



NACIONES UNIDAS
DERECHOS HUMANOS
OFICINA DEL ALTO COMISIONADO

Colombia



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



EDUCACIÓN PARA LA PAZ



NACIONES UNIDAS
DERECHOS HUMANOS
OFICINA DEL ALTO COMISIONADO

Colombia



Apoya
USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

**OFICINA EN COLOMBIA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS
PARA LOS DERECHOS HUMANOS**

*Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las
Naciones Unidas para los Derechos Humanos
Calle 113 No. 7-45, Torre B, Of. 1101
Bogotá, D.C. – Colombia
Teléfono: (57-1) 658 3300
Correo electrónico: quejas@hchr.org.co*

*Primera edición, Bogotá, D.C., octubre 2015
Propuesta, redacción y edición general
Manuel Restrepo Yusti
ISBN: 978-958-8558-26-4*

ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN.....	5
1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	7
2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	9
3. EL TRIÁNGULO DE LA VIOLENCIA DE GALTUNG.....	16
4. LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE UNA PROPUESTA CONTEMPORÁNEA.....	20
4.1. ¿DE QUÉ CONTENIDOS HABLAMOS?.....	21
4.1.1. EL CONTEXTO INTERNACIONAL.....	22
4.1.2. LOS DERECHOS HUMANOS.....	24
4.1.3. EL DESARROLLO HUMANO.....	26
4.1.4. EL DESARME.....	28
4.1.5. EL CONFLICTO Y EL MANEJO DE LAS EMOCIONES.....	29
4.1.5.1. LAS EMOCIONES.....	33
4.1.6. EL ENFOQUE DIFERENCIAL.....	35
4.1.6.1. EL ENFOQUE DIFERENCIAL COMO CONTENIDO Y MÉTODO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	376
4.1.6.2. ENFOQUE DIFERENCIAL Y DE GÉNERO.....	398
4.1.6.3. ENFOQUE DIFERENCIAL Y ENFOQUE ÉTNICO.....	40
4.1.6.4. OTROS SUJETOS DEL ENFOQUE DIFERENCIAL.....	421
4.1.6.5. VENTAJAS DEL ENFOQUE DIFERENCIAL.....	432
4.1.7. LA MEMORIA HISTÓRICA.....	443

4.1.8.	EL PENSAMIENTO Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA	476
4.1.9.	LOS IMPERATIVOS DE UNA ÉTICA VITALISTA	498
4.1.10.	LOS ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN.....	510
5.	LA PALABRA UNA ESTRATEGIA CLAVE EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ ..	543
6.	LAS METODOLOGÍAS	598

PRESENTACIÓN

La escritura es una ventana al mundo. (M.R.Y.)

La presente publicación de la *Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos* contiene una propuesta y fundamentación pedagógica sobre la educación para la paz, recogida en el diálogo con estudiantes, profesores, difusores de derechos humanos, activistas por la paz y especialistas en dichos campos. Su verdadero alcance está en aportar algunos elementos sobre tan importante asunto, en un momento en el cual el país entero está ad portas de lograr un acuerdo de paz. Dichos elementos son puestos a consideración de un potencial público plural, que mediante un diálogo interdisciplinario haga aportes a su contenido y ante todo a la manera de llevarlo a la práctica pedagógica en todos los espacios que se construyan con la intención de apostarle a la consolidación de una paz en clave de derechos humanos.

Es bueno recalcar que dicho contenido especialmente pedagógico es el resultado de una de las funciones de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, como es la de asesorar y prestar asistencia técnica a las autoridades colombianas y a la sociedad civil para la promoción de los derechos humanos y de la necesidad impostergable de construir una cultura de paz. Particularmente para el cumplimiento de dicha función en el campo específico de la educación hemos contado con socios estratégicos como

el Ministerio de Educación, la OEI, el Colectivo de Educación para la Paz, la Fundación Escuelas de Paz, la Red de Universidades para la Paz, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto IDEP del Distrito Capital y la Fundación Convivencia.

Al hacer énfasis en esta publicación en el concepto de la Educación para la Paz como un proceso con sentido, nos estamos refiriendo a la construcción de conocimientos, actitudes y comportamientos en el ámbito de un acuerdo para la convivencia, para el goce de los derechos humanos, para la construcción de sujetos políticos autónomos, todo ello amparado por unos estándares internacionales que le dan toda la legitimidad y obligatoriedad que le compete al Estado.

ONU DERECHOS HUMANOS de manera expresa reconoce y resalta el aporte de las voces de defensores de la paz que han hecho posible esta publicación, de las instituciones que nos han acompañado y del papel de Manuel Restrepo Yusti, investigador, redactor y coordinador de esta propuesta.

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Todo era ruinas y lo único que anunciaba la cercanía a un mañana era la desesperanza. Pero a pesar de eso en un rincón ignoto alguien avivaba el débil fuego, para que no se apagara la llama de esa esquiva imagen de un milagro: la paz. (M.R.Y)

La devastación y el dolor que dejó la Primera Guerra Mundial permitieron el surgimiento de la idea de que mediante la educación se podía contribuir a superar la terrible infamia de la guerra entre pueblos y naciones. Así se anunciaba para ese entonces la educación que debería prevenir la guerra. A partir de esa idea, en un largo recorrido de más de un siglo se han seguido configurando las bases conceptuales y metodológicas de lo que hoy se conoce como educación para la paz.

Visto desde su transformación histórica, este concepto de Educación para la Paz ha experimentado importantes cambios epistemológicos que no sólo tienen en cuenta en su significado y prácticas, las acciones bélicas y la violencia para definir su objeto, la paz, sino también la presencia de fenómenos relevantes para definir la causalidad de los conflictos, que en términos más amplios busca desentrañar la violencia que los motiva, tales como, la pobreza, la falta de empleo, la discriminación en todas sus formas, las enfermedades, la falta de oportunidades para el libre desarrollo de la personalidad, el abuso del poder, la violencia de género,

la ausencia de participación política, el monopolio de la información, el analfabetismo, la xenofobia y otros más.

Es en esa búsqueda de ampliación del concepto donde van apareciendo las formas de violencia invisible directamente vinculadas al abuso del poder y de otros poderes que van a ser determinantes para ampliar el concepto de paz y el contenido de la educación para promoverla. En esto han contribuido los movimientos académicos, la institucionalidad de los estados democráticos, los movimientos pacifistas, la sociedad civil y la comunidad internacional.

2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En un largo camino donde los peregrinos intercambian sus recuerdos de campos y paisajes recorridos, se va gestando el libro de los viajes que ha de servir para no repetir las vigilias en lugares perdidos. En alguno de esos libros encontramos la seña de esa incansable búsqueda de los caminos de la paz. (M.R.Y)

Ese gran maestro, Xesús Jarez, a quien conocimos en su morada de la maravillosa ciudad de Vigo, España, dirigiendo un congreso sobre Educación para la Paz a varias generaciones de maestros que habían heredado los efectos de las dictaduras de España y cuatro etapas en la construcción y resignificación del concepto que nos interesa. (Jarez, Xesús. Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. Madrid. 1999).

Según Jarez y sus seguidores, dichas etapas son: 1- primera etapa: la Escuela Nueva; 2- segunda etapa: la propuesta de Escuela para la Paz de la Unesco; 3- tercera etapa: la educación desde la Noviolencia; 4- la perspectiva de la investigación para la paz. (Ortiz, Johana. La Educación para la Paz como una propuesta ético-política. Revista Universitas. 2010).

Entre los representantes de la primera corriente de la Escuela Nueva, hay dos nombres paradigmáticos J. Dewey y María Montessori.

J. Dewey es el exponente del llamado pragmatismo americano. En la principal obra de este estadounidense, “Democracia y Educación” (1916), se sientan las bases para analizar los efectos de las actitudes violentas en la educación y en general en la sociedad, igualmente se da la revisión de los métodos empleados por las pedagogías conservadoras, para luego proponer la incorporación a la educación de los métodos de las ciencias sociales y biológicas. Estas reflexiones sobre la interdisciplinariedad de la pedagogía fueron muy novedosas en su tiempo, puesto que abrieron posibilidades de mostrar causas invisibles de la misma violencia que llevan a la guerra. (Luzuriaga, Lorenzo. La pedagogía de J. Dewey. Buenos Aires. 1959).

Igualmente en todas sus reflexiones sobre la educación este autor señaló que el camino correcto para educar era a partir de las experiencias del niño-a y propuso todo un método para trabajar este precioso material biográfico. En términos generales su novedad estuvo precisamente en llamar la atención sobre la necesidad de auscultar el entorno y el papel de éste en la formación de subjetividades proclives a la violencia, y claro está, en ser un crítico severo frente a la sociedad industrial.

En 1922 María Montessori publica su propuesta denominada “Método o Sistema Montessori” que le dará reconocimiento como precursora de la educación por la paz, aunque todo su trabajo está recopilado en la obra “Educacione e Pace” (Jarez, X. Op. cit.). Entre los aspectos relevantes de la propuesta de esta extraordinaria mujer estaba la de evitar mediante la aplicación de su método, la agresión y el maltrato de niños-as en el aula, la institución y el entorno. Para ella la escuela no es el lugar en donde sólo se transmiten conocimientos, sino donde la inteligencia y la psiquis

del niño-a se desarrollan dentro de un ambiente que busca la libertad y la autonomía, conceptos claves en pedagogía.

