RANULFO CAVERO CARRASCO
MARÍA ANTONIETA MENDOZA BASAURE
– editores –

# CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

*(Teorías, Metodologías, Experiencias y Propuestas)*

VOLUMEN 01

pres
EDITORES – IMPRESORES

RANULFO CAVERO CARRASCO
MARÍA A. MENDOZA BASAURE
*– editores –*

# CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

*(Teorías, Metodologías, Experiencias y Propuestas)*

El *Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz* nació para materializar grandes ideales vertidos en el primer encuentro internacional "La Coeducación y la Construcción de una Cultura para la Paz" el año 2001, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con el patrocinio de la UNESCO en Santiago de Chile. La convocante Coordinadora del Programa Coeducación, Género y Cultura de Paz, académica María Antonieta Mendoza Basaure, hizo el llamado a constituir el Foro motivada por la necesidad de generar un movimiento amplio de convergencia de ideas respecto a la educación en valores, que trascendiera las fronteras de lo nacional para constituirse en una red de apoyo al conocimiento teórico y práctico sobre temas

Sigue en la siguiente solapa >

Ranulfo Cavero Carrasco
María Antonieta Mendoza Basaure
– EDITORES –

# CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN

(Teorías, metodologías, experiencias y propuestas)

pres
EDITORES – IMPRESORES

**CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN**
**(Teorías, metodologías, experiencias y propuestas)**

© **Ranulfo Cavero Carrasco**
**María Antonieta Mendoza Basaure** (Editores)

**Junta Directiva Comisión Organizadora VII Congreso Internacional**
*Ranulfo Cavero Carrasco*
*Rina Felices Morales*
*Jaime Gutiérrez Sosa*
*Fredy Morales Gutiérrez*
*Víctor Gutiérrez González*
*Elisa García Bautista*
*Tito Quispe Rojas*
*Walter Pariona Cabrera*
*Gualberto Cabanillas Alvarado*
*Yody García Blásquez*
*Gloria Ruiz Amorós*
*David Peter Calsín*
*Guisela Cisneros Gutiérrez*
*Yésica Llamocca Carrasco*

Cuidado de edición: E. Hugo Cano Pérez
Carátula: Brenda Cano R.
Diagramación: pres

Diseño y Edición Digital por:
Producciones estratégicas - **pres**
de Edgar Hugo Cano Pérez
Urb. María Parado de Bellido Mz. K - 13
✆ 066-780869 / 966-181955 - AYACUCHO

Primera edición digital: Ayacucho, noviembre de 2020

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2020-08744
ISBN: 978-612-48074-6-6

Prohibida la reproducción de este libro por cualquier medio, total o parcialmente, sin permiso expreso del autor.

# CONTENIDO

PRESENTACIÓN *11*

CONFERENCIAS MAGISTRALES *17*

- La paz: su construcción cotidiana. Lenguaje, cultura y coeducación *21*
  ***Abilio Vergara Figueroa***
- Educación, paz y Memoria en Sociedades Posconflicto *47*
  ***Salomón Lerner Febres***
- ¿De qué hablamos cuando pensamos la paz en Argentina? Aproximaciones desde la historia reciente de la educación. Apuestas de investigación y enseñanza *61*
  ***Talia Meschiany Isaac***
- La construcción de la conciencia sociolingüística y la cultura de paz *81*
  ***Enrique Fernando Nava López***
- Bases teóricas para el estudio de las familias desplazadas *89*
  ***Juan José Flores Flores***
- Cambio de visión y cultura de paz con enfoque de género a partir de una intervención curricular *105*
  ***María Antonieta Mendoza Basaure***

MESA DE TRABAJO *117*

RECOMENDACIONES DE LA COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR) EN EL CAMPO EDUCATIVO: RETOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ EN EL PERÚ

- Aproximaciones sobre derechos humanos y cultura de paz en la escuela pos CVR *121*
  ***José Coronel Aguirre***
- Las recomendaciones de la CVR y la educación intercultural *137*
  ***Ranulfo Cavero Carrasco***
- A 15 años de las recomendaciones de la CVR en educación. Los pasos andados en ciudadanía y participación estudiantil en Ayacucho *159*
  ***César Gálvez Alarcón***
- Experiencias de educación –no formal– para la paz con adolescentes y jóvenes *167*
  ***Carmen de los Ríos Baertl***

PONENCIAS *181*

**Eje Temático 1**: Experiencias históricas desde la educación en la construcción de cultura de paz *185*

- Perú: educación y construcción de la cultura de paz *185*
  ***Ranulfo Cavero Carrasco***
- Los museos y el rescate de la memoria como medio de educación en una cultura de paz. La experiencia del Lugar de la Memoria, tolerancia y la inclusión social (LUM, Lima) *197*
  ***José Coronel Aguirre***

**Eje Temático 2**. Políticas educativas en escenarios multiculturales y multilingües y cultura de paz *213*

- Las interferencias sociolingüísticas, motivo de violencia en las aulas escolares *213*
  ***Fredy Morales Gutiérrez***
- Violencia social desde la educación *223*
  ***Lucía Alicia Jiménez Hermoza***
  ***Rosa Antonia Gutiérrez Páucar***

