las de Chechenia o Cachemira (Kaldor 2005, citada por Martínez Guzmán, 2008, p.49).

Frente a esta nueva forma de acercarnos a los conflictos, la propia Kaldor (2005) presenta las siguientes alternativas que se pueden analizar y discutir:

1) El fortalecimiento del Derecho Humanitario Internacional, especialmente el Tribunal Penal Internacional., 2) Capacidad multilateral para hacer cumplir ese derecho internacional, mediante un servicio profesional que incluiría, según Kaldor, personal civil y militar, desde «sólidas tropas de mantenimiento de la paz y gendarmería, administradores, contables, supervisores de los derechos humanos y trabajadores humanitarios (con el objetivo sobre todo de) proteger a los civiles antes, durante y después de los conflictos», 3) Intensificar los esfuerzos para resolver las guerras contra el terror locales en lugares como el Oriente Medio, Cachemira o Chechenia, mediante la aplicación del derecho internacional, el apoyo a los demócratas y moderados, y la aportación suficiente de recursos para garantizar la seguridad y la aplicación de la ley, 4) Cuando los líderes sean ilegítimos o criminales, buscar formas que provoquen el cambio con el apoyo de fuerzas políticas locales, 5) Finalmente, y así es como empezamos, con un fuerte compromiso con la justicia social global. Aunque no se pueda hablar en muchos conflictos armados actuales de una relación directa. Sin embargo, «la existencia permanente de pobreza y desigualdad en nuestro mundo globalizado es un argumento y un incentivo para la violencia» (Martínez, 2008, p.49-50).

El trabajo y el reto que se asume a partir de este análisis de los conflictos, es precisamente el que vuelca a quien quiere acercarse a esta problemática a pensar qué es lo que se ha hecho en el ámbito más local. No solamente en lo referente a la forma en la que se vienen identificando las problemáticas sociales, sino las formas en las que las reflexiones acerca de la educación se encuentran permeadas por la pregunta por el cómo construimos paz. El pensar la educación para la paz, y con ella la propuesta de una fundamentación ética de la formación en ciudadanía, en reconocimiento, en reflexión acerca de las implicaciones de nuestra naturaleza en la forma en la que actuamos, es claramente el interés que debe involucrar el ejercicio de la filosofía y la acción en el modelo de la enseñanza de competencias de pensamiento crítico, pero además en el reconocimiento de una misión clara del quehacer del trabajo filosófico.

En este momento de la construcción del texto, plantear el lugar y la manera en la que se debe construir la educación para la paz en Colombia, retomaré el referente que a mi parecer ha resultado más significativo, por ocuparse puntualmente del caso colombiano y de la reflexión sobre la educación para la paz en los últimos 20 años. J.P. Lederach. El texto *La imaginación moral*, ha sido el punto a partir del que se han construido las nuevas reflexiones sobre lo que significa vivir en paz y pensar la paz.

Como el mismo Lederach lo plantea desde las primeras páginas del texto, pensar en la imaginación moral es claramente generar un cambio en la cosmovisión y en las formas en la que a partir de la reflexión para la paz se genera una nueva forma de hacer y de vivir la vida.

La experiencia de Lederach, quien ha trabajado directamente en zonas de conflictos prolongados, le permite tener una visión clara de lo que significa el conflicto y cómo es posible construir paz más allá del conflicto, teniendo de fondo la pregunta:

¿Cómo trascendemos los ciclos de violencia que subyugan a nuestra comunidad humana cuando aún estamos viviendo en ellos? (...) la posibilidad de superar la violencia se forja por la capacidad de generar, movilizar y construir la imaginación moral” (Lederach, 2007, p.33).

Esta invitación a construir la imaginación moral permitirá a las personas ser conscientes de que las relaciones con las que tiene que aprender a vivir no son solamente con quienes se presentan como cercanos, sino que incluyen además aquellos con los que no se tiene ningún tipo de cercanía o empatía. En esta reflexión, además del papel de la academia como lugar para pensar la paz, aparece también el artista como gestor de la transformación de los comportamientos y actitudes de construcción de la educación para la paz. Espacios como el arte, el relato, los espacios de la comunidad (como el mercado), son los lugares en los que se pueden transformar los comportamientos y se puede empezar a construir paz en ese actuar desde la *serendipia* de la que habla Lederach.

Desde la mirada de la imaginación moral se hace necesario un cambio social constructivo, en el que se necesita una disposición para comprometerse y construir la “imaginación sociológica” (Lederach, 2007, p.56), que está directamente relacionada con la posibilidad de haber vivido la mejor y peor faceta de la naturaleza humana. Esto para indagar quiénes somos y qué hacemos, de manera que podamos o bien trascender el ciclo de la violencia, o entrar y reproducir ese ciclo (Lederach, 2007, p.59).

Es este el espacio de la filosofía y su respuesta a estas preguntas de un presente que nos aboca a la reflexión ética. Buscamos comprender nuestra humanidad, convirtiendo la libertad en un verdadero acto creativo que permita una renovación en las acciones para trascender los patrones que hasta ahora se han mantenido. A pesar de las complicaciones que históricamente se ha impuesto el mismo ser humano, puede ser más libre volviendo a lo más sencillo.

5.2. La invitación a la creación de escenarios no violencia

En medio del olvido de la vida práctica, en el que muchas veces y por muchas razones parecemos perdernos los que vivimos el escenario académico de la filosofía, tiene en algunos momentos la suerte de dejarnos caer en el terreno de lo real. Cuando pienso en mi llegada a la enseñanza escolar, siento que fue mi vuelta al mundo de lo real, y el llamado de la vida a que la teoría se convirtiera en práctica. Un poco el eco a ese *dejar de pensar el mundo para poder transformarlo*. Es así como llegó a mi vida la preocupación por la Bioética y, por ese medio, las lecturas sobre la educación para la paz. Desde ese momento una de las reflexiones obligadas es la referida a la imaginación moral y a la forma en la que esta se pueda hacer más comunicable, menos abstracta y más convocadora.

En el espacio de la escuela y de los adolescentes, herederos de los miedos y de las violencias de los mayores, ya prácticamente normalizados, crear un escenario de construcción de paz para muchos es seguir jugando a las utopías. Pero para muchos de mis estudiantes se ha convertido en su constante preocupación y en el tema de sus conversaciones no solo con algunos profesores, sino entre ellos mismos en sus espacios de comunidad.

En el imaginario de muchos de mis estudiantes, comenzar a construir una noción de humanidad no deja de ser un trabajo arduo, sobre todo si tienen en cuenta que la sociedad en la que nos hemos venido formando es básicamente una sociedad de la diferencia, y muchas de nuestras discusiones parten de la pregunta por la

igualdad. Es aquí donde, de nuevo, nace la pregunta por las relaciones y la transversalidad de la problemática de las mismas para la construcción de paz:

la centralidad de las relaciones cobra un significado especial, pues es tanto el contexto en el cual ocurren los ciclos de violencia como la energía generadora de donde brota la capacidad de trascender esos mismos ciclos. Una y otra vez, allí donde en pequeña o gran medida se rompen las cadenas de la violencia, hallamos una singular raíz central que da vida a la imaginación moral: la capacidad de personas individuales y comunidades de imaginarse a sí mismas en una red de relaciones, incluso con sus enemigos (Lederach, 2008, p.69).

Frente al ejercicio de reflexión acerca de la no violencia y su lugar en la práctica de la educación, cabe destacar la proclama de la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de noviembre de 1998, en la que se declara el periodo de 2001-2010 como la “Década de la cultura de paz y no violencia para los niños del mundo” (Resolución 53/25). Ahí se considera la necesidad de promover una cultura de paz y no violencia, en la que se promueva una educación que reconozca como fundamentales los derechos fundamentales, de la mano de prácticas de inclusión, no discriminación y respeto por la dignidad propia de los seres humanos, por el simple hecho de ser humanos. Esto deriva en prácticas de reconocimiento y construcción de conceptos que tomen como eje fundamental la no violencia.

Desde el ejercicio reflexivo de la construcción de educación en no violencia, Müller (2002) afirma que es importante que la base de las prácticas de no violencia no se limiten a servirse de las leyes establecidas en las diferentes sociedades o la base de la espiritualidad. Por el contrario, debe apelar a todo aquello que se perciba lejos de cualquier tipo de estigmatización, y que más bien se haga efectivo en la acción misma de los derechos, de la verdad, la reconciliación y la convivencia armónica de todos.

La reflexión alrededor de la no violencia necesita de las nociones de proximidad, del reconocimiento del que ya hemos venido hablando a lo largo de este texto. Y necesita de la apuesta por un cambio social, que se haga evidente en la justicia en las acciones, en la forma en la que se respetan las instituciones y se convierte en real el modelo de regulación y autorregulación en el establecimiento de

las relaciones con los otros. Por eso, en los modelos educativos cada vez toman mayor relevancia las experiencias de ejercicio de resolución de conflictos, las campañas que eduquen en la inclusión en el aula y, por supuesto, el trabajo de toma de conciencia sobre los diferentes tipos de acoso escolar.

Buscando entonces ir más allá de la teoría y acceder a la práctica en la construcción de no violencia, la invitación en los espacios escolares ha dado un giro hacia la búsqueda de conciencia de abrirse a las perspectivas del otro. En esto resulta fundamental generar nuevas formas y canales de comunicación entre los individuos, de manera que se posibilite el encontrar mi mirada con la mirada del otro, más allá de las diferencias que parecen atravesarnos en el intercambio que trae el día a día.

La Educación para la Paz exige a gritos una nueva construcción de sensibilidad,

Para ejercer esa vocación, no solo hace falta aprender la "ingeniería de la paz", sino agudizar nuestra imaginación creadora, asumiendo el desorden y la confusión iniciales a partir de los cuales creamos el conocimiento más sistemático (Martínez quien hace el prólogo de la *Imaginación Moral*, Lederach, 2007, p.14)

De la mano de Lederach decimos que esto se posibilita en la experiencia del arte, como forma en la que se puede convocar a los demás miembros de la comunidad. La lectura del texto sobre la imaginación moral constantemente recurre a imágenes que puedan generar construcción de espacios de transformación. El ejemplo de los diferentes escenarios en los que se logró transformar la violencia por el cambio de actitudes de unos con otros, el ejercicio de pensar la escritura de los salmos, o bien las imágenes de la telaraña y de la levadura, son claramente una búsqueda de figuras en las que nuestra naturaleza se siente llamada por simpatía. A lo largo de todos los relatos de trabajo por la paz, en el arte parece ser la experiencia en la que más fácilmente nos sentimos conectados con nuestra humanidad y en el que fácilmente podemos relacionarnos en igualdad. Esta labor empieza a dar luces sobre las diferentes formas en las que la reflexión debe hacerse parte de la tarea de construcción de paz. El juego de la imagen de tejer telarañas y de verlas está

evocando esa dialéctica en la que se hace, se piensa, vuelve y se hace, de modo que el ejercicio es un moverse constante y generador de nuevas creaciones. En una construcción en la que, en algunos casos, se hace necesaria la suspensión del juicio para poder crear una nueva respuesta que cambie de manera radical a situación a la que se está siendo abocado, más allá de los modelos preestablecidos, o de las polarizaciones sociales en las que se enmarcan las acciones violentas.

El ejercicio pedagógico que está implicado en la reflexión acerca de la paz va más allá de los procesos, los acuerdos, los manuales. Da un paso adelante en la reconstrucción de relaciones que están profundamente dañadas, busca claramente ser motor de un cambio social y humano, en lo dinámico de pensar el contexto y estabilizar la forma en la que se piensan el presente y el futuro de la humanidad. Este ejercicio de pensar la humanidad lleva a los investigadores de la educación para la paz a realizar ejercicios desde lugares en los que la violencia y la guerra se han vivido de forma efectiva y real. Lederach, por ejemplo, en su libro *La imaginación moral*, dedica el capítulo VI a estudiar las percepciones desde la geografía de la violencia, y narra la sensación de agotamiento que le produce el escuchar, de voz de las víctimas, los relatos sobre escenas de violencia que han vivido

Entrada del diario, abril de 2002.

He estado leyendo el salmo 88 durante mis visitas periódicas a Colombia a lo largo de este año. No me resulta una lectura fácil, pero el impacto de las palabras parece doblemente fuerte dadas las paradojas del contexto: en este hermoso país andino, he pasado muchos ratos tomando café y cenando con sacerdotes católicos y personas laicas que se entregan a su vocación en zonas de conflicto armado en el país. Uno de ellos me confesó que no soporta que suene el teléfono o que llamen a la puerta de madrugada porque inevitablemente tiene que ir a identificar cadáveres, y gran parte de las veces de su propia parroquia. Otro me dijo que llevaba un período de tres meses celebrando dos o tres entierros y eucaristías de novenas por semana. Sus peores días, señaló, eran cuando el cuerpo había sido mutilado, o cuando se trataba de un padre o una madre, y los miembros supervivientes de la familia están en primera fila en la misa. ‘¿Qué bendición puedes dar – murmuró en varias ocasiones – cuando tienes que mirar a los ojos a un niño de ocho años y explicarle por qué han cometido una carnicería con su madre?’ (Lederach, 2008, p.91).

Pero además de esa sensación de agotamiento producto de los relatos, el investigador que se acerca a la situación misma de violencia, se encuentra con la víctima, y con los que, por cercanía a las víctimas, se hacen presas del miedo y pierden la esperanza de poder construir paz. En ese espacio en particular la reflexión acerca de la construcción de una educación para la paz debe reconstruir la categoría esperanza, para que se posibilite el interiorizarla para poder creer que las cosas pueden ser de otra manera y se permita, por ejemplo, en las zonas de conflicto hacer que se modifiquen las creencias y se pueda pensar en salir del ciclo de violencia. Como lo expresa Lederach “¿Qué es lo que no creemos? ¿y cómo ha llegado la gente a estar tan harta de las negociaciones que la guerra parece una opción más prometedora?” Lederach, 2008, p.92).

En el caso de los procesos de negociaciones de paz, y en especial el que podemos leer desde más cerca, como lo es el colombiano, el sentimiento predominante entre los individuos es que están distantes de nosotros, y el ejercicio reflexivo acerca de la paz es precisamente que el proceso no es ajeno a cada uno como miembro de la humanidad y como parte del espacio y las relaciones en las que de una u otra forma se está haciendo presente el conflicto. Los procesos y la idea de construir una educación para la paz están íntimamente ligados a la autenticidad de las relaciones entre los seres humanos y al proceso de cambio que es necesario en todos y cada uno de los que hacen parte del constructo social.

En este espacio es en el que la reflexión y la acción deben relacionarse. Ha sido históricamente el espacio en el que la estética se ha venido ganando el espacio para servir como herramienta de construcción y consolidación de dicho cambio. Lederach hace un ejercicio de relacionar el cambio social y de la transformación de las relaciones haciendo uso del arte como herramienta a través del que se puede lograr el concurrir de la sencillez y la complejidad, que desde la experiencia del autor se hace manifiesto, por ejemplo, en la elaboración de un haiku en el que se juega la actitud y el momento; o en la maravillosa red que compone una

telaraña, entendida esta como una pequeña obra de arte y vida, cuya construcción está entre lo continuo y lo dinámico (Lederach, 2008, p.110-127).

¿Qué tienen que ver estas arañas y el tejido de telarañas con la construcción de la paz? La respuesta está en comprender que el cambio constructivo, quizás más que cualquier otra cosa, es el arte de tejer estratégica e imaginativamente redes relacionales a través de espacios sociales y escenarios de conflicto violento prolongado (...) el sostenimiento del cambio constructivo en escenarios de violencia requiere preguntarse justamente eso: ¿cómo construimos una estructura estratégica de conexiones en un entorno impredecible, una estructura que comprenda y se adapte continuamente a los perfiles de una geografía social dinámica, y que pueda hallar los puntos de anclaje que hagan que el proceso aguante? *La construcción del cambio social es el arte de ver y construir redes. El espíritu del sostenimiento del cambio exige la artesanía de una araña. Tenemos que aprender a ser 'ingeniosamente flexibles' respecto a la construcción de redes* (Lederach, 2008, p.130).

