

CÁTEDRA DE LA PAZ DESDE LA TEORÍA CRÍTICA: UNA ALTERNATIVA PARA ENSEÑAR DERECHOS HUMANOS Y PAZ

CHAIR FOR PEACE FROM THE CRITICAL THEORY: AN ALTERNATIVE TO TEACH HUMAN RIGHTS AND PEACE

John Henry Ramírez Malaver¹

Recepción: 02/03/2017; Evaluación: 09/04/2017; Aceptación: 02/06/2017

Resumen

El presente artículo aborda desde una mirada crítica la importancia de la enseñanza de los derechos humanos y la educación para la paz. Para esto se recurre a unas categorías de análisis, tales como teoría crítica, derechos humanos, educación para la paz y cultura de paz, las cuales permiten establecer que no solo basta con la formulación de una serie de leyes, normas, códigos y planes educativos que posibiliten su enseñanza, sino por el contrario la construcción de una educación en derechos humanos y paz, debe permitir la discusión, el fortalecimiento y la construcción, entre todos los actores del sistema educativo, de nuevos escenarios educativos encaminados a la vivencia, la garantía y el ejercicio pleno de los derechos humanos en el marco de una cultura de paz y un posible escenario de posconflicto.

Palabras clave: Teoría crítica, Derechos Humanos, Educación para la Paz.

Abstract

This article discusses the importance of the teaching of human rights and education for peace from a critical perspective. Some categories of analysis, such as critical theory, human rights, education for peace and culture of peace are used for this; which allow discussion, strengthening and construction, between all participants in the education system; new educational stages aimed at experience, warranty and the full exercise of human rights in the framework of a culture of peace and a possible post-conflict stage.

Keywords: Critical theory, human rights, peace education.

Educación en derechos humanos: una mirada en el tiempo

A raíz de los horrores cometidos por la humanidad durante gran parte del siglo XX, como la I Guerra Mundial (1914 – 1918), la cual dejó a su paso alrededor de 8 millones de personas muertas; también la II Guerra Mundial (1939 – 1945), en la cual se vivieron hechos horripilantes para la humanidad como los campos de concentración, las cámaras de gases, el holocausto contra el pueblo judío entre otros vejámenes; sin olvidar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki, en el marco de la Segunda Guerra, que dejó como resultado 250 mil personas muertas y casi 130 mil heridas. Surge la imperiosidad instaurar en el mundo un nuevo orden, en el cual se garanticen

1 Licenciado en Ciencias Sociales. Especialista en Pedagogía de los Derechos Humanos. Docente vinculado durante varios años al sector público y privado en educación media, con experiencia e interés en desarrollar proyectos y programas en derechos humanos y educación para la paz. Con participación en eventos académicos a nivel local y regional. Actualmente candidato a Magister en Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ubicada en la ciudad de Tunja, departamento de Boyacá, Colombia. johnramirez149@gmail.com

las condiciones dignas para el desarrollo y la supervivencia de los seres humanos.

Bajo ese ambiente, se hace la divulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la cual fue adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) creada tres años atrás en 1945, al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Esta Declaración marca un nuevo camino en favor de garantizar y exigir los Derechos Humanos allí consagrados, que hasta la fecha por su desconocimiento había generado durante los periodos de guerras un sin número de víctimas fatales, otros tantos heridos y un número significativo de desaparecidos.

Es por esto que, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se convierte en una herramienta fundamental no solo para asegurar la garantía y el respeto de los derechos humanos tanto en el mundo como el contexto de cada país, sino también como fundamento ético de un nuevo paradigma educacional basado en una educación liberadora y transformadora.

Adicionalmente, a la Organización de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, surgen en el mundo organizaciones encargadas de promover la educación de los derechos humanos en todas las esferas de la sociedad, pero particularmente desde el ámbito de la educación formal, dentro de las cuales destacamos la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1945), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 1946), sin dejar de lado el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica (IIDH, 1980) y el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL, 1982), entre otras.

Estas organizaciones, se reúnen periódicamente con el fin de analizar los logros, los avances y los retos de la educación en derechos humanos y a su vez proponer una

serie de recomendaciones, muchas veces, de carácter vinculante a los países miembro de las Naciones Unidas. Dichas recomendaciones se traducen a nivel local en políticas públicas, las cuales deben estar encaminadas, como se ha dicho, a garantizar el cumplimiento de la educación en derechos humanos.

Dicho lo anterior, se puede establecer que la educación como derecho humano, se convierte en un pilar fundamental en la transformación de todos los seres humanos, en la medida que permite la capacitación, la preparación, el acceso a nuevos conocimientos y la comprensión del mundo que nos rodea. Ahora que la educación en derechos humanos, aparte de lo que ha logrado la educación, debe permitir a esos mismos seres humanos facilitar la convivencia con los otros y con el entorno que lo rodea, garantizar el respeto por las diferencias, asegurar la vida en todas sus formas, denunciar los atropellos. En pocas palabras humanizar a los seres humanos.