**Eje Temático 3**: Cultura de paz desde la escuela contemporánea *235*

- Imaginarios y organización social del bullying *235*
  ***Abilio Vergara Figueroa***

**Eje Temático 4**: El profesorado como protagonista en la construcción de la cultura de paz *251*

- Barreras para la coenseñanza en profesores que trabajan en contextos de educación inclusiva *251*
  ***Claudia Renne Salamanca Aroca***
- Construyendo la paz y la no violencia en la escuela pública *261*
  ***Doris Balvín Díaz***
- Discurso educativo, libros de texto gratuito y cultura de paz *273*
  ***Dalia Ruiz Ávila***
- Docente ético: ingeniero social para construir una cultura de paz *285*
  ***David Auris Villegas***
- El docente universitario como portavoz de la cultura de paz: la enseñanza universitaria desde la perspectiva de la paz *295*
  ***Ebelia Mendoza Cortez***
- El quehacer docente en el marco del conflicto armado colombiano *307*
  ***Lina Marcela Álvarez Silva***
  ***Sergio Arias Gallegos***
  ***Ángela María Rivera Villalba***
- La educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral: una oportunidad para la convivencia pacífica en el aula *315*
  ***Sandra Sofía Burmeister García***
- Rol de los intelectuales, educación y cultura de paz *335*
  ***Víctor Gutiérrez Gonzáles***

▶ **Acto inaugural del Congreso**: se encuentran en la Mesa de Honor, de izquierda a derecha: Eloy Feria Macizo (Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNSCH), Humberto Morales (Congresista de la República), María Antonieta Mendoza Basaure (Presidenta del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz, Chile), Homero Ango Aguilar (Rector de la UNSCH), Ranulfo Cavero Carrasco (Presidente del VIII Congreso Internacional del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz- Ayacucho), y Dr. Salomón Lerner Febres (ex Presidente de la Comisión de la Verdad, Perú y director del IDEHPUCP, Lima).

▶ **Mesa de Honor**: Ranulfo Cavero Carrasco (Presidente del VIII Congreso Internacional, Ayacucho) y María Antonieta Mendoza Basaure (Presidenta del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz, Chile).

# PRESENTACIÓN

Cuando el año de 1980 transcurría en su letárgica cotidianidad, comenzó la violencia política en Ayacucho (Perú) que, durante cerca de veinte años, envolvió sus tierras en penumbras y opacando "todos los soles y las lunas de su maravilloso delirio mágico" (Uslar). Las personas inmovilizadas por el horror sopesaban cómo se enfrentaban "Sendero Luminoso" y el Estado. A pesar de la hecatombe socioeconómica de las mayorías y la falta del resarcimiento sociocultural, aquí se llevó a cabo el VIII Congreso Internacional del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz, los días 26, 27 y 28 de junio del año 2019, organizado por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Comenzó el Congreso una mañana en que se encontraron los corazones emocionados, la espiritualidad –en términos de Baudelaire– se abría límpido y las mentes fluían ideas reflexivas, propositivas y esperanzadoras, sumándose a la apuesta de los pueblos por la sobrevivencia de los valores humanos "a pesar del infierno en que vive", pero manteniendo su dignidad y creyendo en un "futuro de signo distinto" (Uslar). El izamiento de la bandera de la paz en la Plaza Mayor de la ciudad de Ayacucho fue una señal de que en un mundo tórrido y lleno de desencuentros, había gente valiosa que apostaba por la paz, cual si fuese una utopía, un derrotero, en el que discurre convencida con pasos firmes buscando construirla desde el día a día, desde la vida cotidiana personal y familiar, la escuela, etc., hasta soñar remontarla a niveles estructurales, con sus mutuas imbricaciones y con sus mutuas sinergias.

Entendíamos, una vez más, que el mundo estaba atravesando por grandes cambios que generan contracorrientes macrosociológicas que se reflejan en la sociedad, en los pueblos, en la educación y atentan contra la construcción de una

cultura de paz. Sin embargo, también existía una corriente mundial cada vez en aumento que busca la ansiada paz. La gente está más sensibilizada que la educación –además de la necesidad de enfrentar los factores estructurales– es un pilar fundamental para encarar los conflictos y la violencia y, por tanto, construir una cultura de paz. Por estas razones era necesario contar con mayores espacios de reflexión, desde la academia, el arte y la cultura en general para bregar por un mundo más equitativo, más democrático y sin discriminaciones, con justicia social y libertad. La actual pandemia que sufrimos pone más a flor de piel los grandes retos que tenemos, porque cual un "laboratorio" desnudó y viene develando, una vez más, los graves problemas que padece la humanidad, sobre todo, los más excluidos, y dificultan la construcción de una cultura de paz.