La construcción de la educación para la paz exige una reflexión que, desde la seriedad propia del tema que se trabaja, sea también consciente de la alta flexibilidad que debe tener, ya que está pensando la forma en la que pueden desarrollarse las relaciones humanas. No solamente reconocer la problemática del carácter humano, sino que se debe estar consciente de lo que implica y determina al ser humano como diverso. Cada uno de los seres humanos que componen un contexto social puede tener en su historia la forma en la que el conflicto lo ha tocado, si bien ha sido víctima directa, o si la cercanía con el mismo ha sido solamente como elemento que le ha sido narrado por la historia.

En esa diferencia, la reflexión debe crear un marco dentro del que todos desde su experiencia propia actúen en busca del fin común, que es en este caso la búsqueda de paz y con ella la consolidación de un cambio en la dinámica misma de las relaciones. La apuesta a la que apunta claramente la reflexión acerca de educar para la paz está construida sobre la base de un despertar de la conciencia que permita una nueva forma de establecer relaciones sociales. El punto está en que la transformación de uno solo tenga eco en otros y genere lo que Lederach denomina una *masa crítica*, en la que un número suficiente de personas cambie su *ethos* social, siempre teniendo en mente que más importante que la pregunta por cuántos quieren un cambio es la

pregunta por quién quiere el cambio, que en el sentido de la metáfora del autor se convierte en la representación de la levadura: (Lederach, 2008, p.139).

Los ingredientes más comunes para la elaboración del pan son harina, sal, agua, levadura y azúcar. De todos los ingredientes el principal es la harina, la masa. Entre los menores está la levadura. Sólo hay uno que haga que los demás crezcan: la levadura. La pequeñez no tiene nada que ver con el tamaño del cambio potencial (...) El principio de la levadura es éste: unas pocas personas estratégicamente conectadas tienen mayor potencial para estimular el crecimiento social de una idea o proceso que grandes cantidades de personas que compartan las mismas opiniones (Lederach, 2008, p.141).

Esta propuesta debe ir de la mano del deseo de redefinir las relaciones, el contexto y la forma en la que se crean los vínculos entre los seres humanos. Para Lederach y de la mano de su experiencia en zonas de conflictos prolongados, su apuesta por la *imaginación moral* está articulada por cuatro disciplinas que bajo su lectura configuran esta imaginación, a saber: la capacidad de imaginar relaciones, la negativa a caer en polarizaciones duales, el acto creativo y la disposición a arriesgar (Lederach, 2008, p.150).

La educación para la paz es, en últimas, un ejercicio del alma (Lederach, 2008, p.157), que está ligado a una disciplina espiritual, que se entiende en el deseo mismo de transformación de las relaciones y de uno mismo en el comprenderse como un ser relacional, como un ser que se comprende a sí mismo solamente en tanto vinculado con otros. Esto porque las personas están unidas a su contexto y sus relaciones permiten una comprensión de ese contexto. La acción humana está marcada por una serie de patrones que se interiorizan y se convierten en patrones de comportamiento; pero a la luz del deseo de educar para la paz dichos patrones deben desaparecer y aprehenderse nuevos modelos relacionales que sean precisamente creados pensando en el trascender los ciclos de violencia de los que hemos venido hablando.

El lugar que desde este ejercicio reflexivo se quiere privilegiar es el de la noviolencia, entendida como esa renuencia a actuar de forma violenta por buscar que prevalezca la dignidad humana más allá de lo que ha ocasionado el conflicto y

que tiene como respuesta común más violencia y crueldad (Dündar, et al, 2016, p.1891). La apuesta en educación de la propuesta gandhiana de la noviolencia tiene un impacto importante en lo que se refiere al constructo social, porque no está buscando solamente el crecimiento de los individuos, sino que busca además el crecimiento social. Por eso, la idea de lograr un modelo de equidad que lleva a que las propuestas educativas tengan como pilares la humanidad, la justicia y la tolerancia, en una vida coherente:

Todos los días cuando me levanto, me prometo con conciencia plena:

No toleraré la injusticia de nadie. Demoleré la injusticia con justicia, y si persiste la resistencia. Yo responderé a ella con toda mi existencia "(Gandhi citado por Dündar, Erdoğan y Hareket, 2016, p.1893)⁶.

La propuesta determina los que denomina siete pecados que no se pueden cometer ni permitir en la construcción de sociedades: 1. Riqueza sin trabajo, 2. Placer sin conciencia, 3. Conocimiento sin carácter, 4. Comercio sin moralidad, 5. Ciencia sin humanidad, 6. Adorar sin sacrificio y 7. Política sin principio (Gandhi citado por Dündar, Erdoğan y Hareket, 2016, p.1893). Pecados que socialmente abren las brechas de inequidad y de injusticia y que se convierten en el detonante en la mayoría de los casos de grandes conflictos. Si bien la propuesta está construida bajo el principio de la noviolencia, esta se nutre claramente de la necesidad de pensarnos coexistiendo con otros iguales a nosotros y que desean, como nosotros, vivir en paz y armonía.

5.3. Nuestra propuesta de educar para la paz en Colombia

La elaboración de una propuesta para educar para la paz, tiene que abordar en un primer momento las problemáticas propias del modelo educativo en que estamos inmersos. Se trata de superar las formas tradicionales que parecen no querer ir más allá de la formación en contenidos, dejando de lado la verdadera formación de los estudiantes en competencias para la vida para la creación de una cultura de paz. Este

modelo debería tal y como lo piensan los investigadores en educación, tomar como punto de partida:

1. Educar en la no violencia, en los derechos humanos, en la democracia y en la tolerancia asertiva contra la malevolencia, 2. Mejorar la convivencia en el contexto y la resolución consciente de las alteraciones personales y su influencia en los colectivos, transformando las sociedades, 3. Prevenir la violencia y lograr la resolución pacífica de conflictos mediante el autoconocimiento (Vela y Lira, 2014, p.124),

de modo que la forma en la que los estudiantes se encuentran inmersos en la construcción de una cultura de paz permitirá convertir el conflicto en una ocasión para el aprendizaje y el lugar para la pedagogía de la diversidad, que sea claramente el lugar en el que se permita construir la paz como un ejercicio de comunidad.

La educación para la paz parte del deseo de transformar la confrontación, de defender la paz y educar para el respeto de los derechos como elemento vinculante de lo que llamamos cultura de paz. Por eso, el lugar para dicha educación no puede ser otro que el del espacio en el que se mantienen en constante crecimiento las relaciones humanas. El espacio en el que se pueden generar y transformar los valores de modo tal que la relación entre nosotros, la relación con nuestras familias, con nuestros entornos, con la naturaleza, sean pensadas desde el respeto y la responsabilidad que nos compete en la construcción de futuro.

El presente, además, nos lanza a un nuevo reto en el que se han venido consolidando nuevas formas de leer a los otros que están con nosotros, y frente al que nos vemos o sentimos diferente. Giroux y Tremblay hacen un paralelo de las formas en las que leemos la comunidad en el presente y que no distan mucho de formas en las que en la historia hemos construido espacios de marginación y de violencia, por lo que consideran que debe buscarse, a lo menos idealmente, un espacio de neutralidad en el que reconocer la diferencia no sea una forma de construir violencia y marginación. El ejemplo tiene que ser con las diferentes formas de violencias contemporáneas

violencia de género, violencia racial, violencia ambiental, etc. Pensemos que la discriminación social nace de una vejación de unos sobre otros en el mismo contexto: el «otro» merece menos que «yo» porque no trabaja lo que debiera (es pobre,

inmigrante o negro), es decir, pertenece a otra cultura inferior. En estos escenarios parece necesario poner en juego el concepto de *paz neutra*⁷ y lo vamos a argumentar con algunos ejemplos de experiencias personales para que ustedes puedan entenderlo y que pretendan hacer reflexionar y ser útil al lector de este artículo sobre dicho concepto. Sin olvidar, que un concepto es una «representación mental general y abstracta de un objeto concebido por el espíritu» (Giroux y Tremblay, 2011, p.74).

Estas manifestaciones violentas, se han convertido en formas de justificar políticas de discriminación, de exclusión, en las que peligrosamente se hacen generalizaciones que crean bloques de enemigos, ya sean negros, judíos o islamistas, siempre bajo la consigna de querer tener claros bloques de individuos que constituyen peligro para los otros. Es quizá a lo que invita Mayor Zaragoza, a un nuevo comienzo, una nueva construcción de la historia de la humanidad, partiendo de un cambio en la mente y en el corazón, que refleje un nuevo sentido de la interdependencia global y de la responsabilidad con los otros, de modo que se genere una paz neutra

lo que nos debe de motivar de la paz neutra es que no se conforma con describir o estratificar un tipo de paz y llegar a estudiar, analizar y diagnosticar alguna conclusión, sino que sube un escalón más y se implica en la neutralización de los conflictos, es decir, que pretende mediar y eliminar las formas constitutivas de violencia cultural y simbólica. Es decir, una paz neutra «activa». (Mayor Zaragoza, citado por Jiménez Bautista, 2014, p.23)

La existencia de los conflictos es un escenario en el que se puede consolidar esa creación de cultura de paz, pues es el lugar en el que se permite estar abierto a la creación de nuevas relaciones y de nuevos escenarios. Es precisamente el lugar en donde esperamos se haga real el espíritu en doble vía de la no violencia a la que aspiraba la reflexión del Dalai Lama al afirmar que “si puedes, ayuda y sirve a los seres; si no puedes, al menos no les perjudiques” (Lama, 2001, p.51).

El tema de la no violencia, que desde la perspectiva de Etxeberría debe tener como elemento centralizador el lugar de las víctimas, que no puede ser el lugar de quien simplemente sufre la violencia como si fuera meramente pasivo, sino ir más allá, en el sentido mismo de haber sufrido la violencia, pero no quedarse en el lugar de pasividad, sino reaccionar desde la propuesta de formas no violentas. O bien, desde

el lugar de las víctimas potenciales de violencia, hacerle frente a esa posibilidad desde formas no violentas (Etxeberría, 2013, p.159). La reflexión sobre la no violencia, que aparece en principio en contextos religiosos, debe verse remitido a la conciencia de las personas, de modo que trascienda en una acción coherente.

En el sentido político-social, este modelo tiene mucho de esperanza y de apuesta, y desea ser lo más eficaz en su implementación para evitar que se generen cada vez más nuevas víctimas. No es ciertamente un ejercicio de no hacer nada, que rehúye los conflictos, sino que busca formas de resolverlos, no tratando de vencer a las partes con las que se entra en conflicto, sino más bien convencerlos de la poca eficacia de los medios violentos. Aquí cabe destacar prácticas como la desobediencia civil, que se ha ido definiendo con las siguientes características:

Es una desobediencia a las leyes del ordenamiento jurídico e incluso a las políticas de las instituciones públicas.

Hecha intencionalmente, con voluntad expresa de desobedecer, porque previamente hace un juicio crítico respecto a la inmoralidad o incorrección de lo que se obedece.

Motivada por fines políticos, no meramente personales, de transformación social según los criterios de la justicia.

Expresada de modo público, para que fomente la concienciación social.

A través de formas y medios no violentos, porque se participa de la tesis de la no violencia de que el fin está en semilla en los medios.

Con la disposición a asumir las consecuencias penales que de ella se deriven (Etxeberría, 2013, p.167).

La desobediencia civil está encaminada a lograr un cambio social, un cambio de opinión pública desde el conocimiento y la coherencia con las exigencias morales. Se pretende que este modo de actuar esté dirigido hacia el desarrollo de los derechos humanos y el fortalecimiento de modelos democráticos que permitan construir culturas y ambientes de paz, en los que se pueda hacer visible el reconocimiento de la dignidad humana, valor fundamental y, a su vez, el ejercicio de la justicia como posibilitador de la consolidación de la paz. Esta directriz de la formación en

educación para la paz, exige como fundamentos de los comportamientos y los valores a la solidaridad, la imparcialidad y la reciprocidad.

La tarea está entonces en poder enseñar a actuar con estrategias que permitan que el mundo sea mejor. Implica estrategias como el desarrollo de la empatía con los otros para la construcción de un lenguaje asertivo en el diálogo con los otros que permita mejores mecanismos en la comunicación, con lo que se haga real el intercambio de percepciones, pensamientos, informaciones. Se espera que, a través de esa buena comunicación, se reduzca la violencia, se promueve la comprensión de las diferencias, y se construyan modelos de convivencia desde la tolerancia y el reconocimiento.

Por este tipo de reflexiones es que se hace evidente el papel fundamental que juega en este proceso la educación. Dentro de ella, el lugar privilegiado que debería tener la formación ética para consolidar lenguajes posibilitadores de acción, de transformación y de interacción que permitan convivir realmente en paz. En palabras de Fisas: educar también para la disidencia la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para salirnos de las propuestas de alineación cultural y política (Fisas, 1998, p.5).

Es también importante reconocer la importancia de la educación en ciudadanía entendida desde la intencionalidad de involucrar la formación de los individuos en la toma de decisiones. Implica la comprensión del manejo de la información, el conocimiento de los contextos, de los ámbitos sociales, las percepciones y expectativas, que permitan a su vez que el desarrollo del proceso y la comunicación del mismo sea una herramienta efectiva. También, que se genere el deseo de hacerse parte de una comunidad activa dentro de la construcción de paz, que genere un desarrollo en el cambio de las conductas violentas y las costumbres a partir de la persuasión y que se haga presente a partir de mejores interacciones entre los individuos partícipes de la comunidad.

Esta apuesta se reconoce como parte del proceso encaminado a la construcción de una ciudadanía universal, capaz de trascender las diferencias

nacionales, religiosas o culturales de los individuos (Ribero, 2016, p.71). Busca promover un nuevo imaginario social que derive en el cambio real del modelo de sociedad presente, educando para preparar a

las nuevas generaciones para buscar un nuevo consenso fundamental sobre convicciones humanas que integren proyectos vitales, comportamientos, lenguajes, formas de vida, conceptos científicos, sistemas económicos, modelos sociales y comunidades creyentes; que logre infundir en la sociedad internacional unas pautas de comportamiento ético y moral, de comprensión humana y empatía, con el propósito de lograr una cooperación pacífica en la mejora de la condición humana (Ribero, 2016, p.74).

Una educación para la paz que se sirva de las nuevas formas en las que se construyen las relaciones y los paradigmas sociales y que permita que todos los medios por los cuales se sostiene la sociedad, que son las acciones individuales y las interacciones mediadas por instituciones, sean partícipes de la forma en la que se piensa el modelo de ciudadanía para la consolidación de la paz y de las nuevas formas en las que se plantea la convivencia en el posconflicto. Ejercicio que debe involucrar a todos y cada uno de los ciudadanos y que se convierte en la responsabilidad de los adultos, pero que claramente será un trabajo de las nuevas generaciones que están llamadas a transformar el modelo que han heredado y en el que saben que no quieren permanecer. La reflexión de Ribero claramente responde a las diversas formas en las que se ha querido hacer manifiesta la necesidad de educar para la paz a los jóvenes. También a las formas en las que se ha venido planteando la búsqueda que algunos, como Gloria María Abarca Obregón, han denominado *Paz Holística* (2014), que desde el trabajo que en los últimos cincuenta años han desarrollado teóricos como Galtung, a quien hemos hecho referencia, por ser referente claro de la línea de investigación y estudios sobre la paz. Estos estudiosos desencadenan los nuevos modelos de estudios socio críticos de paz, de los que a su vez se desprenden los enfoques socio-afectivos, políticos y culturales, para pensar el presente de la educación para la paz. Enfoques que permiten propuestas que abren nuevos escenarios a la luz del pensar, como lo afirma Martínez Guzmán, formas de hacer las paces, al no ser una sola paz la que se hace, sino la diversidad de formas de hacer la

paz, o las paces. Todas ellas válidas por responder a los diversos espacios, contextos, sociedades, que deben hacerse agentes de dicha construcción, pues les es pertinente ya que asumen como responsabilidad propia.