El contexto en el que aparece su trabajo, igualmente le permite concluir que la guerra es el producto de una formación que convirtió a los niños-as en seres agresivos, individualistas y ansiosos de satisfacer sus deseos sin tener en cuenta la alteridad, o sea ese otro-a al que agredo con los actos de violencia. Aunque simplificada su concepción sobre educación y guerra, su propuesta centrada en el desarrollo de la autonomía, llenó un espacio faltante en el avance de posturas pedagógicas tendientes a la búsqueda de dicho eje central en la formación de subjetividades críticas, autónomas y amantes de la paz. Igualmente, sus propuestas aunque parecen simples hoy en día, fueron radicales para los sectores más conservadores en materia de educación en su tiempo.

Siguiendo con este itinerario de conceptualizar sobre Educación para la Paz encontramos la segunda etapa como lo señala el teórico español, se trata de la perspectiva que le dio al tema la UNESCO. Este organismo fue creado en 1945 con el objetivo de contribuir a la paz de las naciones y a la seguridad del mundo mediante la educación, la ciencia y la cultura. Aunque sus antecedentes se podrían remontar a 1921 con la Liga de las Naciones.

Desde esta perspectiva la Unesco se dedica a orientar los pueblos y sociedades con una vocación pacifista, a impulsar políticas de alfabetización, a la salvaguarda del patrimonio cultural y a la preservación de las entidades culturales, a fomentar la libertad de expresión y el estímulo a la creatividad. Su status como órgano de las Naciones Unidas le ha permitido apuntalar sus propuestas y su aplicación en los países

miembros de esta organización, con instrumentos internacionales como: las Recomendaciones para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación para los Derechos Humanos y las libertades Fundamentales, de 1974; también anterior a este instrumento está: la Declaración sobre el Fomento de los Ideales de Paz entre la Juventud, Respeto Mutuo y la Comprensión entre los Hombres, de 1965.

La experiencia de la Unesco permite que hoy en día sea reconocida como un instrumento internacional que ha propuesto para la educación por la paz los fundamentos, conceptos, ámbitos de aplicación, contenidos curriculares, y que además sea un referente con altos estándares internacionales para la construcción de políticas públicas sobre una educación que promueva la convivencia y las culturas de paz. Estos estándares hacen referencia a la accesibilidad, la asequibilidad, la adaptabilidad y la aceptabilidad.

Según la Unesco, la Educación para la Paz es: “El proceso de promoción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para lograr cambios de comportamiento que permitan a niños y niñas, jóvenes y adultos prevenir los conflictos y la violencia tanto manifiestos como estructurales, resolver los conflictos pacíficamente y crear condiciones propicias para la paz, ya sea a nivel personal, interpersonal, intergrupala, nacional o internacional”. Con la propuesta de la Unesco se inicia la vinculación de los derechos humanos al tema de la paz.

La tercera corriente denominada Educación para la Paz desde la Noviolencia, tiene como figura descollante a Gandhi. Su Idea es fomentar la hermandad de una educación basada en tres pilares fundamentales que la definen como una educación comunitaria, transformadora, y

crítica contra el abuso del poder. Esta postura nace de un proceso que tuvo como centro el enfrentamiento al poder colonial inglés, con su famosa campaña de desobediencia civil y no colaboración con las políticas colonialistas del Imperio Británico. Aunque a Gandhi se le reconoce como figura paradigmática de esta tendencia, se puede afirmar que hay otros autores que desarrollaron las bases pedagógicas y conceptuales de esta escuela, como Aldo Capitini, filósofo y político antifascista, reconocido en la historia de la lucha contra los regímenes opresores.

Dentro de esta corriente merece la pena mencionar la escuela italiana de la Noviolencia, reconocida por su influencia en las corrientes pedagógicas, especialmente por la obra de pedagogía social impulsada por Danilo Dolci y Lorenzo Milani. Es muy conocida la obra de Milani "Carta a una Maestra", sobre sus experiencias con sus alumnos de Barbiana, en la que desenmascaró el clasismo y la selectividad discriminatoria de la escuela italiana, publicada en 1967. (Milani. Lorenzo. Carta a una Maestra. Barcelona. 1970). En dicha obra este sacerdote italiano enseñaba a desobedecer ante las injusticias, la desigualdad y los sistemas opresores. En esto coincidía con otras corrientes en lo que respecta al rechazo o al abuso del poder, no sólo concentrado en la figura del maestro, sino también en otros agentes educativos que participan de manera directa o indirecta en la socialización del niño-a, y claro está al poder construido como centro de toda una estructura social. (Jarez, X. Op. cit.)

Aunque los representantes de esta corriente no abordaron explícitamente el tema de la paz, si configuraron al menos una propuesta que contiene alternativas contra la violencia, de tal manera que su

modelo pedagógico le apuesta a una educación para la libertad, para la emancipación, la creatividad, y la autonomía, fundamentos de una pedagogía crítica por excelencia. Y sobre todo supieron ser una valiente voz contra el fascismo en Italia.

La cuarta tendencia es la llamada “Educación para la Paz desde la Investigación para la Paz”. Esta tiene su origen en los albores de la segunda mitad del siglo XX con la denominada Peace Research. Son los tiempos de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y el inicio de la llamada Guerra Fría. Su surgimiento recogía los clamores de muchos intelectuales pacifistas, movimientos anti-belicistas de instituciones de algunos gobiernos dentro del contexto internacional, de impulsar estrategias para la resolución de conflictos basados en estudios con un marco de investigación académica guiada por una comunidad científica con identidad propia.

Varias publicaciones, instituciones y personalidades académicas sirvieron de vehículo que contenía las propuestas de esta corriente. Pionero en este objetivo es la publicación “Journal of Conflict Resolution” de la Universidad de Michigan. Pero indudablemente que el hito de esta corriente lo tiene la creación en Oslo, Noruega, del Institute for Social Research, (1959) bajo la dirección del sociólogo y matemático Johang Galtung. Casi simultáneamente aparecerían otros grupos y centros de investigación, con la misma finalidad como, Peace Research Association, 1964, creado en Londres con apoyo de la Unesco; También está el Peace Research de Estocolmo, creado en 1966., famoso por la publicación de un anuario sobre armamentismo y desarme.

La influencia del trabajo académico de quienes impulsaron esta corriente, especialmente de Galtung, pronto arrojó resultados entre los que merecen destacarse:

- Una perspectiva crítica sobre la producción científica acerca de la paz, que aunque valoraba el activismo de los movimientos contra la guerra, iba más allá de lo coyuntural, para crear un marco teórico y metodológico que nutriera no sólo los movimientos, sino que también sirviera de base para la formulación de políticas de estado.
- Una postura sobre el uso de métodos de carácter cualitativo y cuantitativo en la investigación sobre el tema que lo acerquen a un saber interdisciplinario con su objeto y métodos propios.
- Un énfasis en el conocimiento de las causas de los conflictos de acuerdo a las características del entorno donde éstos se producen.
- Una renovación del concepto de paz con una nueva configuración epistemológica. Renovación que se explicará en el literal siguiente.

3. EL TRIÁNGULO DE LA VIOLENCIA DE GALTUNG

“Regala un pescado a un hombre y le darás alimento para un día, enséñale a pescar y lo alimentarás por el resto de la vida”. Nada más pertinente que este proverbio para recordar lo que significa ese esclarecedor papel que atañe al método en el difícil camino del conocimiento. (M.R.Y.)

Una larga tradición conceptual sobre la paz en occidente ha estado guiada por la tendencia a entender a este fenómeno, o si se quiere a este estado, como la “ausencia de guerra”. Sólo con la irrupción de la corriente de la investigación para la paz se amplía su significado y se construye todo un entramado conceptual y metodológico que echa mano a categorías como conflicto, violencia y aquellas que hacen referencia a alternativas para lograr unos resultados importantes; todo ello de frente a la relación educación e investigación para la paz, que le darían identidad a dicha corriente. (Galtung, J. Op. cit.)

En gran medida esa ruptura con el tradicional concepto de paz se le debe a Galtung quien a partir de los aportes que ya se habían generado en otras corrientes que le anteceden a su trabajo, que no solo son un marco metodológico sino un resultado conceptual de gran importancia:

- El desarrollo de una definición multidimensional de violencia.

- La resignificación del concepto de paz a partir del enfoque multidimensional del concepto de violencia.
- El abordaje del concepto de conflicto y su relación con las anteriores variables.

Siguiendo dichos derroteros en sus investigaciones sociológicas, con métodos cualitativos y cuantitativos Galtung introdujo el concepto que denominó: “El triángulo de la Violencia”, para representar la dinámica de la generación de violencia en conflictos sociales. Según él la violencia es como un iceberg, de modo que la violencia visible (la parte del iceberg que se observa) es sólo un pequeña parte del conflicto, de suerte que para conocerlo completamente, y en términos prácticos para solucionarlo, se supone conocer y actuar en todos los tipos de violencia, que según Galtung son tres: La violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural. (Galtung. Johan. Sobre la Paz. Barcelona. 1985).

La violencia directa. Una de sus características es la visibilidad. Se concreta en comportamientos y responde a actos de violencia. Entendiendo, según este autor, la violencia como la aplicación de métodos fuera de lo natural, referidos a un abuso de autoridad. Acto que sucede generalmente en un contexto de relaciones asimétricas. Si bien lo más visible de la violencia directa tiene la crudeza del acto brutal, de la acción sin ningún miramiento, de la intensión de hacer daño y ante todo de suprimir al otro-a. (Galtung, J. Tras la Violencia. Gernika. 2003).