Los objetivos que nos propusimos en este Congreso se lograron con éxito: a) convocar a investigadores, docentes, artistas, grupos étnicos, sociedad civil y profesionales en general sensibilizados e interesados en construir una cultura de paz en el mundo y en cada uno de sus países y centros de trabajo, para intercambiar experiencias y saberes, b) elaborar un Plan de actividades conjuntas para organizar cruzadas educativas, así como sugerir políticas públicas para construir una cultura de paz, y c) instituir en forma permanente un espacio global de reflexión sobre coeducación y cultura de paz.

Comenzamos con un motivador y actualizado Curso precongreso; tuvimos la presencia de académicos de seis países, de organizaciones sociales, artísticas y culturales de Lima y Ayacucho; hubo seis conferencias magistrales, setenta ponencias, mesas de trabajo, conversatorios, presentación de libros, un taller desarrollado en un colegio de la localidad, presentaciones musicales, etc. Se hicieron conocer diversas aproximaciones teóricas y metodológicas, se socializaron muchas experiencias, se debelaron sueños y se presentaron propuestas para construir la paz, sobre todo, desde la educación. Se garantizó la continuación de este importante evento, el mismo que esta vez se llevará a cabo en Xalapa-México, en junio del año 2021. Así, aquello que empezó en Chile el año 2002, bajo la iniciativa de la Dra. María Antonieta Mendoza Basaure, va rotando esperanzador por Ecuador, Perú y luego México, con el mismo entusiasmo y compromiso inicial.

Los ejes temáticos sobre los que giró el Congreso tuvieron que ver con tres grandes aspectos que los engloban: coeducación y cultura de paz desde las instituciones educativas; cultura en la construcción para la paz; y, el contexto y las metodologías multidisciplinarias para el abordaje de la cultura de paz. Estos ejes temáticos desagregados fueron los siguientes:

- Experiencias históricas desde la educación para la construcción de la cultura de paz.
- Políticas educativas en escenarios multiculturales y multilingües y cultura de paz.



- Cultura de paz desde la escuela contemporánea.
- El profesorado como protagonista para la construcción de la cultura de paz.
- Cultura de paz desde la Universidad.
- Etnia, género y cultura de paz.
- Arte, cultura y cultura de paz.
- Aportes de la cultura andina y otros pueblos originarios a la cultura de paz.
- Aspectos estructurales y cultura de paz.
- La dimensión psicológica y social en la construcción de una cultura de paz.
- Medios de comunicación y cultura de paz.

La edición del libro referente al Congreso, que fue un compromiso adquirido, por su riqueza y abundancia de contenidos, está organizada en dos volúmenes.

El **volumen 1**, que es el presente, tiene tres grandes partes:

En la primera parte se encuentran las conferencias magistrales expuestas por destacados investigadores extranjeros y peruanos; entre estos últimos, merece resaltar al Dr. Abilio Vergara Figueroa, ayacuchano que radica en México y es quien dio la conferencia magistral inaugural al Congreso, y al Dr. Salomón Lerner Febres, quien fuera un destacado presidente de la Comisión de la Verdad (Perú) entre los años 2001-2003. Lo acompañaron Talia Meschiany de Argentina, María Antonieta Mendoza Basaure de Chile, Fernando Nava López de México, Ricardo Gálvez de la UNESCO y Juan José Flores de Perú.

La segunda parte consta de la labor en equipo realizada con mucha entrega en la *Mesa Trabajo Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el campo educativo: retos de la construcción de una cultura de paz en el Perú*, la que se subdivide en cuatro subtemas trabajados en representación de sus instituciones: José Coronel (Iniciativa Ciudadana), Ranulfo Cavero (Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga-Ayacucho), César Gálvez Alarcón (TAREA) y Carmen de los Ríos (Centro Loyola Ayacucho), quienes radican y trabajan en Ayacucho.

La tercera parte abarca las Ponencias expuestas durante el desarrollo del congreso, en los ejes temáticos que van del 01 al 04, en las que podemos encontrar ponencias presentadas por estudiosos chilenos, mexicanos, colombianos, de otras instituciones no ayacuchanas, y de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga.

En el **volumen 2** se publica el resto de las ponencias, del eje temático 05 al 11.

Con la publicación de estos dos volúmenes, la labor de la Comisión Organizadora del *VIII Congreso Internacional del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz* ha finalizado formalmente.

Estos libros adquieren "la categoría de libro símbolo contra toda violencia, del pasado como del presente, en la atormentada realidad" latinoamericana y mundial (Uslar); y manifestamos con Pablo Neruda que seguimos creyendo en la paz y "en la posibilidad del amor. Tenemos la certidumbre del entendimiento entre los seres humanos, logrado sobre los dolores, sobre la sangre y sobre los cristales quebrados".

Agradecemos el apoyo brindado por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en la persona de su Rector de aquel entonces, Dr. Homero Ango Aguilar; y, por la Facultad de Ciencias de la Educación, en la figura de su Decano de entonces, Dr. Eloy Feria Macizo; la permanente colaboración de la Oficina de Imagen Institucional; las instituciones que fueron anfitrionas del Congreso y dieron el apoyo necesario, facilitaron sus locales. Nuestra eterna gratitud a los integrantes de la Comisión Organizadora liderada por Ranulfo Cavero Carrasco, quien presidió el Congreso, a los miembros del Núcleo Directivo de la Comisión Organizadora, conformada por docentes de varias Facultades de la Universidad, del Instituto Pedagógico "Nuestra Señora de Lourdes", de trabajadores administrativos, estudiantes y señoritas secretarias.