Educación en derechos humanos: el caso colombiano

En primer lugar, hay que señalar que el derecho a la educación para el caso colombiano se encuentra amparado por lo establecido en la Constitución Política de 1991, específicamente en el artículo 67, el cual reconoce que

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia. (...). (C.P. 1991, Art. 67).

También hay que reconocer que el Estado colombiano a través del Congreso de la República ha emitido y promulgado leyes en favor de garantizar este derecho. En este sentido, surge la Ley General de

Educación o Ley 115 de 1994, la cual ha resaltado la importancia y la obligatoriedad de una educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo, y en general, para la formación en los valores humanos, como lo establece el artículo 14 en esta ley.

Igualmente, dicha ley señala las normas generales para regular el servicio público de la educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.

A su vez, el Gobierno Nacional con ayuda de organizaciones internacionales, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales crea y formula planes o programas encaminados a garantizar el acceso al servicio educativo en las mejores condiciones posibles. En este sentido, surge el Plan Decenal de Educación (2006 – 2016), el cual “se define como un pacto social por el derecho a la educación y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo y como referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas”. (p. 33)

En concordancia con lo anterior, el MEN desarrollo y promulgo el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (PLANEDH), el cual tiene como propósito principal que la educación en derechos humanos se incorpore en la agenda pública, la cual debe estar centrada en la formación de sujetos activos de derechos que contribuya a la consolidación del Estado Social de Derecho multiétnico y pluricultural.

Con base en lo anterior, se puede evidenciar el compromiso del Estado colombiano en garantizar, facilitar y orientar no solo la educación en términos generales,

sino también por el fortalecimiento y desarrollo de la educación en derechos humanos. Sin embargo, cabe señalar que, si bien el Gobierno Nacional emite y decreta lineamientos y orientaciones para el desarrollo de los planes de educación, muchas veces estos distan de la realidad educativa colombiana, en la medida, que aún existen algunas falencias conceptuales, metodológicas y pedagógicas para el desarrollo real y efectivo de una educación en y para los derechos humanos.

Por otra parte, a continuación se presentará parte del fundamento teórico para el desarrollo, tanto de una educación para los derechos humanos como para la paz basada en la teoría crítica desarrollada ampliamente por la Escuela de Frankfurt.

El porqué de la teoría crítica

La teoría crítica tiene su origen en la llamada Escuela de Frankfurt - en un principio denominado Instituto de Investigación Social en 1923 – el cual surgió gracias al trabajo de un grupo de intelectuales alemanes dentro de los cuales se destacan: Lukács, Korsch, Pollock, y Wittfogel, y el cual estaba orientado por la teoría marxista (Bórquez, 2006). Durante este periodo de tiempo y hasta 1930, el instituto tuvo como fin la investigación social, es decir, nace como un proyecto sociológico, que en términos de Assoun (1991) se rige “bajo el ángulo más positivo, es decir, el económico” (p.41). Y por lo tanto, gran parte de los trabajos realizados estarán enfocados en problemas de índole económico, guiados por el modelo marxista, que a su vez como lo expresa Assoun (1991) fue enfocado “a una metodología científica y hasta inductiva, lo cual no estaba desprovisto de una tendencia positivista” (p.41).

Con la llegada de Marx Horkheimer a la dirección del Instituto en 1930, el proyecto de esta institución, hasta ese momento era “sociológico o hasta económico”, se rein-

dica como exigencia metodológica bajo el término de filosofía social, la cual, en términos de Bórquez (2006) “constituye una actividad científica multidisciplinaria, donde confluyen diversas ciencias sociales, la filosofía, la cultura, la economía política, la ética y donde se articula la reflexión filosófica con la investigación científica basada en los datos empíricos” (p. 56).

Con base en lo anterior podemos destacar que, el fin último de la Escuela de Frankfurt a través de la teoría crítica fue comprender la sociedad de masas y discernir sobre la destrucción de la naturaleza, para esto propuso a la teoría crítica como un método de análisis y, como se había mencionado antes, una actividad científica multidisciplinaria.

Así mismo, una de las principales críticas que desarrolla la escuela de Frankfurt, y especialmente Marx Horkheimer, fue la crítica al positivismo o la teoría tradicional, entendido este término como la “acumulación del saber en forma tal que este se vuelve utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible” (Horkheimer, 2003, p. 223) en otras palabras, la teoría tradicional consistió en la enunciación de leyes, formulas y ecuaciones – ayudados por la física y la matemática – como método para explicar los fenómenos sociales y los hechos históricos.