La violencia estructural se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las humanas necesidades básicas, y se concreta precisamente en la negación de éstas. Con su accionar se suprimen las necesidades como sobrevivencia, bienestar, identidad o

libertad. Igualmente este tipo de violencia remite a la existencia de un conflicto entre dos o más grupos sociales (normalmente caracterizados en términos de género, etnia, clase, nacionalidad, creencias, edad u otros) en el que el acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de algunas de las partes en perjuicio de las demás, debido a mecanismos de estratificación social, que legitiman fenómenos como el racismo, el sexismo, el clasismo o la xenofobia. (Galtung, J. Op. cit. 2003).

La violencia cultural. Para Galtung es aquella que crea un marco legitimador de la violencia y se concreta en actitudes. Hace referencia a aspectos de la cultura que se legitiman de muchas maneras. Puede ser simbólica y utiliza como soporte los medios de comunicación, la ideología, los imaginarios, el arte, la religión, la filosofía, el derecho, y la política y el mundo de lo simbólico que conforman las complejas estructuras de la cultura. (Galtung, J. Op. cit. 2003)

En las anteriores y muy corta aproximaciones al pensamiento de este autor se empieza a ver el carácter innovador de su pensamiento y el resultado de la interdisciplinariedad de su propuesta, lo mismo que la ruptura con el concepto tradicional y reduccionista de paz, en donde además se fijaban las fronteras del estado-nación, de origen decimonónico, que pretendía mantener separada la humanidad.

Dentro de esa línea de ruptura epistemológica propone que la paz no debe ser concebida como la ausencia del enfrentamiento bélico, de guerra o de opresión física, ya que tal noción corresponde al enfoque tradicional de lo que él llama Paz Negativa.

En contraste propone el concepto de Paz Positiva, que destaca el abordaje de la paz desde la violencia y sus causas (recuérdese el concepto de triángulo de la violencia. Por lo tanto para Galtung, la ausencia de todo tipo de violencia es la paz positiva. Concepto muy avanzado que permitió enriquecer los planteamientos fundamentales de lo que hoy se conoce como educación para la paz.

Por el interés que tienen, citaremos otros conceptos de este autor noruego, entre ellos cierto acercamiento al problema del poder y el papel del entorno. En ese sentido encontramos una tesis de Galtung que no por controversial, recalca un aspecto de la lógica del ejercicio perverso del poder, cuando dice: “Los seres humanos están tan influenciados de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”. Y continúa: “Por lo tanto, la violencia es el resultado de la diferencia entre lo potencial y lo efectivo, es decir, cuando lo potencial supera lo efectivo, y ello puede ser evitable”. Todo ello para concluir con una idea interesante y muy próxima a la realidad de que la potencialidad está relacionada con los recursos y los conocimientos necesarios para la realización del ser humano, que al estar monopolizados por un poder excluyente y opresivo, producen una violencia estructural del sistema. (Galtung, J. Op. cit. 2003)

4. LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE UNA PROPUESTA CONTEMPORÁNEA

Como si se tratara de materializar una idea que ronda la febril terquedad de un arquitecto para dar vida a un edificio que debe ser felizmente habitado, así mismo se construyen los conceptos. Es ahí en esa familiar imagen en donde hay que buscar el significado de la metáfora que compara el pensamiento con una construcción y las columnas que la sostienen, los espacios que la albergan, el techo que la cubre y las ventanas y puertas que en forma sigilosa ponen a conversar el afuera y el adentro. Sin embargo, más allá de los límites de aquella obra está el espacio ilimitado que tercamente invita a ser copado, invadido, o habitado... porque el conocimiento es también un espacio infinito que puede contener esa eterna tensión entre lo mismo y lo otro. (M.R.Y.)

Como un verdadero saber disciplinar, la Educación para la Paz requiere:

- Unos escenarios de formación de docentes especializados en el tema.
- Unos espacios curriculares en todas las instituciones educativas de todos los niveles (igualmente para la educación no formal e informal).

- Una metodología referida no solo a lo cognitivo, sino también a la transformación de actitudes y aptitudes para la creación de una cultura de paz.

Tratándose de una propuesta que busca educar sujetos para una cultura de paz los representantes de esta escuela, especialmente en Colombia se han puesto de acuerdo en unos elementos mínimos que le den contenido a una propuesta que le haga honor a una propuesta que acoja dichos objetivos. Se han recogido los más nombrados y reconocidos, extraídos de diversos autores colombianos, pero se le han agregado otros que recogen la experiencia de ONU Derechos Humanos en dicho campo.

4.1. ¿DE QUÉ CONTENIDOS HABLAMOS?

¿De qué está hecha la esperanza? Imposible nombrar el misterioso número cabalístico de los elementos que la mantienen viva. Sin embargo intentaremos hacerlo invocando conjuros alimentados por aquellos que siempre han creído que la utopía aún es posible. (M.R.Y.)

El conocimiento acumulado en la búsqueda de una verdadera dimensión epistemológica que le haga honor a la educación por la paz, ha establecido que cualquier propuesta curricular con tal fin, debe estar basada en unos contenidos que a continuación serán reseñados.

(Johanna Ospina, Piedad Ortega, Amada Benavides, Marieta Quintero, Manuel Restrepo Y. y otros).

4.1.1. EL CONTEXTO INTERNACIONAL

En alguna lejana playa de este planeta se encuentran los misterios que de tiempo en tiempo revelan el doble juego que construye y destruye para soldar la materia de que está hecho el hombre. He ahí la certeza insondable de lo que hemos sido, somos y seremos. (M.R.Y.)

Una problemática que han tenido que enfrentar muchos pueblos y países tiene que ver con la guerra y la violencia que arrastran muchos conflictos. Lo paradójico de ésta, es esa doble hoja que dibuja o desdibuja, si es el caso, no sólo la necesidad de guardar en la memoria lo acontecido, pero a la vez la impostergable necesidad de mantener abierta la posibilidad de prevenir estos extremos a los que ha llegado la propia condición humana. En medio de esto está la paradoja de que habla el Relator de N.U. sobre Impunidad, Louis Joinet, cuando dice “que recordar y prevenir implica una lucha contra el olvido que impulsa el opresor y una lógica de la memoria que reivindica la víctima”. (ONU/E/CN/2007).

La comprensión del acontecer internacional como contenido fundamental de la Educación para la Paz obedece igualmente a un principio de reconocimiento de las características que nos hermanan

como género humano y que superan la noción de estados-naciones que aislaban e impedían el reconocimiento entre personas y culturas de distintos pueblos. Pero igualmente se trata de mirar en el mapa de la infamia los devastadores efectos de las guerras, las dolorosas improntas de la violencia y las injusticias que moldean el perfil del insano ejercicio del poder. Es algo así como la topografía de la infamia, como se nombra el nazismo en un famoso museo de Berlín.

Pero igualmente está el otro lado de la moneda que muestra todo el poder creativo y transformador de la humanidad y que tanto ha aportado a las diversas sociedades, tales como:

- a) Las construcciones culturales y procesos históricos de la humanidad como generadoras de identidades, de realizaciones y en general del pleno desarrollo de la creatividad.
- b) El reconocimiento de los hitos históricos en defensa de la condición humana y de su dignidad, como fundamento y referente de una opción personal y social de relación con la “otredad”.
- c) La creación de valores como la igualdad, la libertad, la justicia y la democracia.

Quedan aún muchos terrenos por explorar como la posibilidad de promover una ciudadanía más universal bajo el principio aglutinador de que todos pertenecemos al género humano.

Como fuente de inspiración para estos logros y aspiraciones están los siguientes documentos: la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948). Otro documento es el que reafirma la propuesta de la Unesco, se trata de la Recomendación sobre Educación para la

Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. (19749).

4.1.2. LOS DERECHOS HUMANOS.

Hay textos que encierran cierta poesía liberadora y que a la vez anuncian el fin de una oscura noche, como este maravilloso texto del preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como aspiración más elevada del hombre, el advenimiento a un mundo en el que los seres humanos, liberados del temor y la miseria, disfruten de la palabra y de la libertad de las creencias”. (M.R.Y.)

El enfoque de derechos humanos hace parte de los contenidos que son inherentes a la educación para la paz. Sin los derechos humanos como fundamento de formación de ciudadanía y de subjetividades de derechos no se puede esperar a tener sociedades justas, democráticas y pacíficas.

El enfoque de derechos humanos está anclado filosóficamente en una concepción que reconoce la dignidad de todos los seres humanos. Postura que en el derecho internacional corresponde a unos derechos y sus correspondientes deberes. Su aplicación permite potenciar la gobernabilidad, permite potenciar la capacidad de acción efectiva de la

población, la protección especial de grupos vulnerables y de hacer responsables a los que deben actuar dando dicha protección. (ONU. Preguntas Frecuentes sobre Enfoque de Derechos Humanos en la Cooperación para el Desarrollo. Ginebra. 2006).

Un enfoque basado en derechos humanos permite identificar a los “titulares de derechos” y a aquello a lo que tienen derecho (por ejemplo a la calidad de la educación, al acceso, a la paz), y unos “portadores de deberes y obligaciones” y las responsabilidades inaplazables que específicamente les incumben. Todo esto refrendado por principios y normas contenidos en los tratados internacionales de derechos humanos.

Un enfoque de derechos permite igualmente identificar las capacidades tanto de los titulares de derechos como de los portadores de obligaciones y sopesar las brechas que existen entre ambos grupos. Pero igualmente este enfoque debe estar dirigido a una propuesta de cambio vista en clave de derechos.