Prácticas diversas permiten alcanzar el desarrollo de los modelos que se han trazado desde UNESCO. Estos se consolidan como viables en la medida en la que logran verdaderamente el desarrollo de las comunidades en las que se trabaja, los llamados *objetivos del milenio* se hacen posibles y alcanzables partiendo de formas diversas de interacción con las comunidades desde lo político, lo económico, lo social, lo educativo, lo cultural. Desde estas diferentes dimensiones sociales el sentido del concepto de humanidad se llena de sentido y abre horizontes de solución a las problemáticas desencadenantes de los conflictos y la violencia.

Las acciones de paz se consolidan a partir del desarrollo de los comportamientos y actitudes que transforman y difunden los valores de humanidad con los que se plantea la existencia a futuro y se solucionan las situaciones que desean y buscan ser cada vez más pacíficas.

5.4. Espiritualidad para la construcción del perdón, la paz y la reconciliación.

Llegando al final de este ejercicio de investigación debe hacerse protagonista de nuevo la reflexión sobre la espiritualidad. Espacio en el que desde la construcción de la individualidad se haga posible el perdón, la paz y la reconciliación.

La interioridad no es, en consecuencia, un lugar secreto en cualquier parte dentro de mí. Es ese vuelco en el que lo eminentemente exterior, precisamente en virtud de esa exterioridad eminente, de esa imposibilidad de ser contenido y, por consiguiente, de entrar en un tema, infinita excepción a la esencia, me concierne y me cerca y me ordena por mí misma voz. Mandamiento ejerciéndose por la boca de aquél al que manda, lo infinitamente exterior se hace voz interior, haciendo signo al otro. Signo de esa misma donación del signo (Lederach, 2008, p.93).

Pensar en la espiritualidad exige la construcción de una mirada crítica a nuestro presente. Un presente en el que se educa y se prepara para la competencia,

pero en el que se hace un llamado a la cooperación y al trabajo en equipo. La experiencia que permite la generación de una cultura de paz puede partir de la reflexión de la realidad presente y separar el sentido de espiritualidad de las ideas que lo vinculan solamente a la religiosidad y a la creencia. Es esa la única manera en la que se puede lograr el desarrollo de una espiritualidad encarnada, a partir de la cual la reflexión acerca de cultura de paz y de educación para la paz logrará tener un sentido claro y real.

En la reflexión acerca de la importancia de la construcción de la espiritualidad, no puede dejarse de lado la figura emblemática que es Jesús mismo, y entender la forma en la que actúa un Jesucristo histórico como una acción encaminada a hacer visible la noviolencia como acción, no solo en el ejercicio de pasividad al que intentan llevar la propuesta de la noviolencia, sino precisamente a hacer, a actuar en la noviolencia.

El método parabólico es precisamente una de las formas de hacer visible la acción misma de su creatividad frente a un sistema permeado de violencia y de muerte como es el momento en el que Jesús mismo estaba presente. Esto se hace revolucionario en su propuesta de “amar al enemigo”. Ese acto en apariencia simple logra desactivar los mecanismos de violencia y establecer nuevos modelos de comunicación con ese otro que se me presenta y me atraviesa, que no hace nada por mí y no espera que yo haga nada por él, pero que, en su fragilidad, igual a la mía, se puede convertir en el agente de gratuidad que me vincule con el mundo desde la dimensión espiritual.

Desde el cambio de la mirada se puede crear un nuevo horizonte de reconciliación, en el que no solamente seamos capaces de vernos como víctimas, sino que también podamos hacer el ejercicio de reconocimiento de ser victimarios y cómplices de la violencia. Esta nueva mirada es la oportunidad de relajamiento y de disposición a creer que puede trascenderse la posibilidad de ser violento. En el deseo mismo de trascender, que nace del Otro, se sugiere la necesidad misma de no actuar de forma violenta y de asumir una actitud que simule la situación de espejo, de dar la

otra mejilla, de ser capaz de mostrar vulnerabilidad y “hacer lo extraordinario” (Mateo 5, 21), en no esperar la reciprocidad, sino el ser capaz de mostrar al otro que hago lo que deseo que me hagan.

En este horizonte de la espiritualidad, resulta pertinente la apuesta de este trabajo por la construcción de una educación para la paz en el contexto colombiano. Para dar inicio a esta construcción quisiera retomar uno de los relatos del texto “La imaginación Moral” de J. P. Lederach, en el que se describe una situación particular de nuestro contexto. El relato lleva por título “Un relato de Colombia: Hemos decidido pensar por nosotros mismos”, ubicado en la zona del Magdalena Medio, célebre por ser una de las zonas en las que el conflicto en nuestro país ha sido más fuerte. En este relato se muestran diferentes actores disputándose los territorios, ejército, guerrilla, paramilitares y, por supuesto, la población civil campesina en el medio de dicho conflicto. Cada uno de los actores armados exigían a los pobladores lealtad frente a quién ejerciera control sobre el territorio, bajo la declaración citada por Lederach,

nadie está obligado a seguir nuestro código; usted siempre tiene el derecho de salir del territorio... (unido a la ley del silencio). Está prohibido hablar sobre la muerte de cualquier amigo o miembro de la familia, sobre quienes los mataron o las razones por las cuales los mataron. Si abre la boca, el resto de su familia morirá (Lederach, 2008, p.44).

Situación que marca la forma en la que se establecen las relaciones de control, de poder y de construcción de vida en comunidad. Pero el relato mismo al que hace alusión Lederach cambia al ser los mismos campesinos quienes enfrentan ese presente y lo transforman desde la dinámica de no violencia, ante el ultimátum para escoger un bando en el conflicto en 1987: “o se arman y se unen a nosotros o se van con la guerrilla o, abandonan toda la región, o se mueren”. A esto los campesinos reaccionaron así:

Señores militares, ustedes nos han prometido el perdón, pero yo pregunto: ¿qué es lo que tienen ustedes que perdonarnos? Ustedes son los que nos están violentando, nosotros no hemos matado a nadie. Además, nos están regalando 400 millones de pesos en armas pagados por el Estado y en cambio se nos crean problemas para

darnos créditos. Para la guerra hay todos los recursos disponibles, pero para la paz hay que pelear cada peso. Vea capitán, ¿cuánta gente armada hay en Colombia? Haciendo un cálculo por lo bajo, tenemos que hay unos 100.000 militares, otros tantos policías, quizá 20.000 guerrilleros, paramilitares, autodefensas, sicarios y mafias ni se sabe, y ¿me quieren decir ustedes de qué ha servido todo eso?, ¿qué han arreglado con eso? Nada se ha solucionado, mejor dicho, en Colombia hay más violencia que nunca. Nosotros hemos llegado a la conclusión de que las armas no han solucionado nada, de modo que no tiene objeto que nos armemos nosotros también. Lo que necesitamos son créditos, herramientas, tractores y volquetas para mover la tierra. Usted como miembro del ejército nacional, en vez de incitarnos a que nos matemos los campesinos entre nosotros, tendría que cumplir con lo que está escrito en la Constitución que es defender al pueblo colombiano. Y con respecto a esos campesinos que usted nos trae como ejemplo, aquí todos los conocemos. ¿Quién es usted, Mojao? Usted era un violento antes, cuando era amigo de la guerrilla, y lo es ahora cuando es su enemigo. Usted se la pasaba cada día trayéndolos y llevándolos, colaborándoles y metiéndolos en las casas de los campesinos para que los comprometieran. Y ahora, usted, que es un tráfuga, quiere que nos armemos y sigamos su ejemplo violento. Señor capitán, puede usted llevarse a estos señores amigos suyos, no nos interesan, no tenemos intención de irnos con la guerrilla ni unirnos con ustedes ni irnos de la región. Nosotros tenemos que buscar nuestra propia solución”. (Lederach, 2008, p.46)

Así se formó la *Asociación de Trabajadores Campesinos del Carare ATCC*, que se constituyen en un ejemplo de ruptura del ciclo de violencia en el que se había convertido la vida de los campesinos colombianos, y que se mantenía bajo el régimen de silencio y de continuidad de dinámicas extensivas de la violencia. Este discurso, que pone de presente una renuncia a la violencia, generó en su momento un movimiento de solidaridad y transformación de conductas que permitió superar los miedos, los silencios, así como promovió la disposición a dejar de temer y guardar silencio, para lograr apoyo en la comunidad y para la comunidad. El resultado de este proceso es un premio Nobel de paz alternativo y la construcción de un territorio de paz, que hace evidente el deseo de la comunidad de construir paz y abstenerse de hacer parte violenta en el conflicto. Es, en resumen, la búsqueda de nuevas fórmulas para construir paz sin hacerse partícipe de violencia, con lo que se construyen y generan espacios de paz y no violencia. El ejercicio que trae a la memoria Lederach es, pues, la búsqueda de retos y acciones que transformen las relaciones en las comunidades.

La búsqueda de la construcción de paz se hace visible y posible desde la sencillez, y dicha sencillez parte de las relaciones entre los miembros de la comunidad. Esto lo asemeja Lederach a la construcción de una telaraña, por la capacidad de creación y construcción en condiciones adversas, en el tejido que permite reconocer la interdependencia de los hilos de la red, de la humildad y auto reconocimiento de los mismos, en la posibilidad del acaecer cotidiano de tejidos de relaciones, de acciones que parecen sencillas, pero hacen parte de ese deseo de encontrar sorpresas en el día a día. En fin, de lograr gozar la serendipia que plantea la posibilidad de *imaginación moral*, para ejercer esa voluntad, profundamente humana, de arriesgar y lograr ese trascender la violencia a la que se ha estado habituado de forma histórica.

El caso de Colombia es uno de los que reviste mayor importancia a nivel global, por un conflicto interno de larga duración y, aunque se hacen esfuerzos claros en los últimos años por alcanzar acuerdos de paz, estos aún no se consolidan. El ejercicio de la construcción de la paz va más allá de la firma de acuerdos y tiene que ver claramente con una consideración clara de lo que implica el cambio de actitudes y de promoción de mayor equidad, partiendo del reconocimiento del otro en el respeto por la diferencia. De ahí el interés en la construcción de un modelo de educación para la paz que parta de una nueva visión ética, que le permita a cada uno de los colombianos cambiar el paradigma a partir del que se venían forjando las relaciones, y que trascienda los patrones de indolencia e indiferencia que se estaban convirtiendo en modelos usuales de acercamiento al conflicto. Este cambio se produce en momentos de inflexión como el que nos narra el caso de los campesinos del Carare. De la conducta de unos, al principio uno o unos pocos, se genera un cambio en la mirada y con este cambio se genera una transformación personal y estructural de las comunidades y de las personas que las integran. Así se nos revela una verdad que cada vez se hace más patente y clara

quizás el mayor misterio de la paz sea que la autenticidad del cambio no está situada en aquello que puede ser cuantificado y controlado. Está enraizada en el valor de las personas y las comunidades para ser y vivir vulnerablemente en medio del miedo y la

amenaza, y finalmente, descubrir allí mismo que la seguridad humana no está vinculada principalmente a la cantidad o tamaño de las armas, la altura o el grosor de los muros que separan, ni al poder de la imposición o al control. El misterio de la paz se encuentra en la naturaleza y calidad de las relaciones desarrolladas con aquellos a quienes más se teme (Lederach, 2008, p.106).

El ejercicio mismo de la construcción de paz está en la transformación de las relaciones y con ella, en el cambio de las dinámicas de temor hacia nuevas formas de socialización basadas en la sencillez que impera en la simplicidad del encuentro y la complejidad del reconocimiento dentro del respeto del otro como diferente. Ese otro, aunque me haya causado daño, he de poder mirarlo en su humanidad más simple. Es este encuentro entre las humanidades el espacio de creación que transforma imaginarios y mundos. Este cambio de paradigma y de mirada, se hará efectivo en la simplicidad propia del escuchar, que podrá abrir espacios para el diálogo efectivo que permite encontrar conexiones desde lo esencial, partiendo desde una suerte de flexibilidad que permita que ese entramado de relaciones, de diferencias, de individualidades sea posible de sostener y trascender. Pues, como lo afirma el propio Lederach citando a Gadwell, “las pequeñas cosas marcan la diferencia” (Lederach, 2008, p.139). La metáfora de la *levadura* nos lleva a pensar en la importancia de una reflexión sobre quiénes y cómo, desde una *masa crítica*, han de enfocarse en la transformación de sociedades largamente inmersas en un conflicto, pero que ejercen ese deseo de trascender los comportamientos violentos y cambiarlos por comportamientos de paz:

Una forma de identificar la imaginación moral que hay en las historias de las mujeres Wajir y los campesinos de Colombia es su capacidad de ver, comprender y movilizar espacios relacionales. Demostraron maestría tejiendo redes para el cambio social, siendo similares a las arañas en su capacidad de imaginar los contornos del espacio y de imaginarse a sí mismos en relación con grupos de personas que suponían un reto porque no eran de su misma opinión ni estaban situados en el mismo punto, y eran extremadamente peligrosos y antitéticos a sus deseos de cambio. Como agentes del cambio social, su imaginación extrajo ventajas del contexto existente para trascenderlo. Una fascinante curiosidad era la esencia de su papel. Eran simultáneamente abogados y conciliadores (Lederach, 2008, p.144).

El ejercicio de ver más allá de lo inmediato, de buscar cambiar el paradigma de lo violento, de generar nuevas expectativas y relatos de construcción de paz, son los pasos que determinan la apuesta por educar para la paz. Es un tema que podría tomar como punto de partida el reconocimiento de lo testimonial como elemento de transformación de las relaciones. Hombres y mujeres que se comprometan a apostar por una nueva forma de vivir la vida en comunidad, de reconocer la responsabilidad que le cabe a cada uno, como individuo, en la generación de círculos de violencia que deben romperse desde dentro, desde las prácticas cotidianas y las relaciones más cercanas, de forma que el efecto transformador se propague a los otros miembros cercanos y, con ellos, se expanda de forma exponencial hacia un horizonte periférico a la vida en la propia comunidad.

Es en este tipo de reflexión donde se ha de construir la apuesta por la educación para la paz; en la que lo cotidiano sea el lugar en el que se transforme la lectura de los derechos, de la convivencia, del reconocimiento del otro. Lederach, quien conoce de cerca la realidad de los pueblos en conflicto, y quien ha acompañado a las comunidades que han vivido de cerca el conflicto y la guerra, apuesta por ese hallazgo casual o accidental, la serendipia como actitud para pensar la vida con otros:

la serendipia es el don de la vida. Nos mantiene vivos ante el crecimiento constante y el potencial interminable, si desarrollamos la capacidad de ver lo que se va encontrando a lo largo del camino y de adaptarse creativamente manteniendo a la vez un nítido sentido del propósito. Las arañas, los cangrejos, la piel, los ríos y las personas constructoras de paz son los artesanos del cambio social (Lederach, 2008, p.191).

En la posibilidad de crear, y de transformar, estará el espacio para educar y vivir en paz, por ser en esa transformación en la que se redefinen las relaciones con esos otros con los que me encuentro compartiendo un espacio, un lugar, una posibilidad.

Es difícil encontrar acuerdos que pongan fin a un conflicto. La mayoría de los acuerdos de paz no son soluciones en cuanto a contenidos; son propuestas para procesos negociados, que, si se pueden cambiarán la expresión del conflicto y suministrarán cauces para redefinir las relaciones (Lederach, 2008, p.85).