En contraposición a lo anterior, Horkheimer desarrolla la teoría crítica, como método y fin de tres causas comunes: primero, la crítica a la teoría tradicional, segundo, el papel de científico crítico y tercero, procurar la transformación social, cultural, económica y política de los sujetos. El primer elemento consiste en lo se ha denominado la crítica a la teoría tradicional, para ello Horkheimer (2003) plantea

Tanto la fructuosidad, para la transformación del conocimiento presente, de las conexiones empíricas que se van descubriendo, como su aplicación a los hechos,

son determinaciones que no se reducen a elementos puramente lógicos o metodológicos, sino que, en cada caso, solo pueden ser comprendidas en su ligazón con procesos sociales reales. (p.229)

Es decir, que la formulación de cualquier tipo de conocimiento critica el orden existente, por lo tanto generar formulas o leyes universales es un error, en la medida que no existe un solo método científico capaz de explicar plenamente los fenómenos sociales.

El segundo elemento que plantea Horkheimer (2003) es el papel del científico crítico, para lo cual establece que

El científico y su ciencia están sujetos al aparato social; sus logros son un momento de la autoconservación, de la constante reproducción de lo establecido, sea lo que fuere lo que cada uno entienda por ello. (...) dentro de la división social del trabajo, el científico debe clasificar hechos en categorías conceptuales y disponerlos de tal manera, que el mismo y todos quienes tengan que servirse de ellos puedan dominar un campo táctico lo más amplio posible. (p.230)

En términos concretos, se plantea que el científico social no puede desconocer su relación con el contexto social e histórico que lo rodea, en la medida que estos elementos le permitirán hacer una lectura, lo más acertada posible, de la realidad que está tratando de explicar.

Finalmente, el tercer elemento, que se encuentra fuertemente ligado al anterior, menciona la capacidad de la teoría y del científico crítico en posibilitar

La transformación de la totalidad social tiene, por lo pronto, como consecuencia que la lucha con la que está relacionada se agudice. Aun cuando ciertas mejoras materiales, fruto de la incrementada fuerza de resistencia de determinados grupos, repercuten indirectamente en la teoría, estos no son sectores de la sociedad de cuya cons-

tante expansión vaya a originarse finalmente la sociedad nueva. (Horkheimer, 2003, p. 205)

La teoría crítica y los derechos humanos

El uso de la teoría crítica de los derechos humanos se convierte en otro de los pilares fundamentales para el desarrollo de una educación en derechos humanos, en la medida que se entienda que el origen de los derechos humanos no son, solamente, inherentes a los seres humanos por su condición humana (naturalismo), ni que tampoco pueden ser reducidos a Pactos, Tratados ni Normas (positivismo), sino por el contrario se entienda que los derechos humanos son “instrumentos sociales que sirven para reafirmar las luchas ya ganadas por los pueblos a los opresores y para fortalecer las capacidades colectivas orientadas a trazar el destino de la convivencia entre los seres humanos” (Restrepo, 2010, p. 13).

Es decir, se debe reconocer que los derechos humanos son el resultado de un proceso histórico ocasionado, muchas veces, por condiciones sociales desfavorables y en los cuales los grupos sociales, las organizaciones, los colectivos y demás han denunciado su desconocimiento y exigido su garantía.

De igual manera, hay que mencionar que la fundamentación de los derechos humanos desde la teoría crítica, en términos de lo que propone Sarmiento (2013)

Requiere comprender la mediación dialéctica teoría – práctica. Esta fundamentación es una labor teórica que incide notablemente en la praxis de estos; a su vez, la praxis provee la fuerza material, el contenido, la historia y la objetividad a la teoría. Reflexión orientada a determinar el estatuto de los derechos humanos, esto es, explicar su naturaleza, fundamento, dinámica e historia. (p. 3)

Que en otras palabras, significa entender la relación bilateral existente entre teo-

ría y praxis. En tanto, la teoría se ha apoyado en la praxis para explicar el fundamento conceptual, y si se quiere normativo, por el cual se reconocen los derechos humanos y que a su vez la praxis ha imprimido su carga histórica, social, cultural, política y económica en el surgimiento y la construcción de nuevos derechos y la garantía de los ya existentes.

A su vez, hay que mencionar que los derechos humanos desde la teoría crítica, en términos de Restrepo (2010), tiene como “eje gravitacional la dignidad” (p.14). Para ampliar, basta recordar que “la dignidad humana es aquella condición especial que reviste todo ser humano por el hecho de serlo, y lo caracteriza de forma permanente y fundamental desde su concepción hasta su muerte, más aun, lo trasciende” (Sarmiento, 2013, p.4).