Epistemológicamente hablando, este enfoque adopta una visión holística del análisis del entorno, de los grupos que hacen parte de la sociedad a la que se refiere su aplicación y de sus respectivas capacidades para hacerlos realidad, del marco social, político y legal que determina el sistema de relaciones sociales en su conjunto.

Evaluar si una política, acción o programa están basados en un enfoque de derechos implica aplicarle el llamado método PANEL (conformado con la letra inicial de palabras inglesas) Participation, Accountability, Non discrimination, Empowerment y Linkage. Es decir, se requiere preguntar por la participación la rendición de cuentas, la no discriminación, el

empoderamiento y su relación con la normatividad y estándares de derechos humanos.

Son muchos los teóricos latinoamericanos que han aportado a este tema: el chileno Abraham Magendzo entiende que la Educación para la Paz con perspectiva de derechos humanos debe ser entendida como una propuesta ético-política ligada a la lucha por la transformación de las sociedades. (Magendzo, A. Educación en derechos humanos una forma de educación en valores. Barcelona. 2008).

Igualmente, como propuesta ético-política la educación por la paz debe preguntarse por las responsabilidades del estado en la salvaguardia de los derechos y sobre todo su relación tanto con los sujetos de derechos como con los portadores de obligaciones. (Ortiz, J. Op. cit.)

4.1.3. EL DESARROLLO HUMANO

Que el fruto crezca y sus dones sean del gozo colectivo, que el suelo acoja a todos cuantos queremos habitarlo, que la palabra rija lo que los manuscritos no pudieron y que las aguas corran para regar aquellas fértiles llanuras e inundar de rocío las montañas. Esa oración me la enseñó un sabio anciano que conocí en mis sueños y que hoy funge de preámbulo para hablar de desarrollo. (M.R.Y.)

Desde el ámbito de las Naciones Unidas se habla de desarrollo como un componente de paz, y se le agrega el término humano para diferenciarlo de una concepción exclusivamente economicista y reduccionista que tanta carrera ha hecho en el contexto internacional y de los propios modelos nacionales que la promueven. Éste tiene, según N.U., como propósito promover el bienestar y la libertad sobre la base de la dignidad y la igualdad inalienables de todas las personas. El objetivo del desarrollo humano es el disfrute por todas las personas de todas las libertades fundamentales, como la de tener la posibilidad de atender las necesidades físicas o de evitar enfermedades prevenibles, todo esto en clave de derechos. También incluye las oportunidades para mejorar el sistema de vida, como las que brindan la escolarización, la vivienda, las garantías de igualdad y un sistema de justicia que comparte esos objetivos. (ONU. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. 1966). La ausencia de los elementos que definen el desarrollo humano, se acerca a la causalidad de los desequilibrios que pueden ser fuente de violencia en el contexto de cualquier país o pueblo y que se acerca a los planteamientos hechos por Galtung, citado anteriormente.

Por ese mismo sentido la Educación para la Paz al integrar la temática del desarrollo como uno de los pilares de su contenido, debe ser crítica con el modelo de desarrollo implementado en una sociedad concreta especialmente en asuntos como:

- Las prioridades o medidas para mejorar la situación de los más pobres y los grupos en situación de vulnerabilidad.
- Las relaciones de poder subyacentes y las causas de discriminación.

- Los principios de gobernanza, la legitimidad, como la rendición de cuentas y la transparencia.
- El nivel básico de garantías y de derechos civiles y políticos para la participación activa, libre y significativa, incluidas la libertad de información y la libertad de asociación.
- Los indicadores para observar con claridad el logro de los DESCA.

4.1.4. EL DESARME

¡Hemos vivido el horror de la guerra, y en el recuerdo más que llanto, está el seco, árido y arrepentido dolor de no haberla evitado! ¿Cuántos fantasmas reprochan mi silencio? ¿Cuántos gritos de basta... me propongo? (M.R.Y.)

La educación para el desarme y la no proliferación armamentista es parte integrante y fundamental de la educación para la paz. Con frecuencia se confunde la Educación para la Paz con la educación para el desarme y aunque hay una estrecha relación, hay igualmente diferencias.

La Educación para la Paz y la capacitación para el desarme y la no proliferación armamentista constituyen un proceso multifacético y continuo en el que deben participar la familia, las escuelas, las universidades, los medios de comunicación, la comunidad, los

organismos internacionales, los partidos políticos y otras fuerzas sociales e institucionales.

Su contenido representa, un elemento esencial de los conocimientos teóricos y prácticos que permiten a las personas decidir por sí mismas el rechazo a la violencia, resolver los conflictos en forma pacífica y mantener una cultura de paz.

En su especificidad tiene un triple carácter: el pedagógico que lo acoge como un saber que necesita de lo cognitivo unido a lo actitudinal; otra instancia que podemos llamar de información que da cuenta de fenómenos como la carrera armamentista, la producción y distribución de armamentos, las formas de violencia más comunes, la valoración de la gente al respecto, y el porcentaje de armamento por poblaciones; y por último está la relación con el concepto de paz positiva y derechos humanos.

Su conocimiento según la Unesco, permite a las personas o grupos apropiarse de los conocimientos teóricos y prácticos que les han de servir para decidir por sí mismos, rechazar la violencia, resolver los conflictos en forma pacífica y mantener la cultura de paz. Igualmente propugna por promover entre la ciudadanía el rechazo a la indiferencia frente al fenómeno bélico, generalmente considerado como normal, inevitable y necesario. Es decir, para volver a ratificarlo, es un saber que tiene componentes cognitivos, actitudinales, de información y claro está de aplicación práctica.

4.1.5. EL CONFLICTO Y EL MANEJO DE LAS EMOCIONES

Imposible imaginar que todo lo que se va presentando ante mí está colocado de tal manera, que permita que mis pasos no encuentren obstáculo alguno y que el horizonte de mi continuo desplazamiento brille como estrella que guía al más intrépido de los marinos. Nada de eso es posible, siempre habrá algo por delante que yo deba apartar o recomponer con diligente, pero bien intencionado cuidado, como aquel navegante que tras un largo viaje remienda las velas que ha herido el viento. (M.R.Y.)

Al día de hoy el tema conceptual sobre el conflicto unido a la educación ha experimentado profundas transformaciones. La observación del hecho irrefutable de sus permanentes manifestaciones, sirve de base para buscar un acercamiento a lo que hoy se considera como parte de una no idealista, pero tampoco estigmatizadora, idea de lo que es el conflicto. Dicha evidencia no es otra que la certeza de que el conflicto ha existido desde que el ser humano comenzó a vivir en sociedad, por ello de entrada podemos decir que es connatural a los seres humanos. Esta postura tiene implicaciones importantes que parten del principio de que lo que hay que hacer es no eliminarlo, ni negarlo, pues sería imposible, sino buscar modos, para utilizar en término genérico, tramitarlo. Dichas maneras de tramitarlo van desde la aplicación del derecho, hasta formas de mediación que hoy en día se han enriquecido con numerosas experiencias universales.

Igualmente unido a este tema está el desarrollo que desde la psicología se ha hecho de las teorías sobre la llamada inteligencia emocional, que no es otra cosa que el manejo de las emociones, como un factor de orden subjetivo en el tratamiento y resolución de los conflictos. (Coleman, Daniel. La inteligencia emocional. 1995).

De acuerdo con lo anterior podríamos decir para referirnos al tema que convoca este ensayo, que la Educación para la Paz es una propuesta asentada en la resolución no violenta de los conflictos como forma de actuar frente a la violencia estructural y directa. Teniendo en cuenta lo anterior, las bases epistemológicas para una nueva perspectiva del tratamiento del conflicto están en las siguientes consideraciones:

1- Es imperativo entender el conflicto como una oportunidad de analizar y entender las contradicciones que a diversos niveles intervienen en las relaciones sociales de individuos, para poder prevenir o resolver los efectos de dichas contradicciones, mediante métodos propuestos por las escuelas que han desarrollado las teorías al respecto.

2- Es preciso desmontar cualquier concepción que tienda a negar que el conflicto es algo natural, permanente y estructural al ser humano y a las relaciones que lo moldean en su sociabilidad.

3- Desde un punto de vista dialéctico es posible afirmar que los conflictos no se solucionan sino que se transforman y en ese sentido tienen un efecto de cambio importante cuando su tratamiento está basado en una actitud proactiva.

4- Su tratamiento despliega un profundo conocimiento de los seres humanos enfrentados a sus propios intereses, visiones del mundo,

condicionantes, reacciones emocionales, etc., y por lo tanto, es una experiencia vital holística o integral.

5- Es un excelente medio para entender las formas en que operan las relaciones de poder, sus lógicas y sus consecuencias en la aparición de la violencia como forma de dirimir los conflictos.

6- Es un espacio por excelencia para poner en práctica la llamada escucha activa.

Desde el punto de vista de una formación para la paz, especialmente en el terreno de lo actitudinal, se puede decir que el conflicto visto de una manera resignificada, significa tierra abonada para la paz puesto que implica:

- Una oportunidad de crecimiento de las partes.
- Una oportunidad para buscar unas salidas novedosas.
- Una posibilidad para evaluar nuestras capacidades de autocontrol y de utilizar criterios objetivos.
- Una posibilidad de mejorar el conocimiento de los contendores.
- Una oportunidad de análisis de nuestras posturas y de búsqueda de una visión más amplia en el tratamiento del conflicto.
- Una oportunidad de mostrar que respetamos la otredad, sus maneras de actuar, de pensar y de sentir.
- Una posibilidad de clarificar las reglas de interacción con los otros-as.
- Una manera de aprender a construir compromisos.