Vivir con otros, construir paz, educar para convivir, es una apuesta en la que se tiene la necesidad de redefinir la forma en la que nos relacionamos, actuando en el respeto de los otros y de sus derechos, en el reconocimiento de las diferencias que abre a la posibilidad de convivir todos en un mismo espacio. Así, se espera que en cada acción se haga presente y evidente esa simplicidad que nos devuelve al sentido más propio y profundo de humanidad, como lo reconoce el mismo Lederach en el epílogo del libro “La imaginación moral”:

¿Cómo hago que aparezca la imaginación moral?, preguntó un lector. – No tengo una fórmula mágica. No existe ninguna receta. Pero si presta atención, puede que el consejo acompañe su búsqueda. ¡observe y escuche! Cuando se sienta denigrado – dijo el joven kokomba -, ofrezca respeto. Frente al miedo – aconsejó Abdul -, ofrezca su vulnerabilidad. Cuando la división y el odio lo rodeen por todas partes – respondieron las mujeres wajir -, construya solidaridad con quienes tenga a mano y luego tienda la mano a otros, llegando lo más lejos que se pueda. Frente a la violencia y la amenaza – dijeron Josue y los campesinos del Magdalena Medio -, ofrezca verdad, transparencia y diálogo. Cuando le abrume la complejidad – rió el maestro del haiku -, busque la elegante esencia que mantiene todo unido. Piense en el espacio que se extiende ante usted – sugirió la araña -. Piense en cuánto hilo de seda tiene. Sea ingeniosamente flexible. Pise con cuidado – dijeron los observadores de telarañas -. Usted es parte de algo más grande que usted mismo, incluso si ese algo no es visible. No deje que la meta de su viaje lo ciegue impidiéndole aprender sobre su propósito a lo largo del camino, advirtieron los príncipes de Serendip. Deje entrar la música, cantó el flautista de Hamelín. Siga su voz hacia el hogar – dijo la flauta de junco -. Siga caminando. Los ancestros lo aguardan (Lederach, 2008, p.254).

Volver a lo más propio, al ámbito en que nos podamos sentir como en el hogar, ese parece ser el camino de la educación para la paz. Camino que es el de devolver la mirada a la humanidad, a su carácter connatural para construir conciencia de esa humanidad que compartimos todos. Ese es el lugar propio de la filosofía y su quehacer en el ejercicio de educar para la paz. La búsqueda de razones y reflexiones acerca de eso que nos hace iguales, y que en la práctica determina el carácter de la racionalidad en la construcción de sociedades y comunidades en paz.

Es en esa búsqueda por encontrarnos en eso más propio, más natural para nosotros, en donde siguiendo a Martínez Guzmán, se debe lograr que la filosofía, como nuestro quehacer, efectúe un ejercicio de “re conceptualización”, más allá de lo

académico, es decir “sacar la filosofía a la calle, al mundo distanciado del reconocimiento de los seres humanos como seres humanos y confrontarlo con las propuestas de los filósofos” (Martínez, 2001, p.20). Frente a la situación misma de un mundo que exige que la acción y el compromiso con la paz sea visible, en Colombia de forma específica, estamos llamados a la transformación de la reflexión, haciendo eco a la necesidad de reconocer que el camino para hacer efectiva la paz que se anhela y se busca, está mediado por el cambio en el modelo educativo. Considero que hoy, más que nunca, la educación para la paz está llamada a ser la realidad que trasciende la forma en la que la filosofía se hace presente en el modelo educativo.

El gran reto estará en hacer efectiva la enseñanza de la ética como pilar fundamental del modelo. Nuevas generaciones educadas éticamente deben reflejar dicha enseñanza en sus comportamientos y en la forma en la que construyen sus relaciones con los otros individuos que los rodean, un ejercicio en el que sea evidenciable el uso de la razón, y en el que cada ser humano sea capaz de dar razones de la forma en la que construye su acción.

5.4.1. Reconciliación

Uno de los procesos que más se dificultan en los ejercicios de reconstrucción social es precisamente pensar en la reconciliación, más si tenemos en cuenta que la idea de reconciliarnos implica de forma directa la idea de daño y las secuelas emocionales que este deja a largo plazo. Reconciliarnos es uno de los ejercicios más difíciles, puesto que se vincula directamente con un cambio en la mirada de la situación. Es decir, para poder llegar a la reconciliación hay que trascender la relación de víctima y victimario; y busca que los diferentes actores de los conflictos se reconozcan como seres humanos en relación (Lederach, 1997, p.26).

Otro de los elementos que nos llama a priorizar el pensar en la reconciliación cómo lo hace Lederach es la idea del encuentro, un encuentro en el que se logre en alguna medida el conocer al otro, para permitir un reconocer el fenómeno mismo del conflicto. Reconciliarse a la luz de la lectura de Lederach es lograr establecer un

punto de encuentro, en el que pueda verse el lugar del enemigo, sus temores y esperanzas, y desde ese modelo de conocer al otro lograr la interacción que permita construir un cambio para esta relación, que se permite el reconocer al otro en su desnudez, en su vulnerabilidad (Lederach, 1997, p.27-28).

Pensar en las sociedades que se han visto fracturadas por alguna forma de conflicto, siempre ha de abocarnos a pensar en la posibilidad de reconstrucción. Y el modelo al que obedece la forma en la que los seres humanos nos permitimos entrar en relación es básicamente el ejercicio de lograr confiar en los otros, que claramente debe partir de una oportunidad de reconocernos en lo que somos semejantes. En el caso de los herederos de conflictos históricos, el punto ha de centrarse en el encontrar lugares comunes. La apuesta de esta propuesta claramente es la búsqueda del lugar de lo humano, de eso que nos hace tan diferentes, pero de la misma forma tan profundamente iguales, del lugar de la vulnerabilidad, de la fragilidad y, porque no, del lugar del dolor, de eso que sé que me duele a mí, pero que a ti también te duele. Ese es el lugar del reconocimiento en el que se hace presente y posible la idea de construir paz.

En la lectura de Lederach el énfasis en establecer espacios en los que se construya paz tiene que ver con el reconocer las coyunturas que han generado los conflictos, comprender el lugar del otro dentro de esa dinámica del conflicto y permitirse escuchar de nuevo a ese diferente de mí más allá de su lugar como enemigo para reconocerlo como otro ser humano como yo mismo. Se trata, así, de lograr encontrarnos con nuestra capacidad de construir paz como se hace visible y posible esa construcción de paz. Este es un ejercicio que debe darse desde el interior del conflicto, para reconocer los contextos y la forma en la que se puedan superar (Lederach, 1997, p.110-112).

Lederach quien conoce de cerca el conflicto colombiano hace visibles los intentos que desde 1995 se han venido gestando en favor de construir educación y cultura de paz, en los que se ha procurado entender que el proceso de construcción de paz parte de un ejercicio de acción-reflexión, de participación activa de las

comunidades para que se puedan generar cambios a nivel de las relaciones que se establecen en esas mismas comunidades, de modo que el trabajo que se logre construir se reconozca desde la intencionalidad misma de ser constructores de paz (Lederach, 1997, p.126-127). Involucrar a la comunidad en la construcción de paz es la posibilidad misma de responsabilizarla del proceso, que deba asumir pues la paz no es un ejercicio alejo o de otro, sino que es claramente una responsabilidad de todos los involucrados, y, en sentido más amplio, de toda la humanidad como género, y como lugar de encuentro más allá de las tensiones, lugar de lo que nos es más propio y natural.

La reconciliación exige como parte de su proceso el perdón. De acuerdo a Mariana Pagéz, se trata de un regreso del corazón, en el sentido de reconstrucción de la relación que se ha roto (Pagés, 2015, p. 336). De ahí la importancia de fortalecer la espiritualidad.

5.4.2. Espiritualidad como posibilitadora de la nueva educación

En la búsqueda del carácter propio de lo que buscamos en la idea de humanidad, aparece como elemento de encuentro la idea de la espiritualidad, término que es problemático cuando se asocia con la idea de cierta creencia religiosa, pero que debe ser entendido como un plus de la idea de lo humano. Por espiritualidad hemos de entender lo que proponen Jorge Barojas y Antonio Lara-Barragán en su escrito “La dimensión espiritual en la educación”, a saber, el desarrollo de las virtudes cardinales de justicia, templanza, prudencia y fortaleza (Barojas y Lara-Barragán, 2017, p.2); virtudes que ligadas a la posibilidad de formación en valores, hacen parte del proceso mismo de desarrollo en la comunidad de aprendizaje y que van ligadas no solo al desarrollo cognitivo, sino además al desarrollo personal de los individuos.

Recogiendo su lectura de Girard, Solarte sostiene una posición que destaca la espiritualidad:

Después de que la violencia ha sido expuesta y denunciada con la muerte misma de Dios en la cruz, y que el mundo se ha desencantado, el problema es diferente. No simplemente porque Dios no sancione o legitime a los victimarios, sino porque se

identifica con las víctimas, haciéndose él mismo víctima. No sólo se sigue de esto la necesidad de una acción compasiva con las víctimas. El sujeto que ha sido capaz de reflexionar en su soledad, frente a un Dios que permanece en silencio, podría dejarse llevar por la posibilidad abierta precisamente por este hombre que ha muerto en la cruz. Se trata de la experiencia de ser perdonado, es decir, de reconocer que uno mismo es el sujeto de la violencia, que la fragilidad de nuestra propia contingencia está conformada por las estructuras mismas del asesinato fundador, pues somos hijos de Caín: no sólo yo, cada yo, sino también cada una de las otras personas, de modo que el perdón es una estructura colectiva de conversión del individuo, aislado en la presencia de su propia violencia, a la posibilidad de la formación de una comunidad ligada por esta gracia que reconcilia. Se trata de una forma de reflexión que consiste en hacer memoria de esta muerte perdonadora de Jesús en la cruz, una memoria reflexiva y auto crítica, que sea tan compasiva que pueda recoger el significado de la presencia de las mujeres en el Gólgota (Solarte, 2017, p.256-257)⁴.

Dicho esto, a partir del aprendizaje que se construye en la relación con otros como parte de las comunidades de aprendizaje en las que nos encontramos inmersos a lo largo de la vida y que enriquecen no solo en aprendizaje de contenidos, sino que permean la vida misma de los individuos a través de las diferentes metacogniciones que se van desarrollando en el proceso educativo. Metacognición que para los autores se reconoce como “un conocimiento o conciencia acerca de lo que pensamos respecto de nuestros propios pensamientos, una función de autorregulación que ayuda a tener un control activo respecto de nuestro propio aprendizaje, y una reflexión relativa a nuestras experiencias en relación con el desarrollo y uso de nuestros pensamientos” (Barojas y Lara-Barragán, 2017, p.5).

Recogiendo el aporte de Girard y Solarte, podemos decir que esta investigación nos lanza todo el tiempo a la mirada ética para la construcción de la educación para la paz, en la que se hará evidente la íntima relación entre

⁴ But after the violence has been exposed and reported up to death of God himself on the cross, and the world has been disenchanted, the problem becomes different, not just because God does not sanction or legitimate the offenders, but because he identifies himself with the victims, making himself a victim. The subject who keeps silence, can let the open possibility take him precisely because this man has died on the cross. It is about the experience of being forgiven, that is, of recognizing oneself as the subject of violence, recognizing further that the fragility of our own contingency is formed by the structures of the founding murder, for we are the sons of Cain: not just me, every me, but also each and every other person, in such a way that forgiveness becomes a collective structure of conversion to the possibility of the formation of a community linked by this reconciling grace. It is about a form of thought that consists in making the memory of this forgiving death of Jesus on the cross a reflexive and self-criticizing memory, one that is so compassionate as to apprehend the meaning of the presence of the women in Golgotha. (Solarte, 2017, p.256-257)

espiritualidad y ética. Esta es en buena medida la novedad de este ejercicio reflexivo, la intimidad entre espiritualidad y ética para la construcción de la educación para la paz en Colombia.

En atención al proceso mismo del aprendizaje, la interacción entre los individuos, desde el desarrollo espiritual, estará traspasado por comprensiones como el sentido de humanidad, de la posibilidad de cometer errores y transformar la situaciones a partir del desarrollo de su capacidad de resiliencia desde él fortalecer la creación de nexos y relaciones significativas, la comprensión de la importancia del reconocimiento de los límites, de la necesidad de interacción desde el cuidado de sí y el cuidado de los otros. Todo este desarrollo como pilar para el entenderse como posibilitador y constructor de paz.

El lugar de la educación y en ella de la preocupación por la espiritualidad es el espacio para promover ejercicios de trabajo cooperativo, y por la práctica efectiva del mismo, que permita que la vida con otros sea más fácilmente aprehensible y comprensible. Esta reflexión que se ha venido consolidando afirma que la educación debe tener más en mente la posibilidad de lograr fomentar los valores, actitudes y comportamientos que permitan comprender a lo que se refiere la preocupación de la educación para la paz y de su deseo de transformación de los contextos y realidades violentos (Fernández-Herrería y López-López, 2014, p.120-122). La educación, en este momento de nuestra historia, debe dejar de ser fragmentada, de pensar solamente en la naturaleza biológica o en la idea de utilidad del conocimiento. Puede empezar a explorar las formas en las que puede acercarse a la humanidad de todos los involucrados en el proceso educativo, de manera que la formación en valores debe convertirse en elemento habitual y natural del ejercicio formativo (Fernández- Herrería y López-López, 2014, p.127).

Este es el espacio en el que se puede hablar realmente de un aprendizaje activo, que involucra todas las diferentes dimensiones en las que se forman las personas, y así como los involucra permite que el ejercicio permee también las diferentes comunidades en las que interactúa, sus compañeros de clase, de colegio, las

personas de su familia y de su entorno, pues trasciende el modelo de utilidad de conocimientos técnicos y teóricos, y se convierte en una práctica que involucra las vivencias personales y los modos en que vivencia su humanidad. Si este ejercicio permea los diferentes espacios de desarrollo de humanidad, hace posible la idea de promover políticas de cuidado que trasciendan desde las esferas subjetivas hacia la transformación de las comunidades.

De la mano de la espiritualidad la educación para la paz puede convertirse en la posibilidad de apertura de las experiencias y de reconocer las dificultades que históricamente han generado la multiplicidad de prejuicios a los que, a partir de pensar en el conflicto, en la violencia y en la guerra, se han venido fortaleciendo. Dicha búsqueda del espacio de los valores y de la espiritualidad se ha venido componiendo de muchos matices y formas renovadas de ver a la educación y su incidencia en la construcción de mundos, lugar en el que la educación ha vuelto la mirada al ejercicio de las artes y la comunicación que ellas desatan, además de la exploración personal que desde ella se produce y se construye.

Los ejemplos de zonas en las que la educación ha tenido incidencia en los procesos de reconstrucción social y de paz nos permitieron pensar en la elaboración de los murales, en las muestras de espacios de cultura donde la música y la danza se convirtieron en posibilitadores de vida en comunidad de nuevos encuentros. En el caso colombiano experiencias como las de *Aulas en paz* (2004) y *Juegos de paz* (2006); exploraron nuevas dimensiones de interacción entre los estudiantes, entre las comunidades, para consolidar la búsqueda de educar en la solución de conflictos y de dinámicas de educar para la paz y generar a través de ellas cultura de paz.

La búsqueda de nuevas formas de sensibilidad se convierte entonces en una manera de legitimar la apuesta por la espiritualidad, más allá del prejuicio de la cercanía del término con lo religioso, asumiendo que la lectura desde la espiritualidad es ciertamente un rechazo a las diversas formas en las que se ha hecho manifiesta la violencia. Valores que se construyen desde la búsqueda del desarrollo de la espiritualidad como la cooperación y la solidaridad, son elementos que en la

formulación de la educación para la paz deben verse privilegiados, de forma que los pilares de la apuesta por educar en la noviolencia se hagan manifiestos y aplicables.