A la Compañía de Jesús que conduce la Casa Matteo Ricci por facilitarnos su auditorio; a quienes moderaron las ponencias en los seis locales del congreso que funcionaron simultáneamente (doctorandos de la Escuela de Posgrado, docentes de diversas facultades de la Universidad sede, y representantes de las organizaciones sociales). Nuestro agradecimiento a todos los congresistas y participantes como conferencistas magistrales, de las mesas de trabajo (en algunas con presencia de estudiantes como expositores), y a quienes presentaron sus libros.

Cabe destacar los cuatro Conversatorios que tuvimos sobre: La cultura de paz desde la literatura; El arte como aporte significativo en la construcción de la cultura de paz; Cultura andina y cultura de paz e Igualdad de género y retos al Bicentenario; con la presencia de distinguidos literatos y escritores, artistas, antropólogos y lideresas mujeres de Ayacucho. También merece una mención especial al Coro de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile que nos deleitaron con sus armoniosas voces. Y por supuesto, a María Antonieta Mendoza Basaure, gestora y promotora de estos eventos, quien nos acompañó en forma incansable desde la fase preparatoria del congreso y en todo el congreso y ahora es coeditora del libro; y al Dr. Salomón Lerner Febres por darle el realce académico necesario al evento, por ser un importante referente nacional e internacional.

Finalmente, nuestra inmensa gratitud a quienes auspiciaron el Congreso: la UNESCO (Oficina de Lima. Representación en Perú), la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Peruana Cayetano Heredia, la promotoría de la Biblioteca Abraham Valdelomar, Alberto Benavides Ganoza (Ica), el Gobierno Regional de Ayacucho, la DIRCETUR Ayacucho, el Colegio de Antropólogos de Lima y Callao, el Colegio de Antropólogos de Ayacucho, la Dirección Regional de Educación-Ayacucho, la Municipalidad Provincial de Huamanga, al Prefecto Departamental y a "Paz y Vida Coeducación e Integración" de Chile.



Dejamos constancia que el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad anfitriona impulsó la edición del presente volumen e, igualmente, logrará materializar el siguiente volumen.

Ayacucho, noviembre de 2020

***Ranulfo Cavero Carrasco***
Presidente del Congreso

# CONFERENCIAS MAGISTRALES

▶ **Conferencia Magistral Inaugural** a cargo de Abilio Vergara Figueroa (México-Perú).

▶ **Conferencia Magistral** de Talia Meschiany (Argentina).

▶ **Vista panorámica de los congresistas** en el Auditorio principal del Congreso (Auditorio "José María Arguedas" del Centro Cultural de la UNSCH).

# LA PAZ: SU CONSTRUCCIÓN COTIDIANA. LENGUAJE, CULTURA Y COEDUCACIÓN

***Abilio Vergara Figueroa***

Profesor-investigador del Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, ENAH-INAH, México.
abiliovergara@yahoo.com.mx

La complejidad del problema de la paz repercute, si uno no solo la reflexiona, sino la "habita" en lo personal, porque su problematización necesariamente lo implica a uno. Por esta razón, este escrito no entrega conclusiones, sino reflexiones y cuestionamientos, espero, eso sí, complejos y profundos. Adelanto que una de mis preocupaciones centrales es la violencia como antagonista de la paz, pero no solo la que se da *hacia abajo*, es decir, desde los centros de poder hacia la sociedad, sino la que se da *abajo*, entre pobres, entre vecinos, entre familiares, e inclusive, la que nos infligimos.

Paz, palabra demasiado grande cuando se la confronta–asocia con la guerra, se vuelve pequeña, casi íntima, cuando se dice "¡Déjame en paz!". Esta ubicación es importante –por la ***escala*** que designa y abarca–, y es la causa para que incorpore menos lo macroestructural[1], circunscribiéndome más a lo que en la escala micro nos toca reflexionar, que es también la escala donde mejor podemos contribuir.

1 Porque también es lo que está más lejos de nuestro poder de influencia, atañe a los poderes institucionales donde no podemos incidir más fácilmente, mientras que en lo cotidiano, no solo podemos actuar, sino no podemos renunciar a hacerlo so pena de ser afectados nosotros mismos.

## I. LA CULTURA DE LA PAZ Y SUS PROBLEMÁTICAS

### Primera cuestión metodológica: conceptuar la paz situando al emisor y definiendo sus horizontes. Quién habla, con qué intención

*"La única cosa que nos queda frente a esa ineludible derrota que se llama vida es intentar comprenderla" (Zygmunt Bauman).*

Inicio señalando que, solo esforzándonos por saber e informando desde qué lugares, posicionamientos y horizontes hablamos; es decir, clarificando cuáles son nuestras preguntas o hipótesis y nuestros presupuestos, cuáles nuestras categorías, conceptos, nociones y explicitando nuestros deseos e intereses, podremos reflexionar y debatir con cierta claridad y provecho y, en la medida de lo posible, buscar perspectivas conjuntas o discrepar gradual o radicalmente.