Aunque este término va más allá, al plantear que “la dignidad hace referencia al valor inherente al ser humano en cuanto despliegue multilateral de sus fuerzas ontológicas que lo constituyen y desarrollan en la historia” (Sarmiento, 2013, p. 4). Por lo tanto entendemos que

El ser humano es un ser dotado de dignidad intrínseca, en cuanto ser reflexivo, consciente, libre, individuo social, perteneciente a una especie biológica y universal que mediante el trabajo, actividad vital, libre y creativa, transforma la naturaleza y lo constituye, en la historia como ser humano. (Sarmiento, 2013, p. 4)

En consecuencia, se puede afirmar que la dignidad es el valor supremo de la condición humana pero que también le sirve a los pueblos para exigir la mejora en sus modos de vivir, de ser y estar en el mundo defendiendo los derechos ya alcanzados y reclamando aquellos que van surgiendo de acuerdo a las condiciones del contexto y del momento histórico. Es más la dignidad debe servir para alcanzar el florecimiento humano, en palabras de Sarmiento (2013),

esto significa vivir como quiera, vivir bien y vivir sin humillaciones.

La educación en derechos humanos bajo el paradigma crítico

Como se ha dicho, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, han servido como herramienta para garantizar y exigir el cumplimiento de la educación en derechos humanos desde el ámbito jurídico tanto a nivel local como internacional, pero también ha servido como instrumento pedagógico en el ámbito educativo, en la medida que es uno de los primeros referentes a los cuales acuden la gran mayoría de educadores que pretende abordar la educación en derechos humanos.

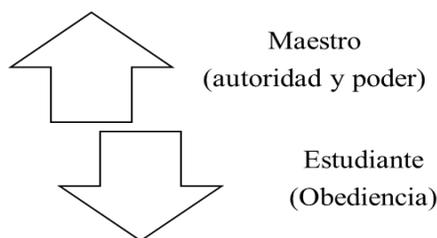
Con lo anterior no se pretende descartar, ni mucho menos, menospreciar la importancia que representa Declaración Universal de los Derechos Humanos; pero si se quiere enfatizar que, el uso de la misma y todo lo que su carga histórica representa, requiere de un compromiso ético y educativo por parte de los maestros encaminado a empoderar a unos sujetos cognoscentes y que estos a su vez logren unas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas dentro de su realidad inmediata.

En este sentido, se ha querido presentar algunas características fundamentales para el desarrollo de una educación en derechos humanos que aporte al igual a la enseñanza de la paz.

Uno de los primeros elementos que todo maestro debe tener presente, y que se considera el eje central de esta propuesta, al abordar la educación en derechos humanos, será el carácter problematizador que esta representa, en la medida que, como lo señala Magendzo (2005) “entra necesariamente en conflicto, en tensión con el discurso oficial porque es en esencia crítica, cuestionadora, problematizadora” (p. 23). En este sentido, la educación en derechos humanos también implica cuestionar las relaciones de poder

(Maestro – Alumno. Ver figura 1) que se ejercen dentro del aula de clase, en la medida que durante mucho tiempo la figura del maestro ha representado autoridad, poder y control y por lo tanto utiliza toda clase de “castigos” con el fin de conservar dicha autoridad sobre sus alumnos, mal vistos como sumisos u obedientes.

Figura 1.
Relación Maestro – Alumno



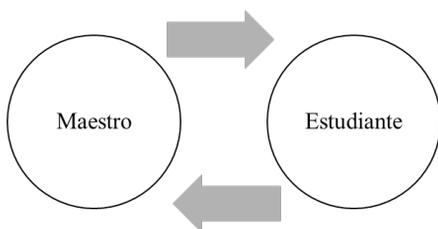
Fuente: Elaboración propia.

Por lo anterior y en el marco de la educación en derechos humanos, los maestros deben apuntar a propiciar relaciones armónicas en el marco del respeto, la tolerancia y el reconocimiento del otro. Dejando atrás las relaciones verticales y autoritarias que han puesto a los docentes como “dueños” del conocimiento y en la capacidad de juzgar a los que no saben, al que no atiende o al que no se comporta. Por lo tanto, las nuevas relaciones de “poder” deben establecerse en un sentido horizontal y dialógico (ver figura 2), en el cual prime el reconocimiento del otro como un sujeto cognoscente capaz de facilitar y permitir la construcción del ser, sin dejar de lado el saber y el saber hacer.