- Una oportunidad de renovación de las relaciones con los otros.
- Una oportunidad de hacer un reconocimiento de nuestras deficiencias.
- Una búsqueda de una mejor comunicación.
- Un desafío para crecer.
- Un desahogo de sentimientos de dolor, rabia o frustración.

4.1.5.1. LAS EMOCIONES

Como no maravillarme de ese milagro que muestra la naturaleza, cuando se abre una flor y despliega su color y perfume, como no derramar una lágrima cuando la vida se agota por la acción de la mano de un hermano o cuando una voz escondida reclama del auxilio. (M.R.Y.)

Sin lugar a dudas el conflicto como un componente de la Educación para la Paz permite un acercamiento a la temática del manejo de las emociones. Su conocimiento implica un ejercicio interdisciplinario, por eso la psicología ha delimitado un importante espacio para el estudio del objeto y aplicación de un elemento del comportamiento y las emociones humanas, que se ha denominado inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es la capacidad de manejar acertadamente las emociones, desembarazarse de los estados de ánimo negativos que perjudican las relaciones personales, que enturbian la toma de decisiones. El conocimiento de la inteligencia emocional permite según Goleman reconocer sus componentes y en esa medida es que se quiere unir dichos elementos a la temática del conflicto. En otras palabras el manejo del conflicto requiere de una alta dosis de inteligencia emocional.

Los componentes enunciados son:

1- Autocontrol emocional. Su conocimiento implica no dejarse llevar por las emociones del momento, que en el caso del conflicto son, utilizando una metáfora, como la llama que incendia la pradera.

2- Automotivación. Convoca un ejercicio que permite considerar el objetivo de nuestras emociones y replantear que significan en la solución de esos eventos que me alteran o producen las emociones que generalmente entran a jugar un papel en el desarrollo mismo del conflicto.

3- Empatía. Es el reconocimiento de las emociones ajenas, factor importante en el mapeo que debe hacerse de los actores que intervienen en el conflicto.

4- Autoconocimiento emocional. Enseña cómo me afectan mis emociones y el rol que esto tiene en el desarrollo del conflicto, tanto en su transformación como en su profundización.

5- Habilidades sociales. Dan cuenta de la calidad con la cual desarrollo las relaciones interpersonales.

6- La comunicación asertiva. Tiene en cuenta el poder y saber comunicar todo lo que se siente y se piense respetando el derecho de los demás, y está unida a las llamadas técnicas de escucha activa que se utilizan en el tratamiento del conflicto.

La escucha activa es un medio de conocer, no sólo lo que la persona está pensando directamente, sino los sentimientos, ideas, o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Para ello se necesita cierta empatía, es decir, saber colocarse en el lugar del otro-a, transmitiendo un mensaje de interés, respeto y deseo de dar una respuesta.

Estos elementos deben ser tenidos en cuenta como factores no solo de comprensión sino de tratamiento del conflicto y en la educación para la paz.

4.1.6. EL ENFOQUE DIFERENCIAL

Cuánto tiempo tardamos en reconocer nuestra propia sangre, nuestros soles perdidos en las pieles de ébano o en el cobrizo brillo de una frente. Cuántos intentos por parecernos a los jinetes blancos que llegaron un día y fueron confundidos con los dioses que los ancestros habían anunciado. Cuán larga ha sido la espera para encontrarnos a nosotros mismos y asimilar que somos el gran crisol en donde se funden los intensos metales que brotan de la tierra y donde se mezclan las sangres que recorren las venas abiertas de América Latina. (M.R.Y.)

Uno de los aspectos relevantes que han traído los enfoques teóricos contemporáneos sobre las características de las identidades tanto individuales como colectivas está basado en el reconocimiento de la diferencia que aplicado al ser humano, lo define como “único e irrepetible”. Esto ha hecho que el paradigma de la igualdad haya sido redefinido desde la diferencia, que dicho en un lenguaje simple, aplicado al género humano, lo entiende como “todos somos iguales porque somos diferentes”, para referirnos a las propias identidades.

Trasladando lo anterior a una formación social históricamente determinada encontramos que la diferencia es un elemento importante para reconocer las especificidades de dicha sociedad. Es lo que sucedió con el tardío pero importante reconocimiento que hizo la Constitución de 1991 cuando define al país como “pluricultural y multiétnico”. Esta manera de apreciar la diversidad dentro de algo que aparece como homogéneo ha dado lugar a que desde el ámbito de los derechos humanos, se hable igualmente del Enfoque Diferencial. Enfoque que es esencial en los contenidos que debe tener la Educación para la Paz y al que nos referiremos como un elemento que tiene un doble carácter: conceptual y metodológico. (Manuel Restrepo Yusti. Una excelente pregunta para un tema que requiere una respuesta inmediata; ONU Derechos Humanos. 2013).

4.1.6.1. EL ENFOQUE DIFERENCIAL COMO CONTENIDO Y MÉTODO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En todo rostro está la mirada del ausente, del ignorado, del sediento, del condenado a muerte, del carcelero, del docto, del salvador, del misericordioso, de la doncella pura, de la mujer mancillada, de la santa, del caminante, del indio, del negro, del mulato, del noble, del plebeyo, del monje y hasta de un ángel perdido. Allí donde me encuentro a estos ejércitos de seres está el misterio de la otredad, en toda mujer está la mujer de todas las mujeres, en todo hombre está el hombre de todos los hombres. Ese es el misterio que hace al género humano irrepetible en lo singular de su preciosa esencia. (M.R.Y.)

Una conceptualización sobre enfoque diferencial y Educación para la Paz debe empezar por señalar que ésta tiene un triple significado: Está basada en una sustentación teórica, es a la vez un método de análisis y una guía para la acción. En el primer caso establece un punto de referencia que atiende las características del sujeto de aprendizaje (desde sus propios procesos cognitivos, hasta las características que devienen de su raza, sexo, origen social, etc.), para proporcionarle un ambiente de aprendizaje adecuado a dichas características y que esté referido a la visión que se tiene de la alteridad. En el segundo caso, emplea una lectura de la realidad que pretende hacer visibles las formas de discriminación contra aquellos grupos de pobladores considerados diferentes por una mayoría o por un grupo hegemónico.

En este sentido, el hacer visibles las diferencias permite brindar adecuada protección a los derechos de la población, es decir, se convierte en una guía para la acción.

Siendo así las cosas, el enfoque diferencial juega un papel importante en la Educación para la paz. Si nos preguntamos la razón de ello, encontramos que éste permite:

- Visibilizar el recrudecimiento de la violencia y la violación de los derechos humanos en forma sistemática a poblaciones y grupos considerados histórica y culturalmente con criterios discriminatorios.
- Evidenciar la ausencia de políticas públicas del Estado con enfoque de derechos.
- Señalar las dificultades y resistencias para reconocer las asimetrías, desigualdades, vulnerabilidad y necesidades de las poblaciones que arroje el análisis diferencial.
- Mostrar la invisibilización y visión limitada sobre las características de dichas poblaciones y las posibles causas de violencia.

También es conveniente reconocer (como lo hace el DIH) que ciertos pueblos y grupos tienen necesidades de protección diferenciada basada en situaciones específicas de vulnerabilidad manifiesta o de inequidades y asimetrías de las sociedades históricamente constituidas a las que pertenecen. En el Sistema de Naciones Unidas dichas necesidades especiales de protección han sido reiteradas por órganos de supervisión de derechos como el Comité de Derechos Humanos y el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

4.1.6.2. ENFOQUE DIFERENCIAL Y DE GÉNERO

Tan antiguo como los seres originarios está la acertada seña que corresponde al género. Es una manera de explicar y compartir el mundo. Su relato habla de encuentros y desencuentros, de anhelados deseos e imborrables caricias que brotan de los misteriosos e incansables sentimientos, que batallan cotidianamente con Eros y con Thánatos en una lucha que va más allá de dicha relación binaria. (M.R.Y.)

No es necesario remitirse al episodio de la Guerra de Troya para entender la importancia del Género. El enfoque de género hace parte del enfoque diferencial, y siguiendo la connotación dada en la definición anterior, al ser aplicado como método de análisis hace visible la calidad de la relación entre hombres, mujeres y otras identidades (travestis, transexuales, transformistas e intersexuales) y como éstas facilitan determinadas acciones que tienen que ver con sus capacidades, necesidades y derechos. Desde una postura conceptual para este enfoque el género es una construcción social de patrones culturales relacionados con la subjetividad. Hace relación a la idea que tenemos de cómo ser hombre o mujer u otras identidades asociadas al género. En este sentido no hay que confundirlo con la orientación sexual que visibiliza a personas homosexuales, heterosexuales, bisexuales, y transexuales.

En sociedades patriarcales y machistas como la colombiana, el enfoque de género tiene como finalidad buscar soluciones a problemas tales

como: la persistente y creciente carga de pobreza sobre la mujer. El acceso desigual e inadecuado a la educación y la capacitación. El acceso inapropiado a los servicios sanitarios y afines. La violencia contra la mujer y la escasa participación política. La disparidad entre hombres y mujeres en el ejercicio del poder. La persistente discriminación y violación de los derechos de las niñas y la lucha contra la homofobia.