Algunas de las interrogaciones, que pueden servir de marco conceptual, podrían ser: ¿Qué es la paz, y cuál es su relación con las violencias? ¿Es la paz, factible? ¿Qué papel juega la memoria? ¿Qué horizontes o escalas sociales y políticos debemos considerar para reflexionar y debatir adecuadamente? ¿Es la paz, más importante que la justicia y la verdad? ¿Es pertinente esta pregunta? ¿Qué papel representa el perdón frente a la justicia? Sentir culpa o arrepentirse, ¿es condición para ser perdonado? ¿Se puede perdonar sin sentir liberación, por ese acto (o antes) del dolor y del odio que la *memoria actualiza*? Si hay beneficiarios con el perdón, ¿qué le pasa a la víctima y qué al victimario? ¿Qué papel juega el *olvido* en la cultura de paz? ¿Es más importante la verdad o la felicidad? ¿Y el castigo? ¿Buscar en la naturaleza del hombre o buscar en la naturaleza de la sociedad? ¿Cómo afrontar su conflictiva interrelación? Y volver, y volver a repetir si son pertinentes estas preguntas, producir otras alternativas o que maticen.

De lo anterior deriva la necesidad de clarificar el lenguaje y las perspectivas que orienten nuestras argumentaciones. De lo que se trata, no son solo de palabras, sino de sintagmas, es decir del *habla* (en el sentido de Saussure) desplegadas en una época, y en contextos biográficos y comunidades interpretativas (Thompson, 1993) de cada uno. Dos factores a considerar en esta definición de nociones, categorías y conceptos son lo *imaginario* (el flujo entre *memoria* e *imaginación*) y la *ideología*, que están relacionados con la educación y las condiciones de vida, colectivas e individuales.

En el discurso de recepción del Premio Príncipe de Asturias, el pensador y sociólogo polaco Zygmunt Bauman dice que *El Quijote*, nos ayuda a "Rasgar el telón, comprender la vida", y agrega que, "Nosotros, (los) humanos, preferiríamos habitar un mundo ordenado, limpio y transparente donde el bien y el mal, la belleza y la fealdad, la verdad y la mentira estén nítidamente separados entre sí y donde jamás se entremezclen, para poder estar seguros de cómo son las cosas,





hacia dónde ir y cómo proceder. Soñamos con un mundo donde las valoraciones puedan hacerse y las decisiones puedan tomarse sin la ardua tarea de intentar comprender. De este sueño nuestro nacen las ideologías, esos densos velos que hacen que miremos sin llegar a ver. Es a esta inclinación incapacitadora nuestra a la que Étienne de la Boétie denominó 'servidumbre voluntaria'" (Bauman, 2017[2]), y denuncia su carácter tramposo. Habría que agregar que la ideología sujeta a la memoria, la fuerza a seleccionar dentro de su marco, y bajo sus dispositivos.

Bauman continúa, y dice que Cervantes, al denunciar esa "servidumbre voluntaria", abrió el camino de salida que nos aleja de esa servidumbre "para que pudiésemos seguirlo, presentando el mundo en toda su desnuda, incómoda, pero liberadora realidad: la realidad de una multitud de significados y una irremediable escasez de verdades absolutas. Es en dicho mundo, en un mundo donde la única certeza es la certeza de la incertidumbre, en el que estamos destinados a intentar, una y otra vez y siempre de forma inconclusa, comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás, destinados a comunicar y de ese modo, a vivir el uno con y para el otro" (Bauman, 2017). En este proceso, es fundamental prestar atención al lenguaje que es donde reside la *memoria*.

### Presupuestos del lenguaje de este texto

"Vivir el uno con y para el otro" es, precisamente, el meollo de esta reflexión, e implica considerar la *ecología de la palabra* y la *ecología de la escucha*, como camino al otro y la cultura de la paz. Intentaré señalar algunos criterios para ubicar mis palabras, ustedes lectores piensen en qué condiciones interpretan o comprenden. Ese es también el reto.

Con relación a la interacción entre mis palabras y vuestro entendimiento, debo señalar que cada palabra o frase, colocada en determinado sintagma habita una *específica ecología*, que le otorga un significado preciso; sin embargo, determinado intérprete lo puede transferi[3] hacia *otro sintagma* en esa otra ecología; es decir, el nuevo contexto interior que ahora lo cobija (el de cada lector), desde donde puede surgir tanto la comprensión compartida, como el malentendido, la sobreinterpretación o el desfiguro que puede llevar al antagonismo y la confrontación, a veces innecesaria, inclusive entre "buenas personas". Por ejemplo: la paz, que yo considero una tarea siempre inconclusa, puede imaginarse como la utopía, es decir, un objetivo inalcanzable. Una sensibilidad, un trauma, un temor o recelo, un estereotipo o un dogmatismo pueden constituirse en dispositivos que arrancan

2 Tomado de El Mundo, 09-01-2017.

3 También puede ser secuestrada, interesadamente, por la inquina ideológica, por la animadversión personal, por la búsqueda interesada, etc.

a la palabra del sentido que le otorgaba su formulación inicial, para arraigarla en otra enunciación, la del interpretante, la del lector, la del oyente, intentando descalificarla desde esa otra interpretación/perspectiva. Por esta razón, aprender a aclarar oportuna y adecuadamente los malentendidos (y mostrar sus dispositivos), puede ser una de las tareas de la coeducación.