Un segundo elemento característico de una educación en derechos humanos implica reconocer el valor educativo que significa enseñar en y para la democracia. En términos concretos, reconocer el carácter democratizador que esta actividad requiere,

en el sentido que obliga, como se dijo en párrafos anteriores, plantear relaciones dialógicas entre los maestros y los estudiantes, la cual debe apuntar en todo momento, además de generar consensos dentro del aula, a generar canales de comunicación, valorar las opiniones propias pero también ajenas, reconocer la importancia de la participación democrática en la toma de decisiones, entre otros. Este elemento democratizador debe brindar la posibilidad de escuchar la voz de los estudiantes, para que a través de su mirada, sus inquietudes y sus necesidades permita construir un currículo que satisfaga dichas necesidades cognitivas.

Figura 2.
Relación Maestro – estudiante en el marco de la educación en derechos humanos



Fuente: Elaboración propia.

Un tercer elemento propio de una educación en derechos humanos, como lo señala Magendzo (2005) “debe contribuir con decisión a erradicar la marginación (...) en la que se encuentran la mayoría de la población” (p.32). Para Magendzo, el termino marginación no solamente se suscribe a un problema económico, en lo que estamos de acuerdo, sino que, adicionalmente, debe apuntar a erradicar del imaginario colectivo, en el ámbito educativo, el escepticismo y la desconfianza que se genera cuando ingresan niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, en la medida que para algunos directivos docentes y docentes significa e implica un esfuerzo

mayor por preparar las actividades de clase, prever y mitigar las condiciones de riesgo que este tipo de personas puedan tener al interior de las instituciones sin contar con los resultados académicos “desfavorables” que puedan alcanzar en la medición estandarizada que se realiza todos los años: pruebas Saber 11°. Como lo sostiene Magendzo (2005) la educación en derechos humanos debe permitir el empoderamiento de sujetos capaces de significar su situación de exclusión y puedan participar en la adopción de decisiones en la vida política, civil, social y cultural.

Por último, y no menos importante, mencionar el carácter utópico que contiene una educación en derechos humanos, con lo anterior no queremos significar que toda reivindicación de derechos se encuentre en el marco de lo imposible o inalcanzable. Por el contrario, el tinte utópico que transmite una educación en derechos humanos sirve para imaginar que otro mundo es posible, un mundo sin opresiones, ni opresores, un mundo en cual quepamos todos y todas, sin distinción por nuestra condición sexual, orientación política o condiciones ideológicas. Un mundo sin guerras, un mundo en el que la madre naturaleza es el eje central de nuestra existencia, porque de ella venimos y hacia ella iremos, como lo decía Galeano. Un mundo donde las injusticias movilicen toda nuestra capacidad de indignación y permita solidarizarnos con las víctimas. Un mundo de todos y para todos.

En conclusión, el objetivo de la educación en derechos humanos, a partir de los elementos anteriores, debe ser “una educación que permita a los sujetos descubrirse como sujetos cognoscentes autónomos en tanto no asumen mecánicamente los discursos que circulan, que le son propios a la dominación, sino que son capaces de enfrentarlos, de-construirlos y recrearlos” (Magendzo, 2005, p. 34). Que palabras

más, palabras menos significa: la formación de sujetos de derecho.

Aunque, cabe recordar que la educación en derechos humanos no debe centrarse en exclusiva, como en general se ha hecho, en la denuncia y crítica de las múltiples violaciones a los derechos humanos. Sin desconocer la importancia que tanto la denuncia como la crítica han significado a la construcción y exigencia de los derechos humanos desde el ámbito educativo. Esta vertiente educativa, absolutamente necesaria, debe también abarcar la construcción de contenidos, pruebas y ejercicios que muestren a los estudiantes los avances y logros de la humanidad.

La pedagogía crítica: eje dinamizador de la educación en derechos humanos

La pedagogía crítica que, como vamos a ver más adelante a profundidad, se encuentra estrechamente vinculada a la teoría crítica, desarrollada ampliamente por la Escuela de Frankfurt, la cual plantea crear una sociedad más justa y en empoderar a las personas para que estén en una posición de mayor control sobre sus vidas económicas, políticas, sociales y culturales y para lo se propone el uso de la pedagogía crítica, la cual servirá de mecanismo para empoderar a las personas y de esta manera lograr una emancipación de todas las formas de explotación y opresión.

En este sentido, como lo señala Magendzo (2005) “la pedagogía crítica está profundamente relacionada con el trabajo de Paulo Freire por sus esfuerzos pioneros en vincular la alfabetización de los “adultos oprimidos” con el nacimiento de una conciencia política crítica” (p. 109). A su vez, basta recordar lo que Freire plantea en su libro *Pedagogía del Oprimido*, en el cual reconoce que existe un modelo de educación “bancaria” basada en una relación vertical entre educando y educador, en el que este último se limita, en términos de Freire, a

depositar una serie de conocimientos, sin tener en cuenta la relación dialógica existente entre estos actores.