Un gran aporte en la construcción de una cultura de paz puede proporcionar una educación que suprime la inequidad y violencia de género que produce una sociedad con características patriarcales como la nuestra.

4.1.6.3. ENFOQUE DIFERENCIAL Y ENFOQUE ÉTNICO

Que bella palabra la que nombra lo étnico. Es sinónimo de origen, propio, gentil, especial, familiar, costumbre, tradición, ancestro. Cuánta sabiduría allí acumulada. Y cuánta insolencia de quienes ignoran con desprecio esta maravillosa herencia humana. (M.R.Y.)

El enfoque étnico es otro componente del enfoque diferencial. Tiene que ver con la diversidad étnica y cultural tan presente en una realidad como la colombiana, pero a la vez tan ignorada por un proyecto hegemónico como el que ha imperado. Esta diversidad se manifiesta en la singularidad y a la vez en la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y

sociedades que contribuyen a la riqueza de la humanidad. Es fuente de innovaciones, de creatividad y de mantenimiento de la necesaria diversidad biológica y su reconocimiento es un acto de paz.

Existen numerosas fuentes de Naciones Unidas que han dictado jurisprudencia sobre este asunto, en particular con relación a los pueblos indígenas y tribales y han propuesto, como en el caso del “Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la OIT. Criterios para su Identificación. (27 de Junio de 1989).

Tanto el Convenio como la Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 13/09/2007) colocan el elemento subjetivo como fundamento de auto identificación: “La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente convenio.

Las comunidades afro, negras, palenqueras y raizales, son igualmente objeto de este enfoque. La sentencia T-955 de la Corte Constitucional y la Ley 70 de 1993 fundamenta los derechos de las anteriores comunidades. Podemos agregar a esta lista el llamado pueblo Rom, como parte del enfoque.

Tal como lo dice la Declaración de Durban: “Afirmamos así mismo que todos los pueblos e individuos constituyen una única familia humana rica en su diversidad. Han contribuido al progreso de las civilizaciones y las culturas que constituyen el patrimonio común de la humanidad. La preservación y el fomento de la tolerancia, el pluralismo y el respeto de la

diversidad pueden permitir producir sociedades más abiertas. Declaración de Durban. Conferencia Mundial de Durban. 2001.

4.1.6.4. OTROS SUJETOS DEL ENFOQUE DIFERENCIAL

Una mirada fría, temerosa y desconfiada es la contraseña que de inmediato mostramos para apartarnos de una experiencia que nos coloca frente al otro-a. Contrario a ello está la sensación que sin ningún costo retorna la confianza alimentada por la sonrisa que promueve ese acto mágico y profundamente humano, de volver a creer en aquellos a quienes reconozco y me han reconocido. (M.R.Y.)

También se pueden considerar como sujetos de atención y reconocimiento diferencial las siguientes poblaciones:

Población en situación de discapacidad, población en situación de desplazamiento, ciudadanos-as habitantes de la calle, población privada de la libertad, población en situación y/o ejercicio de la prostitución, población Lgbti, personas de la tercera edad y niño-as.

4.1.6.5. VENTAJAS DEL ENFOQUE DIFERENCIAL

*Ese otro que también me habita
Acaso propietario, invasor o exilado
En ese cuerpo ajeno o de ambos
Ese otro a quien temo o ignoro, felino o ángel
Ese otro
También te ama. (Darío Jaramillo)*

La aplicación de este enfoque tiene grandes potencialidades en todas las circunstancias y propósitos de su aplicación pero especialmente cuando se convierte en una guía para la educación para la paz, por las siguientes razones:

- Actúa sobre el efecto y despropósito que la violencia y la desigualdad tiene entre algunos grupos de niño-as, jóvenes de la educación formal, puesto que permite dar una respuesta integral que consulte sus necesidades particulares.
- Desde la educación no formal e informal permite reconocer las múltiples situaciones que son causa de vulneraciones de muchos grupos o poblaciones que anteriormente se mencionaron.
- Facilita el desarrollo de programas educativos que permitan entender las características, problemáticas, necesidades, intereses e interpretaciones particulares de las poblaciones y que redunden en una adecuación de las modalidades de atención educativas a los mismos, permitiendo la integralidad de la respuesta estatal o privada.

- Permite realizar acciones positivas extracurriculares que no solo disminuyen las condiciones de discriminación, sino que apuntan a modificar condiciones sociales, culturales y estructurales.

4.1.7. LA MEMORIA HISTÓRICA

Algunos de aquellos poetas anónimos hechos a punta de dolor y de golpes certeros, de una vida llena de sorpresivos llamados que instalan mensajes de desesperanza, me ha dicho que reconstruir la memoria es como intentar asomarse a un espejo roto, que aunque se unan los pedazos siempre tendrá las agrietadas marcas que impiden volver a reflejar en forma nítida la imagen de la víctima que tímidamente asoma con sus vergüenzas y miserias. (M.R.Y.)

El tema de la memoria parece ser característico de estos tiempos en donde la desesperanza hace nublar los cielos en los que apenas se dibuja el raudo vuelo de aquel pájaro esquivo, llamado recuerdo. Hay quienes tienen el descaro de negar el genocidio judío pero igualmente hay millones que no lo quieren olvidar. En Colombia este asunto de la memoria representa uno de los fenómenos políticos más interesantes, puesto que frente a la falta de una política de memoria por parte del sistema, hay una luz de esperanza que se ha manifestado en la transformación de muchas víctimas en sujetos políticos que hacen de la memoria un arma contra el olvido y un esfuerzo por recuperar sus

derechos de verdad, justicia, reparación y no repetición, es decir en una verdadera política de Estado.

Tal como lo dice Gonzalo Sánchez “la memoria puede cumplir una función liberadora pero también puede producir efectos paralizantes” (Sánchez, Gonzalo. *Guerras, Memoria e Historia*. Bogotá. 2015). Por eso mismo para efectos de esta propuesta se quiere significar con memoria, el reconocimiento de las huellas que han marcado nuestra historia individual y colectiva, y la impronta que dichas huellas han dejado entre nosotros, como función liberadora.

Se trata de incorporar dichas huellas en el lenguaje que nombra lo pasado, de enfrentarnos al futuro, de exorcizar recuerdos y traumas y en últimas de resignificar nuestra propia identidad. Puesto que para la Educación para la Paz el tema de la memoria como contenido especial es el tema de la resistencia a la desaparición de la identidad y un ejercicio pedagógico del reconocimiento de nuestra propia dignidad, pero ante todo, y como una gran colaboración a la paz, es un exorcismo a la venganza y una apuesta por el futuro liberador.

Por eso cuando se habla de memoria en el contexto de una sociedad fracturada por la violencia estamos hablando de una opción ética y política, con un sesgo militante que recobra la pluralidad de los relatos o memorias ejemplares, como también las llama Todorov, para construir un nuevo relato de la sociedad en la que queremos vivir.

Estamos hablando de lo que T. Todorov llama construcción de “memorias ejemplares”, para diferenciarlas de las “memorias literales” que corresponden a los relatos individuales (Todorov, T. *Memoria del mal, Tentación del Bien*. 2002), que parten del “principio ético de buscar

propósitos curativos que en el campo social no son otra cosa que acercarse hacia el aprendizaje colectivo para transformar las condiciones que hicieron posible el drama que golpeó a las víctimas”. (Uribe de Hincapié, María Teresa. La dulce voz de la verdad amarga. Medellín. 2015).

La memoria histórica permite:

En primer lugar, sacar los relatos de la esfera privada a lo público y volverlos imperativos de toda una sociedad.

En segundo lugar, escuchar la verdad y el dolor del otro-a, del opuesto, del contrincante, con el fin de desplazar los sentimientos de venganza y transformar las condiciones que alentaron las justificaciones del conflicto.

En tercer lugar, buscar la reconciliación cuando se trata de situaciones vergonzosas, dramáticas y dolorosas y evitar el ajuste de cuentas.

En cuarto lugar, propiciar un encuentro entre la memoria ejemplar y las memorias literales de tal manera que estas últimas retroalimenten la primera con un sentido político y pedagógico, y claro está de futuro. La memoria literal le pone rostro a la víctima, la otra lo trasciende, y se plantea un método y un objetivo que abarca la totalidad.

En quinto lugar, la memoria al convertirse en narrativa devuelve la identidad a las víctimas y se convierte en un acto público, es decir, político por excelencia.

Estos cinco elementos constituyen un excelente aporte a la consolidación de la Educación para la Paz.

4.1.8. EL PENSAMIENTO Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

América Latina: Una y múltiple. Así te han definido los que guardan en su memoria diáfana la riqueza de tu futuro promisorio, de tu abigarrado pasado y tu indescifrable presente. Cuánto acto de fe se esconde en el ejercicio de recorrer tu tiempo, tu espacio y esos tus tesoros escondidos. (M.R.Y.)

El legado de Paulo Freire a la pedagogía crítica es de gran pertinencia e importancia en la construcción de una conceptualización sobre lo que significa la educación para la paz. Su crítica va enfocada a la educación tradicional, que ha hecho una separación entre la llamada cultura “cultura” y la cultura popular, situando a esta última por debajo de la primera. Pero fundamentalmente señala que la educación tradicional trata a los estudiantes como seres sin historia, sin saberes y sin experiencia. (Freire, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Madrid. 1999).

Como respuesta a este tipo de pedagogía la escuela crítica propone la educación como una práctica política liberadora que permite que los sectores vulnerables se empoderen y se constituyan en sujetos promotores de cambio en su sociedad.