Otro asunto que tiene que ver con el lenguaje de este texto, es la manera en que pienso en la condición actual de la certeza. En la vida diaria, y en amplios sectores sociales, uno encuentra personas que están muy convencidas de sus ideas, pensamientos y creencias: creen lo que piensan de manera absoluta (claro, hay también quienes, y son muchos, habitúan la duda como incertidumbre[4] constante y angustiosa) que lo que piensan es la verdad única y, por ende, inobjetable. Podría decir que envidio a esas personas, que yo también quisiera creer como ellas, creer con indudable seguridad, con lo que, quizá, ganaría mayor confianza en mí mismo y en quienes habitan conmigo este mundo o elaboraría con mayor determinación inclusive mis enemistades. Sin embargo, también debo confesar que me da miedo creer en absolutistas, porque de esa forma sepultaría mis dudas desde las cuales emergen mis preguntas. Si ya no dudo, la disquisición se vuelve *fácil*, pero *simple*, y toda simpleza es epidérmica y no ayuda a pensar. Diría yo, entonces, dudo, luego existo.

Lo anterior proviene de que considero que el ser humano es *posibilidad, potencia* y *limitación*, proceso sin fin, criatura que se forma con desiguales recursos, que aspira y asciende, pero también declina y se degrada (y puede rehabilitarse, resiliencia). Es este el punto de mi partida, tanto de mi pesimismo como de mi optimismo.

## Contextos contemporáneos: la escala macroestructural

Es la escala preferida de quienes piensan que la (cultura de) paz no es posible.

Un elemento importante para hablar de la paz son los contextos o niveles, de diversa escala y poder. En este sentido, me gustaría solo enumerar ocho fenómenos de carácter político y sociocultural que articulan ***escalas*** globales, nacionales y locales, que afectan las interacciones cotidianas entre las personas.

1. El ***sistema capitalista globalizado***, según los escépticos, "la madre de todas las serpientes", productor de guerras y de un sentido materialista y consumista de la vida, que privilegia "los recursos" frente a los humanos y a la naturaleza.
2. La ***globalización***, lo complejo contemporáneo, las tecnologías que ensanchan el espectro de posibilidades que se presentan a nuestra acción (Melucci, 2001: 120), donde "es *imposible no elegir*. Hasta la no elección es un modo de elegir." (2001: 121).
3. Hoy, el ***poder político*** emana más del ***capital financiero*** y, en consecuencia, está a su servicio.
4. Banalización del ***lenguaje*** y del ***pensamiento***. Encumbramiento de la sin razón, la estupidez y la irresponsabilidad en la cima del poder (como expresión de las deficientes condiciones educativas de las mayorías), como lo muestran los triunfos de Trump y Bolsonaro: "un fascismo en busca de un Estado y no un Estado que moldea fascistamente a la sociedad".
5. El binomio ***corrupción*** e ***impunidad*** se imponen, pero también se resisten.
6. Asimismo, asistimos a la formulación de la ***cultura de eventos*** y "***series***" como espectacularización de la vida y de las noticias.
7. También vemos como el "***estado de excepción***" es convertido en norma, que se manifiesta en la proliferación de puestos de control: comisarías, cámaras de vigilancia, controles de inmigrantes… Su finalidad: identificar, separar, someter.
8. La ***guerra***, no solo las que están realizándose (Siria, Israel y Palestina, por ejemplo), sino también las potenciales, las que se amenaza (Trump).

Hasta aquí lo estructural básico, luego reflexionemos sobre algunas categorías necesarias.

## Conflicto, diferencia y violencia

Para aproximarnos a una concepción de lo que constituye la paz, es necesario reflexionar acerca de los matices entre *conflicto*, *violencia* y *guerra* (entre otros), y también entre *identidad*, *diferencia* y *alteridad*. Una ruta de meditación muy productiva podría iniciarse si ubicamos a la violencia como intensificación del conflicto, y a la paz como su gestión[5] y horizonte. Así, podríamos distinguir que no todo conflicto tiene que ser violento, aunque toda violencia encarna *conflictividad*.

El sociólogo alemán Georg Simmel indica que la socialización tiene dos componentes: la ***armonía***[6] y el ***conflicto***, y no hay forma de eliminar alguno. En este sentido, el análisis sobre las condiciones de la paz, requiere poner en la reflexión y el debate, los distintos factores de conflictividad, como pobreza, dominación, explotación, desigualdad, discriminación, desprecio, racismo, clasismo, sexismo, machismo, corrupción/impunidad, entre otros. Estos son, para los escépticos, los que impiden la paz. Lo son, pero no en definitiva, por lo menos en *cierta escala*.