Igualmente, y en gran parte de la literatura desarrollada por Freire, hace un llamado a que los educadores deben asumir una postura revolucionaria y de esta manera contribuir a que las personas asuman una conciencia crítica frente a las relaciones de opresión. En otras palabras, Freire (1997) reconoce que “la tarea docente es no solo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” (p. 28) en donde exista un compromiso por la liberación de las clases oprimidas.

Finalmente, para Magendzo (2005) “el enfoque de Freire apunta no solamente a proporcionar conocimiento a los oprimidos, sino también a ligar el proceso de aprendizaje con el uso social real del conocimiento como herramienta (empoderamiento)” (p. 110). Y recalca que, por ende, “la educación en derechos humanos se vuelve una educación política” (Magendzo, 2005, p. 110).

Ahora bien, otro de los autores destacados en cuanto a la pedagogía crítica se refiere es Henry Giroux, el cual plantea que el proceso educativo está vinculado a la transmisión de conocimientos en favor de adquirir algunas habilidades o destrezas que permitan la inserción de los jóvenes en el mundo laboral. Es decir, todavía existe una idea generalizada, que conciben a la escuela como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y las habilidades para desempeñarse exitosamente en la sociedad (Giroux, 2004, p. 102).

En este sentido, la educación y por ende la escuela se encuentran al servicio de la lógica de la dominación y control, fruto del modelo educativo que surgió a partir de la economía política, en el cual los estudiantes son sujetos pasivos, de fácil modelamiento conductual capaces de cumplir órdenes

y reglas bajo la supervisión cercana de la autoridad pero con grandes aptitudes laborales.

Esta lógica de control y dominación, mejor denominadas como teorías de reproducción, centran su análisis, como lo reconoce Giroux (2004) “en como las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias para sostener las divisiones sociales del trabajo que se requieren para la existencia de relaciones de producción” (p. 105).

En este punto Giroux (2005) es enfático al señalar que si bien puede existir esta generalidad en los procesos educativos no siempre los maestros y los estudiantes van acceder a las características opresivas de la escuela, es más, en algunos casos ambos grupos resisten y modifican las prácticas escolares. Reconociendo, adicionalmente, que tanto maestros como estudiantes no reciben simplemente la información, por el contrario la producen e intercambian con ella.

Por lo anterior, se debe señalar que la pedagogía crítica está en el deber de abrir los espacios a nuevas prácticas escolares, basadas en principios democráticos, participativos, activos, diversos, multiculturales, en pocas palabras, en la vivencia de los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, señala Magendzo (2005), la pedagogía pretende:

Crear nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en romper con las disciplinas y en crear un conocimiento interdisciplinario, plantear preguntas sobre las relaciones entre la periferia y los centros de poder en las escuelas. Igualmente, se preocupa sobre como proporcionar un modo de leer la historia como parte de un proyecto más amplio para recuperar poder e identidad, en particular considerando que estos toman forma alre-

dedor de las categorías de raza, género, clase y etnia, sin dejar de rechazar la distinción entre cultura superior y cultura popular, de manera que el conocimiento curricular responda al conocimiento cotidiano que constituye las historias de vida de las personas de manera diferente y finalmente destacar la primacía de lo ético al definir el lenguaje que los maestros y otras personas usan para producir prácticas culturales particulares. (p. 110-111)

Por qué educar para la paz

La educación para la paz y la educación en derechos humanos son conceptos que se encuentran íntimamente ligados, en la medida que una educación en derechos humanos, como se ha venido señalando, hace alusión al respeto, garantía y vivencia de absolutamente todos los derechos incluyendo el derecho a la paz; a su vez una educación para la paz, debe pasar por la vivencia de los derechos como un cuerpo ético que contribuya al empoderamiento de los seres humanos y el fortalecimiento de una cultura de paz.

En este sentido, antes de desarrollar un concepto de educación para la paz, debemos tener claro el concepto de paz, el cual muchas ocasiones se distorsiona bajo premisas idealistas enmarcadas por ideas vagas y poco ajustadas a la realidad que formulan un escenario ausente de violencias y guerras, auspiciado por un aparato militar que garantiza orden interior y disuade al enemigo exterior apoyado por un fuerte fanatismo nacional y en el cual la paz está reservada para los Estados más no para los sujetos. (Galtung, 2003). Esto fue lo que Galtung denominó Paz negativa.

Por otra parte dentro de la distinción que hace el mismo Galtung (2003) acerca del concepto de paz, este hace alusión a la paz positiva, la cual se acomoda mucho más a las realidades sociales, políticas y

culturales del momento, este concepto está enmarcado por un grado reducido de violencia y elevado de justicia, que a su vez fomenta la justicia, la igualdad, la autorrealización y la armonía social y que por ende requiere un proceso dinámico que empieza en las personas y se desarrolla en las relaciones interpersonales, en los grupos entre otros.