Como características de esta escuela tenemos:

- Promueve una lectura crítica del carácter injusto de las sociedades latinoamericanas y del papel de la educación dentro de éstas.
- Tiene una intencionalidad explícita de cambio social.

- Considera a los sectores populares como sujetos de transformación social y la educación como un medio de empoderamiento de éstos y su movilización como un arma poderosa.
- Favorece una mirada crítica de la realidad y conciencia de la necesidad de cambio que exige entender la educación como un resultado de una totalidad de fuerzas políticas, económicas, culturales y como espacio de representaciones sociales no hegemónicas nacidas de dicha conciencia crítica.
- Propone el uso de metodologías y didácticas activas y dialógicas que impulsan el intercambio de saberes y la construcción colectiva de conocimiento.
- Exige el abordaje problematizador del entorno y de esa medida permite entender las fuerzas que actúan sobre él. Esto implica valorar a los sujetos como seres que se constituyen en las relaciones sociales que se establecen en las instituciones que conforman la sociedad (familia, escuela, medios de comunicación, etc.). Igualmente implica problematizar las representaciones que dichos sujetos tienen de la realidad que los rodea y una manera de hacerlo es desde los derechos humanos, como ya se dijo anteriormente. Es decir la postura de la pedagogía crítica está apoyada en los derechos humanos. (Maldonado, Luis Fernando. Educación en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica. Bogotá. 2004).

4.1.9. LOS IMPERATIVOS DE UNA ÉTICA VITALISTA

Allí estaba esculpido en piedra el pensamiento que retaba al peregrino a detenerse un rato, antes de penetrar a las puertas del Templo de Apolo: “Conócete a ti mismo”. Cuentan los ancianos que al leerlo muchos huyeron con temor en sus ojos y pesadumbres y culpas en sus almas. He ahí un reto que excede la aparente fortaleza de quienes no quieren someterse al escrutinio implacable de sus propios actos. (M.R.Y.)

Observando la producción filosófica sobre la condición humana encontramos una constatación interesante que sirve de guía al tema de un llamado a tener en cuenta la cuestión ética en la educación para la paz. De una manera más simple se trata de recordar que un formador en derechos humanos y paz debe tener una nítida representación de sí mismo, de la relación con los demás y de su entorno, para una evaluación sincera de sus actos, para consigo mismo y para los demás.

Una vertiente filosófica tiene su origen remoto en el Santuario de Apolo en Delfos, desde la cual la Pitia pronunciaba sus oráculos. Inscrito en ese lugar estaba la famosa frase: “Conócete a ti mismo” que ha sido fundante de la cuestión filosófica que estudia la relación sujeto-verdad. El desarrollo de esta cuestión ha permitido profundizar el sentido que la filosofía griega le dio al reto de que el ser humano ejercitara la auto-reflexión que le permitiera desarrollar la capacidad que lo diferencia de otros seres vivos y es la de modificar no solo su auto-representación, sino también su propia conducta. Es decir asumir una postura ética.

En el curso de la historia de la filosofía, la anterior noción se amplió. Pero intentando hacer una reflexión corta y didáctica diremos que derivadas de la frase del templo griego hay implicaciones más profundas como:

- Una manera crítica de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones con el prójimo. Es una actitud con respeto a sí mismo, a los otros y al mundo.
- Implica prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento.
- Interpela un sistema de valores que mueve acciones y maneras de ser.
- Designa una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se transforma y se transfigura.
- Mide la calidad de las acciones mediante su repercusión en uno mismo, en los demás y en el suceso mismo.

Esto corresponde a lo que dentro de una ética vitalista podemos nombrar como imperativos éticos que nos invitan a la acción ejemplar: démonos un pensamiento, démonos un mundo, démonos un cuerpo, démonos una ética.

La necesidad de entender objetivamente lo que nos sucede está ligada con el hecho de que la búsqueda de la verdad, como ejercicio de pensamiento es un hecho ético por excelencia. Por ejemplo, tener conciencia de la corporalidad como espacio de goce de los derechos humanos y de mi relación conmigo mismo y con los demás, implica tener un pensamiento ético. Igualmente no podemos juzgar y entender el mundo que nos rodea sin un referente ético.

La ética no se puede enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que lo humano es al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie. Todo desarrollo ético debe comprender el desarrollo de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias, de la conciencia de pertenecer a la especie humana y del reconocimiento de la alteridad.

4.1.10. LOS ESTÁNDARES INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS RELACIONADOS CON LA EDUCACIÓN

Ahí está el resumen de las luchas ganadas con sudor y sangre, escrito en los códigos guardados en anaqueles de palaciegas casas de los que gobiernan el mundo. Llegará el tiempo en que se apliquen sus mandatos, cuando el derecho a la lectura no sea privilegio exclusivo de amanuenses y letrados. (M.R.Y.)

Los estándares basados en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, solo es posible entenderlos en el marco del Sistema Universal y Regional de los Derechos Humanos, su fuente es doble: el DIDH y las situaciones que propician un reclamo o aspiración ligada al avance de la conciencia tanto de sujetos de derechos humanos como de portadores de obligaciones, que se han hecho oír en las instancias y órganos del Sistema de Naciones Unidas.

Dichos estándares fijan una orientación general, en ocasiones una meta a alcanzar, pero no dictan políticas públicas concretas, aunque si las inspiran. En otras palabras, son un cuerpo de principios jurídicos que contribuyen a clarificar un contenido mínimo de derechos fundamentales, tanto civiles y políticos, como económicos, sociales y culturales.

ESTÁNDARES DEL SISTEMA UNIVERSAL

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- Observación General 25 del Comité de Derechos Humanos.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.
- Convención de los Derechos del Niño.
- Convención Internacional sobre protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares.
- Convenio N° 87 de la OIT sobre libertad sindical y protección del derecho de sindicación.

- Convenio N° 98 de la OIT sobre derecho de sindicación y de negociación colectiva.
- Convenio N° 135 de la OIT sobre la representación sindical de los trabajadores.
- Declaración sobre los defensores de derechos humanos.
- Convención sobre las personas con discapacidad.
- Convención Internacional para la protección de todas las personas contra las desapariciones forzadas.
- Principios de ética médica aplicables al personal de salud.
- Principios relativos a la investigación y documentación eficaces de la tortura y tratos crueles.
- Reglas mínimas para el tratamiento de reclusos.
- Reglas para la protección de menores privados de libertad.
- Código de conducta para funcionarios encargados de hacer cumplir la ley.

ESTÁNDARES DEL SISTEMA REGIONAL

- Declaración Americana de derechos y deberes del hombre.
- Convención Americana sobre derechos del hombre.

5. LA PALABRA UNA ESTRATEGIA CLAVE EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Ahí estás presente maestro, como referente del primer vuelo que emprende el tímido polluelo del ave que quiere ver reproducida su pericia en la lejanía del espacio que reta a quien se atreva a desplegar sus alas. Gracias por enseñarme la mágica experiencia de volar. (M.R.Y.)

Variadas reflexiones sobre la actitud del maestro cuando asume el reto de impulsar la educación por la paz, están presentes en la orientación pedagógica que ilumina estas recomendaciones. De ellas se rescatan las más significativas.

En primer lugar, como lo hace la pedagoga Piedad Ortega Valencia al citar a Fernando Bárcena, la regla de oro que debe actuar como constante en la actitud del maestro es el diálogo. “Dar la palabra al otro, en vez de arrancársela, es un gesto de humanidad que nos afirma en el placer inédito de existir entre los hombres. Pero dar la Palabra no es un gesto sin consecuencias. Es un esfuerzo que entraña una apertura al mundo, desde lo más ‘íntimo e interno’, para coger las palabras nuevas que están por venir”. (Bárcena, F. y Melich, C. La educación como acontecimiento Ético. Barcelona. 2000).

La Educación para la Paz exige de una postura del maestro abierta al diálogo, abierta al mundo, abierta al cambio, abierta a conocer esa insondable potencialidad del ser humano. La Educación para la Paz es dialógica y para ello necesita de un promotor que se abra a la palabra del otro-a, al sentimiento y a la maravilla del acto de comunicar en todo lo amplio de su significado.

Para la pedagogía de la paz esa relación sujeto–lenguaje mediada por el maestro, es de gran utilidad, porque permite descubrir elementos fundamentales que ayudan o que obstaculizan el proceso de construcción de conocimiento. En esa instancia el maestro como el psicoanalista, puede leer de sus alumnos, los lapsus, los sueños y las engañosas trampas del comportamiento, e igualmente sus silencios y manifestaciones abruptas de sus lenguajes, simbólico o gestual.

Al maestro por la paz, sin dejar de interesarse por la verdad absoluta sobre la muerte, el amor o la vida, particularmente le interesa como lo expresan esos sujetos de aprendizaje que están a su cargo, desde la lógica de sus propias narrativas, que es como ya se dijo la narrativa literal de su verdad. Y a partir de allí le corresponde transformar esa narrativa de un manera crítica, en narrativa ejemplar que interpele a sus propios alumnos, como un colectivo, es decir que la convierta en memoria histórica.

Resumiendo, este primer punto, se puede decir que para un educador por la paz el lenguaje y su relación con el sujeto constituye el primer eje conceptual para aplicar en el proceso de acercamiento a un evento en el que posiblemente está comprometida toda la afectividad de quienes son sujetos de conocimiento.