La construcción de una educación para la paz debe partir de metas claras en lo que se refiere a la consecución de acuerdos, a la puesta en acción del diálogo, del respeto, de la mediación, valores que resalta Kevin Kester (2010). Estos nacen de hacerse preguntas como ¿quién soy?, ¿cómo me identifico?, ¿cómo me representan?, ¿qué es una comunidad?, ¿cómo resuelvo mis conflictos?, ¿cómo defino la violencia?, ¿cómo justifico la violencia? (Kester, 2010, p.3). Al irse desarrollando estas cuestiones se convierten en punto de partida para reflexionar acerca de la paz, de los acuerdos, de la construcción de comunidad y de ciudadanía, espacio en el que se hace verdaderamente un ejercicio de construcción de paz y de toma de conciencia sobre su relación con las personas, la comunidad y, por supuesto, con la forma en la que se espera y desea construir esa vida con otros.

El ejercicio de trascender y transformar la cultura de violencia en la que hemos estado inmersos a lo largo de la historia, exige de quienes hagan esa apuesta lograr que el rol de la educación sea puesto en el centro del proyecto de crear cultura de paz. Ello implica reconocer que en el centro del proceso educativo ha de estar la promoción de las relaciones y del ejercicio de reconciliación. Esto solo acontece con las memorias colectivas, pues es a partir de la historia y de los imaginarios de futuro, que se hace posible llegar a la construcción de sociedades en paz (Sharma, 2013, p.59). Este ideal del proceso de educar para la paz pretende hacer un ejercicio holístico en el que se promueva la construcción de relaciones con el ambiente, con los otros seres humanos y con el autoconocimiento. Esto ha de permitir promover nuevas formas de convivencia desde los derechos humanos, la responsabilidad para con los otros, la reconciliación y la solidaridad, aprovechando el ejercicio intelectual de reflexión y reconocimiento de la multiculturalidad, del pluralismo, de la diferencia como ocasión para construir comunidad de forma cooperativa (Sharma, 2013, p.62). De ahí que sea importante reconocer los modelos en los que se procuraron nuevas formas de construcción de comunidad a partir de experiencias de guerra y afectación

de comunidades, como se logró en Ruanda en 1992 al establecer protocolos para reintegrar la población desplazada que permitieron reconstruir las comunidades, o en Guatemala en 1996, al integrar los excombatientes a la comunidad civil.

Marius-Costel, en su investigación acerca de la educación para la paz, afirma que cada vez son más los que reconocen que el paso que se debe dar es el de pensar las implicaciones a futuro del educar para la paz. La educación para la paz ha de propender por una nueva concepción de lo que significa la humanidad, de modo que desde esa promuevan los nuevos valores y formas de comprender y valorar la construcción social que desde ella se desprende (Marius-Costel, 2014, p.100). Esto involucra de forma directa las actitudes de los actores sociales involucrados en el proceso educativo, ya que desde quienes se comprometen con el proceso de educar para la paz debe existir una coherencia con las actividades que se construyen en el proceso, el ejercicio real del principio de tolerancia, de responsabilidad y una materialización de la búsqueda del bienestar de la comunidad.

A partir de toda la información que ha venido siendo compilada y analizada, es importante dar un paso adicional a la investigación sobre la educación para la paz y el lugar que esta debe tener en el caso colombiano. Las herramientas que hasta ahora se han venido construyendo dan cuenta de la importancia de reconocer los diferentes tipos de violencias y la forma en la que los seres humanos nos hemos visto acostumbrados a ellas, pues las hemos normalizado en el día a día. Pero como este no es el comportamiento que deseamos perpetuar, aunque no pretendemos desconocer que el conflicto hace parte de nuestra naturaleza, pero que las formas en las que se ha dado respuesta a éste debe trascender esas violencias que se han perpetuado, en muchos casos, por la educación a la que nos hemos visto expuestos. Esto lo estudió Francisco Jiménez-Bautista haciendo eco a la propuesta de Galtung: “un acto violento implica tanto al cuerpo (agresión) como a la mente (agresividad); un acto pacífico también a ambos: el cuerpo (amor) y la mente (compasión)” (Galtung, 2003, p.66). La relación entre el cómo vivimos y el cómo queremos vivir, debe convertirse en el centro de la propuesta sobre el cómo podemos educar para la paz.

5.5. Mi apuesta por la educación

De nuevo el tema que se hace evidente a través de las propuesta e iniciativas es la importancia de lo relacional, de los vínculos con los otros miembros de la comunidad, e incluso los vínculos con las costumbres de los pueblos, con el territorio como elemento que permea los comportamientos de los individuos y posibilita las transformaciones profundas que se están buscando para consolidar la cultura de paz. La propuesta de educación para la paz que se quiere ofrecer para el caso colombiano sigue la apuesta de Etxeberría, que se sintetiza bajo lo que él denomina tres fuentes de inspiración:

1. La tradición de la no violencia, con su tesis clave de que en los medios para la paz debe anidar ya la paz que se persigue como fin, 2. La tradición de renovación pedagógica en sus varias expresiones, que alienta el enfoque activo-transformador del proceso educativo, 3. Y las propuestas de la investigación para la paz, que le van a dar consistencia sociopolítica y un acervo de categorías que la orientarán en el modo de entender la violencia a la que confrontarse y la paz a la que aspirar, así como la manera de abordar nuestra connatural conflictividad (Etxeberría, 2013, p.22).

A partir de lo complejo de nuestra historia reciente, esta propuesta debe ser cuidadosa con la forma en la que busca consistencia y se hace transformadora de las sociedades que se están formando y comprometedora para quienes la forman. Educar para la paz debe permitirse entender el pasado violento que enmarca nuestra historia, para confrontarlo y ser capaces de avanzar hacia el fin que persigue nuestro presente, a saber, consolidar una cultura de paz. El paso entonces requiere una transformación de las relaciones, y desde ellas del presente, partiendo de dejar atrás la violencia y buscar vivir en paz,

teniendo esta educación para la paz tan marcada la referencia a la no violencia es normal que forme parte necesaria de ella conexionalarla con las víctimas: el violento es el que no debe ser imitado nunca precisamente porque genera víctimas. Es sintomático a este respecto que cuando, en los clásicos debates, se pone en duda la eficacia de la no violencia, la razón de fondo es el temor a que esta permita que la violencia victimadora se expanda. Además, el movimiento social de la no violencia es, sustancialmente, movimiento de víctimas, que deciden enfrentarse a la injusticia en formas no destructivas, y que, por supuesto, acogen solidaridades sociales diversas. Han sido precisamente víctimas las grandes ideadoras de los horizontes y

estrategias no violentas. Ahora bien, hay que reconocer que, si bien lo primero sí ha estado espontáneamente presente en la educación para la paz, esto último, este protagonismo de las víctimas, no se ha transferido normalmente a ella (Etxeberria, 2013, p.31).

El nuevo modelo educativo, teniendo como centro la educación para la paz, debe entonces procurar el reconocimiento de todos los que hacemos parte del constructo social, no solo como víctimas, sino también como victimarios, lo que a veces nos cuesta reconocer, para hablar todos, el mismo idioma, y buscar la transformación que posibilite que todos nos acojamos y tratemos como iguales. Este proceso puede permitir cambiar el modelo tradicional de injusticias e inequidades, para construir un nuevo modelo desde el reconocimiento, pues “el centramiento decisivo ha estado en procurar que cese la victimación en las víctimas presentes y que no haya víctimas en el futuro, que la paz positiva se vaya realizando lo más posible” (Etxeberria, 2013, p.33). La propuesta pretende entonces ser creadora de nuevos futuros en los que quepamos todos dentro de ese modelo de cultura de paz, y necesariamente ha de ser pensada, como se ha visto a lo largo de la investigación, desde el punto de vista de las relaciones y del reconocimiento de todos.

Pensar en todos, víctimas y victimarios, permite ser cuidadosos con el peligro de la generación de nuevas víctimas, desde el reconocimiento presente de su existencia y el deseo de no generar unas víctimas nuevas. Es decir, reconocer peligros como:

El de la abstracción, en la que incurrimos cuando enfatizamos actitudes de paz sin hacer presentes a las víctimas.

El del paternalismo, en el que nos enfangamos si las víctimas, desde nuestra empatía, son solo personas llamadas a recibir nuestras atenciones unilaterales.

El de la injusticia, presente en todo horizonte de supuesta paz que ignoran la debida justicia a quienes sufrieron la violencia (Etxeberria, 2013, p.76).

Tener entonces en el imaginario que, formar la nueva cultura de paz, desde el horizonte de la educación, es construir nuevas claves para posibilitar el todos, el

reconocimiento de los otros y del lugar que ocupan en la generación de la nueva dinámica social. Ese es uno de los roles principales que debe ser asumido por el educador en la construcción del modelo de la educación para la paz, su activismo real en la transformación del presente y de las posibilidades de futuro. Ver y oír a la víctima permite un efecto educador positivo que se muestra, como lo dice Etxeberría, pues:

Nos hace acceder a un “saber” auténtico y encarnado sobre lo que es el mal que los humanos nos causamos.

Estimula una potente revisión crítica de nuestros sentimientos a los que empuja a reconfigurarse éticamente.

Nos ayuda a establecer una adecuada jerarquía de valores en nuestras aspiraciones y nuestras identificaciones, que nunca podrán afirmarse a costa de victimar y desde la que serán posibles lazos interhumanos de solidaridad que desborden las diferencias sin menospreciarlas en lo que tengan de legítimas.

Nos ofrece el horizonte de nuestros compromisos más básicos –la lucha contra el mal– a los que nos impulsa.

Da “carne” a las actitudes de paz: empatía, respeto al diferente, diálogo, solidaridad, etc.

Recuerda que la reconciliación –en la que podemos situar la paz lograda– únicamente será tal si incluye la justicia, aunque pueda aspirar a transformar su versión duramente retributiva para abrirse a la transformación del victimario, etc. (Etxeberría, 2013, p.79).

Este ejercicio que se hace visible desde la actitud misma que debe tomar el educador cómo educador para la paz. Es un ejercicio que parece simple, pues debe tener como punto de partida la empatía:

La disposición básica del educador debe ser la *empatía*: capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos. Como disposición, es una actitud constante, emocionalmente densa, que orienta hacia la participación afectiva en la realidad de los otros. Cuándo es visibilizada, cuando la capta la persona a la que se dirige, se desencadena, normalmente, un flujo en dirección recíproca mutua: si el otro nos ha impactado de modo tal que nos ha hecho entrar en procesos de identificación con él, con la correspondiente huella en nosotros, él a su vez, al constatar esta sintonía, se siente impactado por nosotros, generándose en él también una influencia e identificación, con la resultante de que se crea una comunidad

afectiva que puede motivar avances en direcciones que la desborden (Etxeberría, 2013, p.83).

La educación para la paz parte de la empatía, del reconocimiento. Por ello, es un ejercicio que fundamentalmente es de orden relacional, es decir, que se compromete con el presente, con las personas con las que trabaja, con el diferente, con su historia y la historia tal y como la leen esos otros que no la han vivido de la misma forma en la que puede haberla vivido él. Aquí es relevante pensar de nuevo en las formas en las que hemos venido trabajando conceptos como el de responsabilidad, reconocimiento, respeto y comunidad.

Educar para la paz se convierte entonces en un ejercicio de profundo compromiso con la construcción de humanidad, con su sentido más simple pero más profundo, a saber, hacernos más humanos y reconocernos desde nuestra condición más humana. Desde la propuesta de Etxeberría el ejercicio de educación para la paz debe partir de la idea de los valores, y desde este centro partir del valor que reconoce como incondicional, a saber, la dignidad. Valor por sí mismo, que desde su propia naturaleza debe ser respetado, por el hecho de ser humanos, que se reconoce cuando se violenta a otro o se es violentado por otro. Desde este reconocimiento, dice Etxeberría, no ser tratados con dignidad es posible bajo tres posibilidades: el ser tratados como un disvalor (grupos, etnias, religiones, juzgados como inferiores), con menosprecio, a partir de una cierta valoración de peligrosidad; el ser tratado como un no valor, por limitaciones en las capacidades o en los recursos permanentes o transitorias ("los que sobran"); o el ser tratados como puro valor medio, instrumentalización de los sujetos (Etxeberría, 2013, p.137-138). Es importante aquí destacar que, a la luz del valor de la dignidad, se hace necesario convertir en categorías importantes para el desarrollo de este valor la libertad y la autodeterminación, en el entendido que, en la autodeterminación expresa el ejercicio de la libertad, que en su uso responsable nos enfrente al reto de "reclamar una autodeterminación: que exija en derecho no ser victimada, que reconozca como deber no victimar, que no se autovictime" (Etxeberría, 2013, p.142).

De modo que, desde este reconocer el lugar de la libertad, la autodeterminación y la dignidad se haga posible el ejercicio de la convivencia pacífica como imperativo desde el que se construyan todas nuestras relaciones. Esto, bajo el entendido de la interdependencia que se da entre los seres humanos y que nos obliga a pensar de nuevo en las diferencias, en la interculturalidad, en los contextos en los que se construyen todas nuestras relaciones y que pretendemos, a la luz de educar para la paz, respetar en lo que corresponde a las diferencias y a la posibilidad de reconocer la diversidad, para no caer en posibles modelos de discriminación. A la luz de la reflexión sobre las víctimas, Etxeberría hace énfasis en las sociedades en las que se han presentado procesos de desplazamiento, y en las que los nativos del lugar tienen dificultades relacionales con los que llegan al que ha sido su espacio a colonizar; y no menos relevante, muchas de las dinámicas que se crean alrededor de los pueblos afrodescendientes que buscan la afirmación de su negritud. La construcción social deberá pues partir de criterios éticos como:

No discriminación de las personas. Este principio prohíbe dar un trato desigual inferiorizador a los individuos concretos, en nuestro caso a causa de su pertenencia cultural. La no discriminación pide poner entre paréntesis las pertenencias colectivas para ofrecer un trato igual a todos como individuos, acorde con su condición de dignidad, para reconocerles iguales derechos civiles, políticos y sociales; esto es ciudadanía plena. En el contexto que contemplamos de diversidad se muestra necesario, pero no suficiente.

Respeto a las personas culturalmente diferentes. Se asume ahora que las personas "abstractas", al margen de sus pertenencias grupales, no existen. Se tiene ya presente la diversidad cultural a la que remiten, pero para respetarla, para reconocer el derecho de cada una de ellas a ser culturalmente diferentes a mí. También esto es necesario, pero habría que avanzar más.

Respeto a la autonomía grupal. Cuando respetamos a la persona diferente en su diferencia, tenemos que reconocer que, para que se vivencie como tal, precisa el contexto de una comunidad cultural que le dé referentes de sentido para su identidad y sus elecciones, incluso cuando los afronta críticamente. Con lo que reconocer coherentemente a esa persona significa reconocer los derechos de su grupo a disfrutar de sus condiciones de viabilidad, entre los que estará un determinado ejercicio de su autonomía: no necesariamente más, pero no obligadamente menos.

Justicia distributiva intracultural e intercultural.

El referente general de los derechos humanos (Etxeberría, 2013, p.153-156).

Estos criterios permiten que la dinámica de las relaciones entre los individuos diversos sea posible y viable. Y desde esta posibilidad de viabilidad de las relaciones, se posibilita la construcción de presentes y de culturas de paz.

CONCLUSIÓN

Esta investigación es resultado de la pretensión de construir, desde un espacio de meditación y encuentro de saberes y prácticas, una reflexión sobre la construcción de paz, para buscar los elementos que permitieran elaborar un modelo de educación para la paz. Teniendo siempre presente que la paz es un ejercicio de construcción diaria, que nos compete a todos y que debe ser una búsqueda constante en el ejercicio de pensamiento. El punto de partida parte desde una construcción que se ha rastreado desde Husserl, quien ha de ser el hilo conductor que nos permitirá pensar el modelo de la educación para la paz que sea posible y realizable en Colombia.