Por lo tanto, la educación para la paz, bajo la perspectiva de la paz positiva, debe promover, como ya se ha dicho, la vivencia de los derechos humanos, además, de la resolución pacífica de los conflictos. Implícitamente debemos entender que la educación para la paz es una forma de educar en valores, tales como la justicia, la democracia, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la autonomía, la verdad, la dignidad, el amor, entre otros.

Por otra parte, se debe reconocer que la paz, como lo indica la Unesco

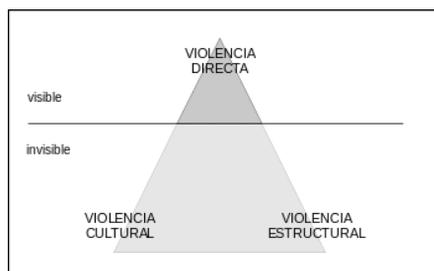
No es solamente un valor que deba regir las relaciones internacionales. La paz es también un derecho humano del que todas las personas, los grupos y los pueblos somos titulares: todas y todos tenemos derecho a vivir en paz; todas y todos tenemos derecho a una paz justa, sostenible y duradera.

En otras palabras, la paz es una consigna mundial de vital importancia y reconocimiento para todos los seres humanos, que va acompañada de una serie de derechos que deben permitir a los seres humanos vivir en un entorno seguro y sano, en el cual exista el derecho a la desobediencia civil y a la objeción de conciencia frente a hechos que supongan el menosprecio por la vida y la dignidad humana, un escenario en el cual pensar, sentir y expresarse distinto no cueste la vida, un escenario en donde luchar y resistir la opresión de los tiranos tampoco cueste la vida, ni mucho menos la desaparición ni la tortura.

Para el caso colombiano, la paz se encuentra consagrada como derecho en el

artículo 22 de la constitución política, el cual en el último tiempo se ha convertido en un mandato popular, a raíz de los acuerdos y diálogos de paz que se desarrollan en nuestro país. La paz en este sentido implica unos esfuerzos gubernamentales en favor de reducir todas las formas de violencia - estructural, directa cultural - como lo explica Galtung en su triángulo. (Ver figura 3)

Figura 3.
Triángulo de los conflictos de Galtung (2003)



De acuerdo con la figura anterior, la violencia directa que es la más visible, implica la reducción todas las acciones directas que puedan atentar contra la vida y la integridad de los seres humanos, es decir reducir los asesinatos, las masacres, las agresiones físicas, la violencia de género, pero también reducir los atentados contra la naturaleza y el medio ambiente, tales como la pesca y la caza ilegal, la tala indiscriminada de árboles, la minería ilegal entre otros.

Por otra parte, la violencia estructural representa la ausencia de garantías mínimas que posibilitan el desarrollo humano, tales como la falta de empleo, vivienda, salud, educación, agua potable, saneamiento básico entre otras formas que requieren de un esfuerzo gubernamental por reducir la brecha entre centro y periferia.

Finalmente, la violencia cultural requiere un esfuerzo colectivo por superar y eliminar de nuestra cotidianidad todas las

formas de violencia no directa que a diario vemos. Estos esfuerzos deben apuntar a eliminar todo tipo de comportamientos que menoscaben la dignidad humana, entre ellos, la violencia psicológica, la violencia verbal, la estigmatización cultural, racial o social.

Por todo lo anterior, y como lo indica Magendzo (2005) “la educación para la paz entiende el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana” (p. 70) y que por lo tanto educar para la paz también implicar educar en el conflicto, es decir se debe partir de la idea que no existe un estado perfecto y que el conflicto va a existir como parte del comportamiento humano, es más debe servir de oportunidad de aprendizaje.

Cultura de paz: Más allá de educar para la paz

La educación para la paz, como lo desarrollamos anteriormente, debe estar orientada al reconocimiento, garantía y vivencia de los derechos humanos sin desconocer que la violencia y los conflictos hacen parte de esta construcción. En este sentido, educar para la paz debe permitir la construcción y el fortalecimiento de una cultura de paz, la cual en términos de Fisas (1998) establece que

La paz tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, para que en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. (p. 1)

Pero antes de llegar a la construcción de una cultura de paz, propiciada a partir del ámbito educativo, se requiere plantear cuales han sido los escenarios por los cuales ha tenido que atravesar la humanidad para llegar a ella. En este sentido, Fisas (1998)

manifiesta que ha existido una cultura de la violencia fruto de rituales de supremacía y poder originados hace unos 7000 años, dichos comportamientos han sobrevivido en la historia y hoy día encuentran su fundamento en expresiones como el patriarcado, el liderazgo y el poder, el economicismo generador de desintegración social, el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados, las interpretaciones religiosas que sugieren matar a las personas, las ideologías exclusivistas, la cosificación de los sujetos y la ignorancia cultural.