En esta misma dirección, es importante recordar la articulación que busca-

4 Sobre ello ver Bauman, en varias de sus obras lo figura a través de la imagen de lo líquido.

5 Al hablar de *gestión*, debe señalarse quiénes, en qué contextos o situaciones, con qué poderes, frente a quiénes, etc.

6 La *armonía* es también un componente del conflicto, puesto que, a diferente escala, diferentes grupos pueden cooperar entre sí, para enfrentar a otros.

ba establecer Walter Benjamín entre violencia y orden (Ley), al decir que "Toda violencia es, como medio, poder que *funda o conserva el derecho*. Si no aspira a ninguno de estos dos atributos, renuncia por sí misma a toda validez. Pero de ello se desprende que toda violencia como medio, incluso en el caso más favorable, se halla sometida a la problematicidad del derecho en general" (Benjamín, 2010: 164-165). Es decir, que la violencia adquiere legitimidad histórica, solamente cuando en su perspectiva está la paz, que promueve o propicia la ley, que es (o debe ser) para todos[7].

## ¿Qué hacer con la diferencia y la alteridad?

El antropólogo francés Claude Lévi-Strauss, en su libro *Tristes trópicos*, detecta, que a lo largo de la historia, la humanidad empleó dos estrategias para enfrentar la otredad: La primera consistía en ***expulsar*** ("vomitarlos") a los que se consideraban extraños al grupo impidiendo "el contacto físico, el diálogo, el intercambio social y todas las variedades de *commercium*, comensalidad o *connubium*. Hoy, las variantes extremas de la estrategia 'émica' son, como siempre, el encarcelamiento, la deportación y el asesinato. Las formas superiores y 'refinadas' (modernizadas) de la estrategia 'emica' son la separación espacial, los guetos urbanos, el acceso selectivo a espacios y la prohibición selectiva a ocuparlos (Bauman, 2006: 109). Los condominios cerrados en las urbes (Caldeira, 2007), así como la "ciudad prohibida" (Davis, 2003), testifican esta opción.

La segunda estrategia consiste en la denominada 'desalienación' de sustancias extrañas: '***ingerir***', 'devorar' cuerpos y espíritus 'idénticos', ya no diferenciables, al cuerpo que los ingirió. Esta estrategia revistió también un amplio espectro de formas: desde el canibalismo hasta la asimilación forzosa –cruzadas culturales, guerras de exterminio declaradas contra las costumbres, calendarios, dialectos y otros 'prejuicios' y 'supersticiones' locales–[8]. La primera estrategia tendía al exilio o la aniquilación de los ***otros***; la segunda, a la suspensión o la aniquilación de su ***otredad***" (Bauman, 2006: 109). La primera elimina *sujetos*, la segunda, sus *cualidades*.

Bauman propone una tercera estrategia: la producción de los ***no-lugares***, donde la indiferencia hacia el otro, se supone, amaina el encono y la lucha. Por mi parte, yo propongo, su opuesto: ***umbrales***, en el sentido de Stavros Stavrides (2016) y la construcción de *horizontes compartibles*, en el sentido de Gadamer.

7 Aquí podría objetarse (y de hecho lo hacen con enjundia quienes piensan que la paz es imposible) que la ley protege siempre el interés de los más poderosos, especialmente en la economía; sin embargo, será necesario estudiar la confrontación y los argumentos de su promulgación, para tener un cuadro más completo.

8 Los intentos de los Estados-nación por "integrar" a las poblaciones indígenas, como sucedió en México y Perú, fue parte de esta estrategia.





## Las emociones, la violencia y la paz

Arjum Appadurai, advierte que la violencia en los años noventa del siglo XX, se "presenta característicamente acompañada de un exceso de ira, de un plus de odio que produce formas nunca vistas de degradación y vejación en el cuerpo y en el propio ser de las víctimas" (Appadurai, 2007: 24). Constatándose que ocurre inclusive entre amigos, vecinos y familiares; agrega que es posible que este plus de violencia estuviera relacionado con "las deformaciones que la globalización ha introducido en el "*narcisismo de las diferencias menores*" (24-25). Habría que agregar como posible explicación de esta compleja problemática, el declive de las instituciones (Dubet, 2006) y, también habría que cuidar bien, por dónde se busca la causa, su escala, su implicación con la facturación de la realidad y del ser. Hoy, la baja emocionalidad del criminal parece ir paralela al creciente sufrimiento de la víctima, y una acentuación de la indiferencia de la opinión pública.