Es así que, desde el contexto de las ciencias humanas y la búsqueda de un rigor metódico en su construcción, se tomó como principio la posibilidad de asumir la fenomenología, en principio desde Husserl como su base, y desde sus lecturas posteriores, entre las que se destaca la interpretación de los existencialistas que elaboran la idea de incluir en la experiencia la libre elección y la acción que acompaña las acciones concretas; la elaboración de la noción de historia que, posterior a Husserl, posibilita las corrientes hermenéuticas. Desde ellas, la idea de interpretar, lo que permite una nueva visión de lo humano que parte del nosotros mismos y se extrapola a la construcción de la noción de los demás. Así se busca en un sentido amplio entender las formas en las que se establecen las relaciones en el llamado mundo de la vida, en el que se hace posible la reflexión de la coexistencia y, con ella, la necesidad de pensarnos en el ser con otros.

De ahí que la forma en la que la fenomenología se va haciendo presente en pensadores como Sartre, para quien el yo se ha de determinar como una secuencia de

actos de conciencia, que se hace sujeto de reflexión a partir de las elecciones libres que determinan su acción, como se puede entender desde la lectura de “La Náusea”. Esto permite generar la distancia con Husserl, y hará posible una apertura en el horizonte reflexivo que dé cabida a la mirada del otro, la que será elemento fundamental para la reflexión ética de Lévinas, y será punto de partida para buena parte de las reflexiones acerca de la filosofía política contemporánea. En este marco reflexivo es también importante la aparición de la idea de Merleau-Ponty en la que el cuerpo asume un papel protagónico en la construcción de la fenomenología contemporánea y el lugar del cuerpo como el dónde se hace efectiva la acción.

Es así como para la fenomenología ofrece un análisis de la estructura de la voluntad, la valoración, la felicidad y el cuidado de los demás, en la que se posibilita el ejercicio que elaborará Lévinas con la noción de rostro; la noción de la libertad individual de Sartre y Merleau-Ponty determina una nueva teoría social y política que interpretan los alcances fenomenológicos de la reflexión del presente. Desde estas lecturas, el impacto del método fenomenológico, visto desde Husserl hasta el presente, da cuenta de una relación desde su rigor metódico, con la reflexión acerca de la empatía y con la idea de pensar en la relación entre el ser y el estar en el mundo, desde la construcción de categorías como la del *yo* y la posibilidad del *otro*, con lo que se permite el aparecer de la facticidad y con ella de un modo particular de ser y de existir en el mundo, siempre teniendo como referente la existencia de *otros*.

Habiendo esclarecido el método se nos permitió construir esta reflexión acerca de la educación para la paz, en la que se exploró el mundo de la vida, en el que siempre estamos expuestos a diferentes conflictos, que desde la mirada de esta reflexión no buscan ser negados, sino que buscan ser transformados, a partir de las nuevas prácticas de la educación para la paz. Los casos descritos en el segundo capítulo son muestra de algunas estrategias de transformación de los conflictos, que fueron elegidas porque en sus elementos fundamentales resultan similares al caso colombiano; además, las formas en las que fueron resueltos nos dieron luces para la

construcción de esta reflexión en particular. La reflexión acerca de la importancia de la educación para la paz tomó como punto de partida la construcción de una fenomenología de la educación para la paz, haciendo un especial énfasis en la forma en la que, durante los últimos 20 años, la reflexión acerca de la paz ha vuelto sus ojos a la educación como elemento determinante en la consecución de la paz. En este proceso de construcción fueron útiles e hitos para esta reflexión experiencias a nivel mundial en las que se construye la paz desde la apuesta por la educación, casos como el de Sudáfrica, Irlanda del Norte y España, permitieron avanzar en la investigación y en el desarrollo de la propuesta que hoy podemos hacer visible.

En el tercer capítulo vimos las categorías fundamentales para hacer el ejercicio viable y consistente. Así la búsqueda de los pilares de la propuesta de construcción de la educación para la paz. La pregunta que permanece siempre de fondo es por nuestra humanidad, haciendo del reconocimiento de la humanidad el centro de la reflexión de la educación para la paz. Educar es una tarea que está ligada a un compromiso con las acciones que nos permitan reconocernos en nuestra humanidad. Más allá de los conceptos y categorías como felicidad, deber, bienestar, la educación en ética está enmarcada por la preocupación misma por las decisiones y las acciones en las que se desarrolla nuestro día a día. Los conceptos que se desprenden de las reflexiones éticas como: libertad, autonomía, respeto, valor, son claramente los que se quieren entender como fundamentales en la construcción de la educación para la paz. La postura frente a todo este ejercicio de pensar los conceptos básicos de la ética, en ningún momento pierde de vista la idea de convertir la ética en un ejercicio vivencial, de coherencia, en una forma de ser en el mundo, desde la que consideró se hace posible reflexionar y construir una educación para la paz, que está llamada a ser transformadora del presente y a construir nuevos y mejores futuros.

Construidas las categorías éticas, se abordó la reflexión acerca de la paz desde su referente más propio y problemático a saber la idea de violencia. Pero este abordaje se hizo de la mano de la noción de humanidad, referente que se había ganado desde la construcción fenomenológica, y que de paso sea dicho, es el que

tendrá que ponerse de centro al momento de plantear la posibilidad de educar para la paz. El referente de la violencia nos obliga a tomarnos el tiempo de pensar valores como la tolerancia y el respeto, referentes para la construcción de la propuesta de educación para la paz.

Es aquí importante mencionar que en la construcción del tercer capítulo aparecen en la investigación y como elementos importantes del proceso, las reflexiones acerca de lo social y lo político, de manera que las transformaciones y giros que se han de buscar mediante el proceso de educar para la paz se hagan visibles, teniendo un espacio propio para su realización. En este espacio que se busca consolidar se hizo presente la reflexión acerca de la no violencia, y con ella la necesidad de volver la mirada a la importancia que tiene para este tipo de proyectos que pretenden ser transformadores, la mirada a lo relacional como elemento constitutivo de la existencia de los individuos. Aquí la educación tiene mucho que decir, ya que construye una memoria que da cuenta de los espacios en los que la violencia fue el comportamiento común y socialmente asumido. Desde este ejercicio se hace posible visibilizar la necesidad de no repetir las acciones que nos han causado daño y cambiar las actitudes que fomentaron esas políticas generadoras de dolor y sufrimiento; y debe hacerse motivadora de la búsqueda por alcanzar una madurez moral que cambie los paradigmas existentes y genere unos nuevos que transformen la sociedad.

La construcción del texto logró mostrar como elemento posible la idea del perdón, y con este ejercicio la reconstrucción de las relaciones y la reorganización de nuestras formas sociales. Pensado esto no solamente desde la perspectiva de víctimas y victimarios, sino desde la plena convicción de lo que nos es propio a todos, a saber, la humanidad, desde la que debemos ser conscientes de lo iguales que somos, pero a la vez, de las profundas diferencias que nos permiten reconocernos en la diversidad que enriquece las posibilidades de relacionarnos. Comprender el sentido de humanidad es abrir el espacio de nuestra fragilidad, y en ese reconocer lo que nos hace vulnerables es que podemos pensar en la posibilidad de establecer nuevas

interacciones que se materialicen en una cultura de paz y en un futuro más esperanzador que nuestro presente en medio de la incertidumbre que nos genera la pérdida de confianza en el mundo y en los otros que viven conmigo.

El cuarto momento de la reflexión nos permitió pensar en los modelos que se han venido construyendo alrededor de la educación para la paz. Parte este momento de las categorías éticas, se abordó la reflexión acerca de la paz desde su referente más propio y problemático a saber la idea de violencia. Pero este abordaje se hizo de la mano de la noción de humanidad, referente que se había ganado desde la construcción fenomenológica, y que de paso sea dicho, es el que tendrá que ponerse de centro al momento de plantear la posibilidad de educar para la paz. El referente de la violencia nos obliga a tomarnos el tiempo de pensar valores como la tolerancia y el respeto, referentes para la construcción de la propuesta de educación para la paz. Las reflexiones acerca de la convivencia, y con ellas de la nueva lectura que se debe realizar de los derechos humanos, de la importancia del reconocimiento de los mismos, y del desarrollo de una conciencia sobre los derechos que se debe hacer desde los modelos educativos para que sea real el compromiso con su defensa y con su respeto. Aprender a convivir es en principio la tarea que se debe asumir y con ella las formas de violencia han de ir desapareciendo, entendiendo que la violencia no es el camino para construir comunidad, y que no somos ajenos a los conflictos, pero si somos seres que no necesitan actuar con violencia para ser reconocidos dentro de los constructos sociales.

El capítulo cuarto hizo énfasis en la necesidad de educar desde la diversidad, en especial la diversidad étnica y cultural. Los espacios de interculturalidad son los que permiten comprender la complejidad de nuestras identidades, y se convierten en la ocasión para construir desde las diferencias y convivir con ellas. El reconocer las diferencias es el elemento que garantiza la praxis de cuidado del otro como competencia de formación y de la solidaridad como valor que se desarrolla en el proceso formativo. Educar para la paz en nuestros tiempos es ciertamente difícil, por lo que el tercer momento de la reflexión se dedicó a buscar los elementos con los que

se quiere repensar la posibilidad de educar para la paz. Por eso se afirmó que la necesidad se plantea a partir de las posibilidades de vivir formas de la paz. También se ganó la reflexión sobre dignidad y la preocupación por hacer un ejercicio consciente de lo que ella significa. La propuesta, entonces, ha de girar sobre la necesidad de garantizar los derechos para que se pueda realmente hablar de dignidad. Esta apuesta entonces exige un escenario en el que sea posible el reconocimiento del otro, y de la mano con ese reconocimiento, la reflexión acerca de los sentimientos y emociones que traspasan esa naturaleza digna en su sentido más radical y puro.

El cierre esta investigación se centró en lo que para mí implica la educación para la paz en el contexto colombiano, ejercicio que parte de la mano de la propuesta elaborada por Lederach, y que responde a la preocupación de alguien que ha venido acompañando el proceso de los últimos veinte años del conflicto en nuestro país. Colombia es un país que, si bien ha estado marcada su historia por el conflicto armado, se ha olvidado de pensarse en conflicto. En la mayoría de los casos es fácil observar que cuando se habla de paz no solamente el tema se ha convertido en detonante de polarización, sino que además se considera que el tema de la paz es de unos pocos, o solamente se piensa referida a las acciones marcadas por la violencia. Las estadísticas siempre afirman que en Colombia es uno de los países donde el respeto por los derechos humanos más se ha perdido. Los últimos veinte años la investigación sobre paz se ha centrado en el reconocimiento de las víctimas, y en el trabajo para lograr reparar en algo el daño al que han sido sometidas.

No es posible pensar en el problema de violencia en nuestro país sin hacer referencia a las profundas desigualdades que se hacen visibles en el presente de la sociedad colombiana. Las propuestas entonces han venido presentando espacios en los que, desde los modelos pedagógicos, se comiencen a hacer menos amplias las diferencias y desigualdades que, por lo demás, están a la orden del día. Las universidades y colegios han venido implementando programas e iniciativas en las que se puedan generar habilidades que permitan trascender las diferentes

problemáticas de convivencia, que se hacen presentes en los espacios académicos. Pero más allá de esas iniciativas, es importante pensar en la forma en la que esas diferencias abismales en lo económico, no se conviertan repetitivamente en detonantes de la violencia.

La transformación que se puede hacer efectiva desde la propuesta de educar para la paz ha de estar centrada en la formación de mentalidades con mayor sentido de lo humano, en recuperar la sensibilidad frente a los otros, de manera que el ejercicio de pensar en el otro nos obligue a no verlo como un enemigo, sino a verlo como otro ser humano igual que yo. Parte del problema de la violencia en Colombia está ligado con la indiferencia frente a los otros que viven conmigo. Nos hemos vuelto indolentes y ese tipo de sensibilidad que se ha perdido, es precisamente a la que se debe apuntar en el modelo de educación para la paz. La propuesta que este ejercicio plantea es precisamente la de un redescubrimiento de nuestra humanidad, con el que se espera hacer posible construir puentes y vínculos que nos permitan reconocernos como parte de la misma comunidad.

El ejercicio de reconocimiento es, además, una forma de aprender de los dolores pasados y lograr transformarlos en un trampolín hacia el futuro. La propuesta exige como parte de su construcción generar reflexiones serias sobre lo que significa la justicia, la identidad, la lealtad con la dignidad humana, de manera que, al aparecer nuevos y diferentes conflictos, seamos capaces de resolverlos sin el uso de ningún tipo de violencia. El hilo conductor es entonces la idea de la reconciliación, y para ella, se convierten en referentes obligatorios la reconstrucción de las relaciones, el reconocimiento de la dignidad de cada persona, y la creación de escenarios de no violencia.

El mundo de la vida ganado con Husserl al principio de este camino, y manifiesto en lo que he llamado el terreno de lo real, nos ha permitido el pensar el mundo y buscar transformarlo. Aquí la apuesta por la llamada *imaginación moral*, revive el espacio en el que se hace posible la centralidad de las relaciones y la generación de espacios de trascendencia de las conductas y patrones en los que hemos

normalizado los modelos de violencia, para efectivamente generar el cambio orientado hacia la nueva cultura de paz en la que esperamos escribir el presente y el futuro.

El espacio escolar, lugar en el que se puede hacer efectiva la formación de nuevos individuos, es el espacio en el que se hacen visibles los entramados de nuestra sociabilidad. La escuela es el espacio más propicio para los diálogos, para el compartir de las experiencias, para la construcción de relatos que permitan esa comprensión de lo humano. La escuela puede ser entonces la posibilitadora de las transformaciones que generarán la posibilidad de vivir en paz. Por eso la apuesta es por generar un modelo de educación para la paz, en el que sea claro que todos y cada uno de los que participamos de los procesos de formación estamos involucrados de manera existencial.

La conciencia de la necesidad de redefinir nuestras relaciones y la transformación que este proceso demanda, tiene como elemento fundamental para esta propuesta el componente de la espiritualidad, ésta entendida como lugar de la creación del deseo, un deseo que se hace manifiesto en el reconocimiento de los elementos que nos vinculan a todos y cada uno de los seres humanos con la construcción de paz. El reto de volver a la espiritualidad está en el deseo de redefinir las relaciones humanas, de transformar la forma en la que se han venido haciendo manifiestos los valores que dirigen nuestras acciones y determinan nuestros entornos. Desde el referente de la espiritualidad y la construcción de los valores las conductas violentas son injustificables, y la forma en la que se reedifiquen nuestras relaciones ha de estar marcada por la empatía con los otros, con el reconocimiento de la vulnerabilidad y fragilidad propias de nuestra naturaleza humana y que solo a través de la comprensión pueden ser dirigidas al terreno de la convivencia.

La espiritualidad ha de permitirnos hacer una mirada crítica de nuestro presente, en la que debemos ser conscientes del poco provecho de los modelos de competencia que nos generaron conductas violentas frente a los otros que pasaron a ser adversarios. Esperamos, con este nuevo horizonte, ser capaces de conductas

cooperativas, conductas que busquen el beneficio de todos, que abandonen las prácticas de pasividad y de indiferencia. El cambio en la perspectiva ha de posibilitar miradas transformadoras, horizontes de reconciliación en los que busquemos el mayor bien para todos. La apuesta por educar para la paz desde la espiritualidad nos permite abrir el horizonte de la sencillez, del reconocimiento del otro desde la humildad y desde lo cotidiano, lo que se hace patente en el cambio de nuestras actitudes y comportamientos aprendidos y normalizados.