En segundo lugar, el maestro que impulsa este tipo de educación debe tener la actitud de practicar el autorreconocimiento a través de diferentes referentes como manera de afirmar su propia subjetividad, de tal suerte que los temas que aborde tengan un contenido que se manifieste en todo su ser integral: su lenguaje, sus imaginarios, sus emociones, sus referente de relaciones interpersonales, sus creencias, sus actitudes, su solidaridad, su compasión, su ética profesional, su mirada del otro-a, etc. Siguiendo esta misma línea del autorreconocimiento es necesario decir que el maestro debe hacer suya la necesidad de innovar paradigmas para redefinir la vida poniendo a prueba su propia capacidad y la de sus alumnos para construir nuevas identidades o resignificar las que se tienen.

Las fuentes de dicho autorreconocimiento son variadas, en párrafos anteriores se han mencionado: un acercamiento crítico a entorno, es decir reconocer su mundo; una manera de evaluar sus actuaciones y las relaciones interpersonales, es decir su ética; las bases del conocimiento en el que apoya sus prácticas y sus maneras de ver el mundo, y la relación con su propia corporalidad definida como la mayor potencia que tiene el ser humano.

En tercer lugar, adquirir plena conciencia y actitud de su papel en la formación de nuevas subjetividades. Para esta finalidad el maestro debe estar preparado para la búsqueda de los determinantes que deben permitir avanzar en la construcción de sujetos políticos de la memoria histórica, de los derechos humanos, de su propia identidad y del cambio.

A manera de ejemplo se pueden citar algunas modalidades de configuración de subjetividades que la Educación para la Paz debe tener

en cuenta. (Herrera, Ortega, Cristancho, Olaya. Memorias y formación: Configuración de la subjetividad en Ecologías Violentas. Bogotá. 2013.)

- Las que el maestro rescata como experiencias formativas del propio tejido social de sus alumnos, que recrean proyectos políticos, comunitarios, donde surgieron liderazgos y aprendizajes que se constituyen en verdaderos referentes para construir subjetividades proactivas en la perspectiva de la paz.

- Las que representan reacciones o resistencia frente a modalidades de actos de violencia, o de terror y sus consecuencias en el tejido social y en el destino histórico de un territorio o comunidad.

- Las que se consolidan desde las dimensiones simbólicas, artísticas y culturales, que tienen que ver con una mirada sensible del entorno, de procesos de elaboración colectiva de duelos por actos de violencia, y en general por procesos de resignificación de la vida.

- Las que proceden de la utilización de referentes emanados del sistema normativo internacional y nacional, como forma de calificar a los sujetos en la valoración al imperio de la ley.

- Las que provienen de ese proceso de convertir lo privado en público para sacar de ello lecciones individuales y colectivas que fortalezcan el tejido social.

En cuarto lugar, desarrollar en sus alumnos las siguientes dimensiones de su voluntad y su sistema valorativo:

a- Voluntad del uso pragmático de una filosofía práctica que le permitan hacer explícitas las razones de por qué hace lo que hace.

b- Voluntad de incluir la perspectiva ética en la formulación de un plan de vida con objetivos que involucre toda la potencialidad de su uso de razón. Y que el proceso de compartirlo sea una oportunidad de aprendizaje y de respeto entre los propios alumnos.

c- Voluntad para que el alumno comprenda que puede orientar el juicio moral, sin dependencias heterónomas, no compromisos, buscando aquello que es bueno para todos.

Todos estos elementos se pueden resumir en la búsqueda del ideal Kantiano de construir en las aulas una comunidad de comunicación.

6. LAS METODOLOGÍAS

Ha llegado la hora de emprender el camino con un equipaje liviano pero lo suficientemente versátil para que sirva de refugio, de abrigo, de cama, y que además mantenga vivo el recuerdo de las cariñosas manos que lo hicieron posible. (M.R.Y.)

En el mundo académico ha existido una discusión sobre la relación entre teoría y método. Para esta propuesta encontramos que tal separación no es posible, ya que el método es un momento de la teoría aplicada al análisis de una realidad concreta y que posiblemente sea redefinida por lo que suceda en dicho momento de análisis o mejor por el contenido, la naturaleza y características de lo que se analiza.

Por eso la metodología para la paz debe partir de unas preguntas que provienen de varios saberes disciplinarios que como lo hace la pedagoga, Piedad Ortega, de tal suerte que prepare al maestro para emprender su camino en esta fundamental tarea. (Ortega, Piedad. La Cátedra de la paz en la escuela: Rutas de formación literaria. Bogotá. 2015).

1- ¿Desde qué referentes epistémicos, teóricos, contextuales y experienciales orientar la formación de las subjetividades en los estudiantes que hacen parte de una propuesta de educación para la paz?

2- ¿Cuál es el lugar de la educación en la transmisión de la memoria sobre la violencia política y el conflicto social armado?

3- ¿Qué implicaciones tiene el hecho de adelantar las acciones formativas en un contexto donde siga persistiendo la violencia?

4- ¿Qué elementos agregan características a la Educación para la Paz en una etapa de posconflicto?

5- ¿Qué vínculos son posibles entre pedagogía, memoria y la historia en la escuela?

6- ¿Desde dónde asumimos la ética y la política como categorías constitutivas en los procesos de formación de jóvenes y niños en las condiciones de un posconflicto?

7- ¿Por qué los derechos humanos juegan un papel tan relevante en la educación para la paz?

En el aparte que trata sobre los contenidos que debe tener la Educación para la Paz se señalaron algunas fuentes teóricas y conceptuales que caracterizan la propuesta que se sustentan en este material para la discusión y estudio de quienes están interesados-as en el tema. Ahora se trata de convertir dichas fuentes teóricas en un método de análisis y procedimiento.

Unas preguntas guías pueden ayudar a proporcionar un marco de análisis con el fin de determinar el conocimiento de las situaciones que afectan al grupo de alumnos. Estas preguntas, además de indagar por la violencia, deben estar basadas igualmente en las perspectivas de entender el reparto del poder, identificando los grupos que carecen de derechos efectivos y en su contrario los grupos que están denegando esos derechos; lo mismo identificando la manera como otros grupos que no estén dentro de estos casos extremos ven y valoran estas situaciones.

Este análisis puede poner de manifiesto asuntos como la pobreza y las situaciones más sensibles de vulnerabilidad y en general de profundas asimetrías por las que atraviesa una sociedad.

Esta misma postura de auscultar las características de un contexto donde va a desarrollar una acción educativa para la paz debe complementarse con el estudio del funcionamiento de las instituciones estatales, y en muchos casos privadas, y los procesos político sociales que influyen en los medios de subsistencia, calidad de vida, construcción y realización de proyectos de vida, no solo de los más pobres y más vulnerables, como también de la población en general. En dicho análisis se puede dar un encuentro entre los 10 elementos que se han propuesto como fundamento del contenido para la Educación para la Paz. Al convertir esos elementos en cuestionamientos sobre personas o grupos concretos lo que se está haciendo es problematizar una situación en la que es necesario diferenciar distintos niveles:

- El análisis biográfico con enfoque diferencial de los implicados en el proceso educativo.
- El análisis motivacional y actitudinal de los implicados: docentes y dicentes.
- El análisis de las herramientas teóricas y metodológicas que harán parte de la pedagogía a utilizarse.
- Análisis de la causalidad de los problemas concretos encontrados en el mismo proceso de aprendizaje.

- Análisis de las funciones/obligaciones que le competen al Estado y los portadores de obligaciones en relación a las causas identificadas como causas estructurales de violencia.
- Análisis de las intervenciones necesarias para aumentar las capacidades de los titulares de derechos y mejorar las de los portadores de obligaciones.

OFICINAS DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS EN COLOMBIA

Bogotá, D.C.

Calle 113 No. 7-45, Torre B, Of. 1101
Ed. Teleport Business Park
Tel. (571) 658 3300

Barranquilla, Atlántico

Carrera 53 No. 82-86, Of. 403
Ed. Ocean Tower Business Center
Tel. (575) 385 4791 – 385 4682

Bucaramanga, Santander

Carrera 29 No. 45-94, Of. 806
Centro Empresarial Seguros Atlas
Tel. (577) 657 5152

Florencia, Caquetá

Carrera 9º No. 8B -54
Edificio Las Peñas, piso 3
Barrio La Estrella

Mocoa, Putumayo

Calle 12, carrera 11 Esquina
Barrio Obrero

Medellín, Antioquia

Calle 7 No. 39-215, Of. 302
Ed. BBVA
Tel. (574) 268 2991

Neiva, Huila

Calle 21 No. 7B-24/30, 2º piso,
Ed. La Castellana, Barrio Quirinal
Tel. (578) 8716203 - 8712964

Quibdó, Chocó

Calle 21 No. 4-82, 1er piso
Barrio La Yesquita
Tel. (574) 671 3692

San Andrés de Tumaco, Nariño

Calle del Comercio, Sector Bucanero
Diagonal Manuel Grueso, 2º piso

San José de Cúcuta, Norte de Santander

Avenida 4E No.6-61
Barrio Sayago
Tel. (577) 577 4897 ext. 118

San Juan de Pasto, Nariño

Carrera 35A No. 18-87
Tel. (572) 731 3009

Santiago de Cali, Valle del Cauca

Avda. Roosevelt No. 25-32, Of. 204
Ed. San Joaquín
Tel. (572) 665 9924

Villavicencio, Meta

Carrera 32 No. 41-58/60, Of. 202
Central de Oficinas, Parque Infantil
Tel. (578) 6645487



Versión digital