Superar todas estas expresiones no es una tarea fácil, en la medida que la gran mayoría de comportamientos han encontrado asidero en los discursos de poder y dominación que se desarrollan implícitamente en la escuela. Por esta razón,

(...) la UNESCO insista en la importancia de revisar los libros de texto, para eliminar todo estereotipo negativo, y en reformar la enseñanza de la historia de tal manera que el cambio social no violento cobre tanto protagonismo como los episodios militares, prestando atención, además, al papel de las mujeres. (Fisas, 1998, p.2)

En definitiva, la educación, bajo esta perspectiva, se convierte en una herramienta fundamental en la transformación social, política, económica y cultural. A esta mirada habrá que incorporarle los aportes desde la paz y los derechos humanos para alcanzar y consolidar una cultura de paz, que palabras más, palabras menos significan la transformación creativa de los conflictos a partir de elementos fundamentales como “el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía” (Fisas, 1998, p. 15).

Finalmente, la cultura de paz o cultura para la paz representa un horizonte amplio de la humanidad, en la medida que signifi-

ca una serie de compromisos éticos, morales, sociales, políticos, económicos, ecológicos y culturales en favor del respeto por la vida, la dignidad, el cuidado del medio ambiente, el uso racional de los recursos, la promoción de políticas públicas incluyentes e integradoras. Es decir, “forjar un nuevo contrato social y ecológico a nivel planetario, que mediante instrumentos jurídicos y políticos pueda instalar un equilibrio entre las sociedades (...)” (Prera, 1998, p. 14-15).

Conclusiones

La educación en derechos humanos y paz, más allá de las construcciones jurídicas y normativas que desde el Gobierno y el Ministerio se quiera imponer, debe apuntar por la transformación social, cultural, económica, política y educativa de todas y todos los sujetos que hacen parte del sistema educativo formal en nuestro país.

Para lo cual, se hace necesario repensar y reformular, en gran medida, el tipo y el modelo de educación que se quiere impartir en un país como Colombia, en el cual todavía se encuentran enraizados modelos conductistas y bancarios que premian el disciplinamiento conductual y la capacidad de responder pruebas estandarizadas.

En este sentido, el desarrollo de una cátedra para la paz a partir de una teoría crítica debe permitir tanto a maestros como a estudiantes analizar las condiciones sociales, económicas y culturales que afectan los contextos educativos, en esa medida confrontarlos y a través de la construcción de un currículo en y para los derechos humanos lograr las transformaciones necesarias.

Finalmente, el desarrollo de una cátedra para la paz vinculada a la cultura de la paz implica la transformación de los comportamientos violentos, individualistas, discriminatorios y todo aquel comportamiento que menoscaba la dignidad humana, por ende

será tarea del sistema educativo formal y no formal lograr dichas transformaciones, por cuanto aún perviven comportamientos, acciones y actitudes que facilitan la violencia directa y peor permiten y naturalizan la violencia cultural.

Referencias

- Assoun, P. (1991). *La escuela de Frankfurt*. D.F, México: Publicaciones Cruz.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía crítica*. México: Programas Educativos.
- Boulding, E. (1992). *The concept of peace culture*. En *Peace and Conflict Issues after the Cold War*, UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000917/091705eo.pdf>
- Fisas, V. (1998). *Una cultura de paz*. En Icaria/Nesco (Ed.) *Cultura de paz y gestión de conflictos* (pp. 1 – 26). Barcelona, España: Icaria/NESCO.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid, España: Siglo veintiuno editores
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bakeaz.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y curriculum escolar*. Recuperado de https://www.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Biblioteca/IIDH/2_2010/AspectoMetodologico/Material_Educativo/DDHH-Curriculum.pdf
- Magendzo, A. (2005). *Educación en derechos humanos*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Prera, F. (1998). *La cultura de paz, un nuevo contrato moral de la sociedad*. En *Los retos de la globalización. Ensayo en homenaje a Theotonio Dos Santos*. Francisco López Segrera (ed.). UNESCO, Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/unesco/prera.rtf>

- Restrepo, M. (Ed.) (2010). Teoría crítica de los derechos humanos. Tunja, Colombia: Salamandra Grupo Creativo SAS.
- Sarmiento, L. (2013). Teoría crítica: fundamento de los Derechos Humanos. Bogotá, Colombia: LSA.
- Touraine, A. (1999). Crítica de la modernidad. México: Fondo de Cultura Económica.