Este trabajo entonces obedece al deseo de trascender los paradigmas acerca del lugar de la filosofía en la construcción de paz. Buscó desde su inicio hasta su final, hacer visible las posibilidades de transformación del mundo que tiene el ejercicio de la filosofía, lo que es posible en la medida en la que se permita un desarrollo de la conciencia en el filósofo de su lugar en la construcción del pensamiento y, con este, del lugar de la reflexión en el desarrollo de la acción. No se trata entonces solo de pensar, se trata de actuar, y en este sentido, retomo la idea Lévinasiana de ser capaces de dar testimonio de lo que se está pensando. Ser conscientes de la responsabilidad con el otro a ver su rostro, nos permite ser conscientes y responsables de nosotros mismos. Frente al debate acerca del lugar de la filosofía en la educación es el momento de hacer visible su utilidad, de construir el puente que permita hacer el paso de la teoría a la acción, y ese puente, que he venido buscando en estos años, creo que se hace posible y visible en la educación para la paz. Siguiendo a Lederach, la educación para la paz se convirtió en mi espacio de *serendipia*, en el lugar de volver los ojos a lo humano para encontrar el vínculo entre la filosofía y la educación, mis dos pasiones. De este modo, para volver a pensar el ejercicio de construir pensamiento a la luz de hacer un compromiso frente a la educación para la paz.

BIBLIOGRAFÍA

Textos de filosofía Clásica

- Aquino, T. (1959), *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Aristóteles. (1998). *Ética Nicomaquea*. Madrid: Gredos.
- Cicerón. (1973). *Tratado de la República: Tratado de las leyes*. México D.F: Porrúa.
- Davis, N. (1993). Contemporary Deontology. En P. Singer (Ed.), *A Companion to Ethics* (pp. 205-218). Oxford: Blackwell Publishers.
- Dreyfus, H. y Wrathall, M. (Eds.). (2006). *A Companion to Phenomenology and Existentialism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Girard, R. (1995). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (2002). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- Girard, R. (2010 [1978]). *Des choses cachées depuis la fondation du monde. Recherches avec J. M. Oughourlian et Guy Lefort*. París: Grasset & Fasquelle. (*Acerca de las cosas ocultas desde la fundación del mundo. El secreto del hombre. Dialogo con J. M. Oughouliau y G. Lefort*. 2012. Buenos Aires: H. Garetto Editor).
- Girard, R. (2010 [2007]). *Achever Clausewit*. París: Carnets Nord. (*Clausewitz en los extremos. Política, guerra y apocalipsis*. Madrid: Katz, Ed. Cast.).
- Goodin, R. (1993). Utility and the Good. En P. Singer (Ed.), *Companion to Ethics* (pp. 241-248). Oxford: Blackwell Publishers.
- Haldane, J. (1993). Medieval and Renaissance Ethics. En P. Singer (Ed.), *A Companion to Ethics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1984) *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. México D.F: Folios.
- Husserl, E. (1997). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Tecnos.

- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*. México D.F: Porrúa.
- Kant, I., (1983). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.
- Kant, I. (2006). *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*, UNAM.
- Kant, I. (1994). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* (Trad. Cast. R. Jaramillo Vélez). *Revista Colombiana de Psicología*, (3), 7-10.
- Kymlicka, W. (1993). The Social Contract Tradition. En P. Singer (Ed.), *A Companion to Ethics* (pp. 186-196). Oxford: Blackwell Publishers.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Levinas, E. (1982). *Ética e infinito*. Madrid: Rógar.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción* (J. Cabanes Trad. Cast.). Barcelona: Planeta De Agostini.
- O'Neill, O. (1993). Kantian Ethics. En P. Singer (Ed.) *A Companion to Ethics* (pp. 175-185) Oxford: Blackwell Publishers.
- Pence, G. (1993). Virtue Theory. En P. Singer (Ed.) *A Companion to Ethics* (pp. 249-258) Oxford: Blackwell Publishers.
- Pettit, P. (1993). Consequentialism. En P. Singer (Ed.) *A Companion to Ethics* (pp. 230-240) Oxford: Blackwell Publishers.
- Ricoeur, P. (1982). *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Taurus.
- Rowe, C. (1993). Ethics in Ancient Greece. En P. Singer (Ed.) *A Companion to Ethics* (pp. 121-132) Oxford: Blackwell Publishers.
- Sartre, J. P. (1989 [1947]). *La náusea*. Buenos Aires: Losada.
- Scheneewind, J. B. (1993). Modern Moral Philosophy. En P. Singer (Ed.) *A Companion to Ethics* (pp. 147-157) Oxford: Blackwell Publishers.
- Singer, P. (Ed.). (1993). *A Companion to Ethics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Solarte, R. (2015). La masa, la vara y el viento. En C. Mendoza-Álvarez (Ed.), *Caminos de paz. Teoría mimética y construcción social* (pp. 123-148). México D.F: Universidad Iberoamericana.
- Solarte, R. (2016a). La violencia y la posibilidad de reconciliación. Proyecto de Investigación: Memoria de futuro en el Magdalena Medio. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Solarte, R. (2016b). *Violencia e institución: aportes para una ética de la responsabilidad social*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Solarte, R. (2017). The Drum, the Gaita and the Desert. En J. Alberg, *Apocalypse Deferred* (pp. 245-260). Notre Dame (Ind.): University of Notre Dame Press.

Textos sobre Educación para la paz

- Bekerman, Z. y McGlynn, C. (Eds.). (2007). *Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Etxeberría, X., (2001). Impunidad y perdón en la política. *Reflexión Política*. 3(5), 1-6.
- Etxeberría, X., (2003). *La educación para la paz ante la violencia de ETA*. Bilbao: Bakeaz.
- Etxeberría, X., (2009). *La educación para la paz vertebrada por las víctimas* [Cuaderno]. Bilbao: Bakeaz.
- Etxeberría, X. (2010). Víctimas y memoria. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*. (109), 57-65.
- Etxeberría, X., (2011). *Virtudes para la paz* [Cuaderno]. Bilbao: Bakeaz.
- Etxeberría, X. (2012). Ética del reconocimiento y víctimas del terrorismo. *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*. (46), 215-232. DOI: 10.3989/isegoria.2012.046.09.
- Etxeberría, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Madrid: Los Libros de la Catara.
- Etxeberría, X. (2015). Memorar la violencia haciendo la paz. Ponencia para el *III Congreso de Enseñanza de la Ética: Ciudadanía, disenso y paz*, 7 y 8 de septiembre. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fisas, V. (2014). *Anuario de procesos de paz 2014*. Escola de Cultura de Pau. Barcelona: Icaria.
- Fleckenstein, K. S. (Marzo, 1991). Planes of Existence: Toward Epistemological Peace. En Encuentro Anual de la *Conference on College Composition and Communication* (Documento ERIC GD 332226). Boston.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: Sage Publications.

- Galtung, J. (1997). *Manual para el entrenamiento de Programas de las NACIONES Unidas*. Parte I y II: La Cultura de la paz en acción.
- Galtung, J., (1998), *Tras la violencia 3R. Reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J., Jacobsen, C y Brand-Jacobsen, K. F. (2002). *Searching for peace. The Road to Transcend*. Londres: Pluto Press.
- Galtung, J. (2005). *Pax Pacifica: Terrorism, the Pacific Hemisphere, Globalization and Peace Studies*. Londres: Pluto Press.
- Galtung, J. y Fischer, D. (2013). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Berlín: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-32481-9.
- Jares, X. R. (1995). El contexto organizativo de un Proyecto Curricular para la Paz. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (22), 61-74.
- Jares, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53-74.
- Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 79-92.
- Jares, X. R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- Jares, X. R. (2006). Educación para la ciudadanía y derechos humanos en tiempos de neoliberalismo y unilateralismo. *Criterios: Res Pública Fulget. Revista de Pensamiento Político y Social*, (6), 95-106.
- Jares, X. R. (2006). Conflicto y convivencia en los centros educativos de secundaria. *Revista de Educación*, (339), 467-491.
- Jares, X. R. (2007). Vivir a democracia nas aulas [Entrevista]. *Eduga: Revista Galega do Ensino*, (51), pp. 46-51.
- Jiménez Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra. En *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, (16), 141-189.
- Lederach, J. P. (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*. Washington D.C: United States Institute of Peace.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral*. Bogotá: Norma.
- Martínez Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2007). Hacer las paces desde la debilidad [Presentación]. En W. Sützl, *Emancipación o violencia: pacifismo estético en Gianni Vattimo*. Barcelona: Icaria.

Artículos sobre educación y paz

- Abarca, G. M. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *RaXimhai*, 10(2), 96-112.
- Abramovitz, M. (2004). Educating for Peace and Justice Around the World. *Theory and Research in Social Education*, 32(1), 118-122. doi: 10.1080/00933104.2004.10473248.
- Agarwal, A. (2011). Reseña del libro Y. Iram, H. Wahrman y Z. Gross (Eds.) (2006): *Educating Toward a Culture of Peace*. *Journal of Peace Education*, 8(1), 79- 86. doi:10.1080/17400201.2011.552265.
- Areiza-Madrid, G. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de conflictos. *RaXimhai*, 10(2), 313- 336.
- Bae, J. (2012). An Intercultural Peace Mural Project: Let' s Make a Peaceful World Hand in Hand! *Art Education*, 65(1), 47-54.
- Baesler, E. J. y Lauricella, S. (2014). Teach Peace: Assessing Instruction of the Nonviolent Communication and Peace Course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63. doi:10.1080/17400201.2013.777899.
- Bajaj, M. (2010). Conjectures on Peace Education and Gandhian Studies: Method, Institutional Development and Globalization. *Journal of Peace Education*, 7(1), 47-63. doi: 10.1080/17400200903370969.
- Bajaj, M. y Brantmeier, E. J. (2011). The Politics, Praxis and Possibilities of Critical Peace Education. *Journal of Peace Education*, 8(3), 221-224. doi: 10.1080/17400201.2011.621356.
- Bajaj, M. (2015). 'Pedagogies of Resistance' and Critical Peace Education Praxis. *Journal of Peace Education*, 12(2), 154-166. doi: 10.1080/17400201.2014.991914.
- Balie, L. (s.f.). *Cultivating creative thinking and problem solving skills, for conflict resolution, peace building and other fields* (Ensayo Módulo 9, R. Tuschl Supervisor). Ciudad del Cabo: European Peace University.
- Barbeito, C., Caireta Sampere, M. (2010). Progresos y retos de la educación para la paz en Cataluña. *Tiempo de Paz*, (99), 53-60.
- Baring, R. V. (2013). Peacemaking at Home in the World: Grounding Children's Spirituality in Peace. *International Journal of Children's Spirituality*, 18(4), 318-334. doi: 10.1080/1364436X.2013.849660.
- Baronov, D. y Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform: An Introduction to Conflict Work* [Manual]. Boulder (Colorado): Paradigm Publishers.

- Bedmar-Moreno, M. y Montero-García, I. (2013). Valoración de las representaciones sociales sobre el concepto de paz en futuros educadores. *Convergencia*, 20(62), 221-246.
- Bickmore, K. (2017). Conflict, Peace-Building, and Education: Rethinking Pedagogies in Divided Societies, Latin America, and around the World. En K. Bickmore, R. Hayhoe, C. Manion, K. Mundy y R. Read (Eds.). *Comparative and International Education: Issues for Teachers*. Toronto: Canadian Scholars' Press
- Bowen, G. (2014). Deliberative Dialogue in Support of Peace and Social Justice. *Peace Studies Journal*, 7(3), 115-127.
- Brantmeier, E. J. (2013). Toward a Critical Peace Education for Sustainability. *Journal of Peace Education*, 10(3), 242-258. doi: 10.1080/17400201.2013.862920.
- Brock-Utne, B. (2000). Peace Education in an Era of Globalization. *Peace Review*, 12(1), 131-138.
- Brock-Utne, B. (2009). A Gender Perspective on Peace Education and the Work for Peace. *International Review of Education*, 55(2-3), 205-220.
- Browne, B. y Dwyer, C. (2014). Navigating Risk: Understanding the Impact of the Conflict on Children and Young People in Northern Ireland. *Studies in Conflict & Terrorism*, 37(9), 792-805. doi:10.1080/1057610X.2014.931213.
- Burford, G., Kissmann, S., Rosado-May, F., Alvarado Dzul, S., y Harder, M. (2012). Indigenous Participation in Intercultural Education: Learning from Mexico and Tanzania. *Ecology and Society*, 17(4). doi: 10.5751/ES-05250-170433.
- Breuning, M. e Ishiyama, J. (2012). Educational Access and Peace Duration in Post-Conflict Countries. *International Interactions*, 38(1), 58-78.
- Cabezudo, A. (1998). Estrategias educativas en la ciudad. En *Plan de Desarrollo de Armenia 1998-2000*. Armenia: FUDESCO.
- Cabezudo, A. (2010). Acerca del Campeonato Mundial de Foot Ball y la Educación por la Cultura de Paz.
- Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências Sociais Unisinos*, 48(2), 139-145.
- Cabezudo, A. y Haavelsrud, M. (2013). A Comprehensive Program Framework for Developing Policies on Education for Participation, Democracy and Civic Resistance from a Non-violent Perspective: The Latin American Case. En B. Preiss y C. Brunner (Eds.), *Democracy in Crisis: The Dynamics of Civil Protest and Civil Resistance. Peace Report 2012. Results from the State of Peace Conference 2012* (pp. 233-259). Münster: LIT Verlag.

- Cann, C. N. (2012). Harvesting Social Change: A Peace Education Program in Three Acts. *Journal of Peace Education*, 9(3), 211-223. doi: 10.1080/17400201.2012.668493.
- Carter, C. (2008). Voluntary Standards for Peace Education. *Journal of Peace Education*, 5(2), 141-155.
- Christopher, D. H. y Taylor, M. J. (2011). Social Justice and Critical Peace Education: Common Ideals Guiding Student Teacher Transformation. *Journal of Peace Education*, 8(3), 295-313. doi: 10.1080/17400201.2011.621358.
- Cruz, J. D. y Fontan, V. (2014). Una mirada subalterna y desde abajo de la cultura de paz. *RaXimhai*, 10(2), 135-152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266006>
- Cunliffe, A. L. (2009). The Philosopher Leader: On Relationalism, Ethics and Reflexivity. A Critical Perspective to Teaching Leadership. *Management Learning*, 40(1), 87-101.
- Dagan, M., & Al-Aarj, S. (1998). Proposed Curriculum, Written by: The Peace Education Forum for Palestinian and Israeli Educators.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an Integrative Theory of Peace Education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78. doi: 10.1080/17400200500532151.
- Danesh, H. B. (2008). The Education for Peace Integrative Curriculum: Concepts, Contents and Efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173. doi: [10.1080/17400200802264396](http://dx.doi.org/10.1080/17400200802264396).
- Davies, L. (2004). Building a Civic Culture Post-conflict. *London Review of Education*, 2(3), 229-244.
- De Rivera, J. (Ed.). (2009). *Handbook on Building Cultures of Peace*. Nueva York: Springer.
- Diazgranados, S., Noonan, J., Brion-Meisels, S., Saldarriaga, L., Daza, B. C., Chávez, M., y Antonellis, I. (2014). Transformative Peace Education with Teachers: Lessons from Juegos de Paz in Rural Colombia. *Journal of Peace Education*, 11(2), 150-161.
- Diez de Velasco, F. (2007). Religion, Identity and Education for Peace: Beyond the Dichotomies: Confessional/Non-confessional and Global/Local. *British Journal of Religious Education*, 29(1), 77-87. doi: 10.1080/01416200601037544C.
- Dios Diz, M. (2009). La educación y la cultura de la paz: el currículum de la noviolencia. *Tiempo de Paz*, (92), 21-31.
- Dreyfus, H. L., & Wrathall, M. A. (Eds.). (2009). *A companion to phenomenology and existentialism* (Vol. 35). John Wiley & Sons.

- Duckworth, C. L., Allen, B., & Williams, T. T. (2012). What do students learn when we teach peace? A qualitative assessment of a theater peace program. *Journal of Peace Education*, 9 (1), 81-99.
- Duckworth, C. L. (2015). History, Memory, and Peace Education: History's Hardest Questions in the Classroom. *Peace & Change*, 40 (2), 167-193.
- Durkin, S. A. (2013). Advancing Peace Culture in the Basque Autonomous Community: The Basque Education Plan for Peace and Human Rights (2008–2011). *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 342-357.
- Easley, E. (2004). *The War over Perpetual Peace: an exploration into the history of a foundational international relations text*. Palgrave Macmillan.
- Evans, J. (2015). Experience and Convergence in Spiritual Direction. *Journal of religion and health*, 54 (1), 264-278, DOI10.1007/s10943-014-9824-4
- Ezozo, A. O. (2009). African Peace Education: An Initiative for a Nonviolence Curriculum. *Journal of Pan African Studies*, vol.2, no.9, March2009
- Fernández-Herrería, A., & López-López, M. D. C. (2014). Educar para la paz: Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia*, 21 (64), 117-142.
- Fulcher, J. (2012). Learning peace: Progressive impacts of peace education in peacebuilding. *Social Alternatives*, 31 (4), 40.
- García, J. A., & Jaramillo, L. (2010). Críticas de Levinas al primado husserliano de la conciencia intencional. *Revista de Filosofía*, 66 (3).
- Gómez Collado, M. E. (2010). La educación para la paz aplicada a la tutoría académica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 123-139.
- Gómez Collado, M. E. (2014). El material didáctico expuesto en clase como instrumento de educación para la paz. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 155- 174.
- Grajales, C. V. E., Ospina, J. B., Suárez, N. A. M., Meléndez, L. G. y Beltrán, L. A. C. (2016). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, 28(51), 159-187.
- Gualy, L. F. (2014). Construcción de cultura de paz en América Latina desde la educación superior. *Revista Universidad de La Salle*, (65), 51-84.
- Haavelsrud, M. y Stenberg, O. (2012). Analyzing Peace Pedagogies. *Journal of Peace Education*, 9(1), 65-80. doi: 10.1080/17400201.2012.657617.
- Harris, I. M. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5- 20. doi: 10.1080/17400200178276.

- Harris, G. (2010). Studying Conflict, Violence and Peace in African Universities. *Higher Education*, 59(3), 293-301. doi: 10.1007/s10734-009-9248-3.
- Harris, I. M. y Howlett, C. F. (2013). 'Duck and Cover': The Evolution of Peace Education at the Beginning of the Nuclear Age. *Journal of Peace Education*, 10(2), 124-137. doi: 10.1080/17400201.2013.790249.
- Hechiche, A. (2004). The Ethics and Culture of Peace. *Higher Education in Europe*, 29(4), 495-502. doi: 10.1080/03797720500083864.
- Horner, L. K. (2013). Peace as an Event, Peace as Utopia: A Re-imagining of Peace and its Implications for Peace Education and Development. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 366-379. doi: 10.1080/01596306.2012.717190.
- Hostetter, D. (2009). Reflections on Peace and Solidarity in the Classroom. *Peace & Change*, 34(4), 504-509.
- Israeli, R. (2000). Education, Identity, State Building and the Peace Process: Educating Palestinian Children in the Post-Oslo Era. *Terrorism and Political Violence*, 12(1), 79-94. doi: 10.1080/09546550008427551.
- Ishiyama, J. y Breuning, M. (2012). Educational Access and Peace Duration in Post-conflict Countries. *International Interactions. Empirical and Theoretical Research in International Relations*, 38(1), 58-78. doi: 10.1080/03050629.2012.640211.
- Jaqueira, A. R. F., Burgués, P. L., Otero, F. L., Araújo, P. y Simoes, M. M. R. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (32), 15-32.
- Jenkins, T. (2013). The Transformative Imperative: The National Peace Academy as an Emergent Framework for Comprehensive Peace Education. *Journal of Peace Education*, 10(2), 172-196. doi: 10.1080/17400201.2013.790251.
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13-52.
- Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A. M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y educadores*, 13(3), 347-359.
- Johansen, J. y Jones, J. Y. (Eds.). (2011). *Experiments with Peace: A Book Celebrating Peace on Johan Galtung's 80th Birthday*. Fohamu (Sudáfrica): Pambazuka Press.
- Jones, T. S. (2005). Implementing Community Peace and Safety Networks in South Africa. *Theory into Practice*, 44(4), 345-354.

- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2006). Peace Education for Consensual Peace: The Essential Role of Conflict Resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174. doi: 10.1080/17400200600874792.
- Kelly, R. y Kelly, U. (2013). An Education in Homecoming: Peace Education as the Pursuit of 'Appropriate Knowledge'. *Journal of Peace Education*, 10(3), 283-302. doi:10.1080/17400201.2013.846565.
- Kester, K. (2009). Education for Peace: Content, Form, and Structure. Mobilising Youth for Civic Engagement. *Peace & Conflict Review*, 4(2), 1-9.
- Kester, K. (2013). Peace Education: An Impact Assessment of a Case Study of UNESCO-APCEIU and The University for Peace. *Journal of Peace Education*, 10(2), 157-171, doi:10.1080/17400201.2013.790252.
- Kopf, G. (2015). Peace through Self-Awareness: A Model of Peace Education Based on Buddhist Principles. *Journal of Ecumenical Studies*, 50(1), 47-56.
- Kruger, F. (2012). The Role of TESOL in Educating for Peace. *Journal of Peace Education*, 9(1), 17-30. doi: 10.1080/17400201.2011.623769.
- Lane, K. (2000). Sakha Ukuthula: Facilitating Peace Education with Nonviolence and Justice. *Peace & Change*, 25(2), 288-291.
- Laoureux, S. (2009). Material Phenomenology to the Test of Deconstruction: Michel Henry and Derrida. *Studia Phaenomenologica*, (9), 237-246.
- Lira, Y., Vela Álvarez, H. A. y Vela Lira, H. A. (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, (64), 123-164.
- Lirola, M. M. (2016). Propuesta de actividades para fomentar la educación para la paz en la enseñanza superior. *Educatio Siglo XXI*, (34), 83-102.
- López de Llergo, A. T. (2001). Fundamentos para la educación en la paz. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (2), 207-214.
- Madrid, G. A. (2014). La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos. *RaXimhai*, 10(2), 313-336. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46131266013>
- McGlynn, C. (2004). Education for Peace in Integrated Schools: A Priority for Northern Ireland? *Child Care of Practice*, 10(2), 85-94. doi: 10.1080/13575270410001693312.
- McGlynn, C. (2009). *Peace Education in Conflict and Post-conflict Societies*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Martínez Guzmán, V. (2000). Saber hacer las paces. Epistemologías de los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7(23), 49-96.

- Martínez Guzmán, V. (2002). Roles masculinos y construcción de una cultura de paz. En EMAKUNDE, Instituto Vasco de la Mujer: Memorias del *Congreso Internacional: Los hombres ante el nuevo orden social* (pp. 136-155).
- Martínez Guzmán, V. (2004). El estado de la cuestión. *Diálogo Filosófico*, (60), 412-442.
- Martínez Guzmán, V. (2005). Filosofía e investigación para la paz. *Tiempo de Paz*, (78), 77-90.
- Martínez Guzmán, V. (2005). Filosofia e investigação para a paz. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (71), 43-62.
- Martínez Guzmán, V. (2005). La filosofía de la paz como racionalidad práctica. *Investigaciones Fenomenológicas*, (4), 87-98.
- Martínez Guzmán, V. (2006). El derecho humano a la paz: elementos del proyecto de declaración como instrumento para la educación para la paz. *Tiempo de Paz*, (80), 94-101.
- Martínez Guzmán, V. (2008, 31 de agosto). Filosofía y culturas para hacer las paces (Intervención). Sevilla: Red Andaluza Escuela Espacio de Paz.
- Martínez Guzmán, V., Comins Mingol, I. y París Albert, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *UAEM*, Número Especial, 91-114.
- Martínez Guzmán, V., Mingol, I. C. y París Albert, S. (2011). Algunos elementos fenomenológicos para una filosofía para hacer las paces. *Investigaciones fenomenológicas: Anuario de la Sociedad Española de Fenomenología*, (3), 331-348.
- Martínez Guzmán, V. y París Albert, S. (2012). Educació per fer les paus i la transformació pacífica dels conflictes: una anàlisi filosòfica. *Temps d'Educació*, (43), 53-71.
- Mayor Zaragoza, F. (2004). A Global Culture of Peace: Transmission and Ethical Dimensions. *Higher Education in Europe*, 29(4), 491-494.
- Mayor Zaragoza, F. (2015). ¡Por fin, paz en la tierra! *Cultura de Paz*, 21(65), 28- 41.
- Mendoza, H. R. y Matyók, T. (2013). Designing Student Citizenship: Internationalised Education in Transformative Disciplines. *International Journal of Art & Design Education*, 32(2), 215-225.
- Moreno-Parra, H. A. (2014). La paz imperfecta en el marco del conflicto político armado en Colombia. *Entramado*, 10(1), 202-218.
- Morrison, M. L., Shaw Austad, C. y Cota, K. (2011). Help Increase the Peace: A Youth-Focused Program in Peace Education. *Journal of Peace Education*, 8(2), 177-191. doi: 10.1080/17400201.2011.589251

- Müller, J. M. (2002). *De la non-violence in éducation*. Paris: Unesco.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta ante un universo en conflicto*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.
- Murithi, T. (2009). An African Perspective on Peace Education: Ubuntu Lessons in Reconciliation. *International Review of Education*, 55(2-3), 221-233. doi:10.1007/s11159-009-9129-0.
- Naranjo Segura, J. C. (2014). La educación como un medio para alcanzar la paz. *Revista Reflexiones*, 93(2), 67-77.
- Niens, U. y Cairns, E. (2005). Conflict, Contact, and Education in Northern Ireland. *Theory into Practice*, 44(4), 337-344.
- Obregón, G. M. A. (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. *RaXimhai*, 10(2), 95-112.
- Opotow, S., Gerson, J. y Woodside, S. (2005). From Moral Exclusion to Moral Inclusion: Theory for Teaching Peace. *Theory into Practice*, 44(4), 303-318.
- O'Shea, A. y O'Brien, M. (Eds.). (2011). *Pedagogy, Oppression and Transformation in A 'Post-critical' Climate: The Return of Freirean Thinking*. Nueva York: A&C Black.
- Page, J. S. (2004). Peace Education: Exploring some Philosophical Foundations. *International Review of Education*, 50(1), 3-15.
- Palomeque, L. (2016). El juego de rol: aportes de la educación universitaria a la cultura de la paz. *Revista Mutis*, 6(1), 64-72, doi:http://dx.doi.org/10.21789/22561498.1113.
- París Albert, S. y Santamaría, E. M. (2008). *El papel de la sociedad civil en la transformación pacífica de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Peko, A., Sablic, M. y Jindra, R. (2010). Intercultural Education: Proceedings of the 2nd International Scientific Conference =Obrazovanje za interkulturalizam: Zbornik radova S. 2 Medunarodne znanstvene konferencije. (ERIC, Documento ED557588).
- Posada-Escobar, J. J., Briceño-Alvarado, P. y Santacoloma-Alvarán, J. (2016). Subjetividades políticas de paz en experiencias del Secretariado Nacional de Pastoral Social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 163-175.
- Puerta Lopera, I. (2014). Un iter de la educación para la paz desde la escuela. *RaXimhai*, 10(2), 47-77. Disponible en: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=46131266002>.
- Preiss, B. y Brunner, C. (Eds.). (2013). *Democracy in Crisis: The Dynamics of Civil Protest and Civil Resistance*. Münster: LIT Verlag.

- Ragland, D. (2015). Betty Reardon's Philosophy of Peace Education and the Centrality of Justice. *Journal of Peace Education*, 12(1), 37-55. doi: 10.1080/17400201.2014.938033.
- Reardon, B. y Cabezudo, A. (2002). *Learning to Abolish War: Teaching Toward a Culture of Peace* (Recurso para la Educación para la Paz). Nueva York: Hague Appeal for Peace Global Campaign for Peace Education.
- Salinas, H. (2008). La posibilidad de la historia en Husserl: una meditación hermenéutica. *Universitas Philosophica*, 25(51), 141-157.
- Sánchez, R. (2010). Las raíces ignacianas de Descartes. Estado de la cuestión. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 66(250), 981-1002.
- Sánchez Fernández, S. y Epelde, A. (2014). Cultura de paz y educación musical en contextos de diversidad cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, (7), 79-97.
- Sarma, P. D. (2013). Teachers' Attitude in Creating Non-violent Atmosphere in the Classroom by Providing Peace Education: An Analytical Study. *The Clarion*, 2(1), 181-186.
- Savard, M. (s.f.). The History, Influences and Framework of Critical Peace Research (Documento de Trabajo, Concordia University).
- Savard, M. (s.f.). An Alternative to Violence in Education (Documento de Trabajo, Concordia University).
- Sharma, A. (2013). Education for Peace: Transforming the Culture of Violence. *Space and Culture*, 1(1), 58-68.
<http://www.spaceandculture.in/index.php/spaceandculture/article/view/15/5>
- Smith, A. (2003). Citizenship Education in Northern Ireland: Beyond National Identity? *Cambridge Journal Education*, 33(1), 15-31. doi: 10.1080/0305764032000064631.
- Sokolowski, R. (Ed.). (1988). *Edmund Husserl and the Phenomenological Tradition: Essays in Phenomenology (Studies in Philosophy and the History of Philosophy)*. Washington D.C: Catholic University of America Press.
- Sommerfelt, O. H. y Vambheim, V. (2008). 'The dream of the Good': A Peace Education Project Exploring the Potential to Educate for Peace at an Individual Level. *Journal of Peace Education*, 5(1), 79-95. doi: 10.1080/17400200701859445.
- Summy, R. (2002). Guest Editor's Introduction: Nonviolence to Commemorate a Quarter of a Century. *Social alternatives*, 21(2), 3-5.
- Synott, J. (2005). Peace Education as an Educational Paradigm: Review of a Changing Field Using an Old Measure. *Social Alternatives*, 21(2), 3-16. doi: 10.1080/1740020052000341786.

- Taufik, T. (2016). Implementation of Peace Education in Pluralistic Schools. *International Journal of Behavioral Science (IJBS)*, 11(1), 45-52.
- Tell, M. B. (2013). A partir de E. Husserl, ¿qué fue de la filosofía? Entre el método y el sentido, un nuevo “gesto” de la filosofía contemporánea. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, (34), 181-194.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (Julio 14-18 de 1997). *Adult Learning, Democracy and Peace. Adult Learning and the Challenges of the 21st Century. A Series of 29 Booklets Documenting Workshops Held at The Fifth International Conference on Adult Education.* Hamburgo.
- Valencia Álvarez, I., Corredor, O., Jiménez Coronado, A. M., de los Ríos Castiblanco, J. C. y Salcedo Díaz, L. (2016). Pedagogy, Education and Peace in Post-conflict and Social Inclusion Scenarios. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1), 126-140.
- Van Oord, L., (2008), Peace Education: An International Baccalaureate Perspective. *Journal of Peace Education*, 5(1), 49-62. doi: 10.1080/17400200701859379.
- Annes Viola, S. E., Vieira Pires, T. y Bica de Melo, J. L. (2012). Apresentação. Memória verdade e justiça. *Ciências Sociais Unisinos*, 48 (2), 1-3. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93823715001>
- Webel, C. y Galtung, J. (Eds.). (2007). *Handbook of Peace and Conflict Studies.* Londres: Routledge.
- Wenden, A. L. (2007). Educating for a Critically Literate Civil Society: Incorporating the Linguistic Perspective into Peace Education. *Journal of Peace Education*, 4(2), 163-180. doi: 10.1080/17400200701523561.
- Wenden, A. L. (2014). Raising the Bar for Peace and Sustainability Educators: An Educational Response to the Implementation Gap. *Journal of Peace Education*, 11(3), 334-351. doi: 10.1080/17400201.2014.954360.
- Zembylas, M. y Bekerman, Z. (2013). Peace Education in the Present: Dismantling and Reconstructing Some Fundamental Theoretical Premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197-214. doi: 10.1080/17400201.2013.790253.

Ley general

Congreso de la República de Colombia. (1° de sept. 2014). *Ley 1732: "Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país"*.