Otro aspecto a considerar en la reflexión sobre la memoria y su relación con la cultura de la paz es la referida a la emocionalidad del sujeto con relación a cómo se factura el Yo. A esta consideración, Cornelius Castoriadis (2002) señala que,

> El resultado del proceso de maduración/ socialización consiste en la formación del individuo social que es, en sí mismo, un *objeto* extraño y extranjero desde el punto de vista del núcleo de la mónada de la psique (…) Por lo tanto, se convierte simultáneamente en el soporte de la transferencia del amor de sí mismo y del objeto de odio de las instancias psíquicas *no reales*, odio que alcanza… a todo lo que es *exterior* al núcleo psíquico. El *Yo real* no puede evitar ser objeto de la ambivalencia de los afectos. Habitualmente, el amor de este Yo se impone sobre el odio del cual es objeto, de una manera que alcanza para asegurar la supervivencia del sujeto en la realidad. Pero el odio del Yo sigue viviendo silenciosamente en las profundidades (p. 186).

Esta ambivalencia, puede repercutir en la calidad de la autoestima. Aceptarse es, de alguna manera, adaptarse al Otro lacaniano. El *Yo real* es objeto del núcleo psíquico en cuanto es evaluado, jerarquizado, identificado por dicho núcleo: de la correspondencia, de la armonía entre ambos o del grado de su diferencia o antagonismo dependerá en mucho la salud mental de las personas. Persona es, creo, el resultado de dicha tensa relación. Muchas veces, se ha asociado crímenes con autoestimas deterioradas.

En este punto, destacarían algunas preguntas. ¿Hay momentos en que ese núcleo psíquico y el sí mismo se fusionan? (Quizá a esto llamemos felicidad) ¿Se mimetizan enmascarándosenos? ¿Qué pasa cuando el ridículo te abruma y odias al otro por propiciarlo? ¿Qué pasa cuando la indignación o la ira hacen que emerja un acto que te reivindique? El amor y el odio juegan en el mismo "territorio" aunque a diferentes niveles; estos niveles son móviles, sus fronteras se endurecen, pero

también se relajan. ¿Es que los fundamentalistas deben sacrificar más? ¿Qué hacen con la energía que no descargan en el umbral entre sí mismo y el otro? ¿Es que los pandilleros, de quienes se dice tienen una baja autoestima, sicarios y terroristas, realizan ese odio del otro de manera desimbolizada y, por ende, menos culposa, al aminorar el odio a sí mismo a través de su victoria física? ¿Y por qué el cinismo en los relatos de muchos de ellos?

### Perdón y culpa versus justicia y reparación: trabajar sus emocionalidades

Un asunto espinoso de los procesos de pacificación es la relación entre justicia y perdón, cuando se los asocia a castigo, memoria y verdad. En este sentido, para procesar el perdón, Paul Ricœur, recomienda desligar al *sujeto* del acto. Este acto nos confronta con la necesidad de introducir una epistemología del sujeto: salir de la cosificación que la victimización y la injusticia trabajan, para entender al sujeto humano como incompleto y resiliente. El sujeto no es un acto, no es un error definitivo, no es ***un*** delito (aunque hay matices, que es indispensable, detectar). Ver casos de los Maras convertidos (*El País*, 02-02-19: 8-9) y el de Pilar Baeza, precandidata de Podemos, luego de cumplir prisión por asesinato reclama reinserción (El País, 10-03-19: 21). Ricœur, plantea que la relación entre culpa y perdón es desproporcionada. ¿Será? Se puede debatir y comprender este asunto, también observando, en cada caso[9], las circunstancias, las posiciones que definen responsabilidades[10], pensando el conflicto y la violencia como procesos que anidan en la memoria y puede ser sujeta a olvido, determinado el poder de los implicados, entre otros factores.

Quizá también debamos pensar por qué, generalmente, oponemos el perdón (que atiende la culpa) a la justicia (que atiende la ley), sin analizar lo que han pasado y están pasando hoy los implicados. El daño es irreversible, el agresor puede rehacerse, pero también la víctima (o sus deudos): ¿qué hacer?, ¿cómo? Quizá aquí es más indispensable pensar en escalas y *niveles*.

Pensar, por ejemplo, que el lugar de la *culpa* es la *memoria*, la que es trabajada por esta y por la imaginación que la "completa", intensifica o expande, y le da horizonte o cierra el hecho, ya concluido, aunque siga presente, acechando desde "muy adentro". Quizá el lugar del perdón sea el futuro que se habita desde el instante en que se otorga. El beneficiario mayor, quizá sea quien fue víctima, y no necesariamente el victimario. El sujeto criminal, ¿es el mismo hoy? Y la víctima, ¿también? ¿Se debe trabajar para que la culpa siga o para que decaiga?

9 Ver deíctico en mi libro *Palimpsestos*… (Vergara, 2018).

10 Ver Claus Roxin, sobre la "responsabilidad mediata".





## II. COEDUCACIÓN Y PAZ: LA DIALOGÍA NECESARIA

Una primera reflexión que se me plantea cuando pienso en la relación entre la cultura de la paz, la coeducación y sus múltiples factores que las condicionan, es en ***cómo se constituye lo humano***. En este punto me parece que tres aspectos tienen una relevancia sustantiva: la actividad ***expresiva***, ***simbólica*** y ***racional*** (aquí se involucra lo utilitario, funcional, pragmático), como campos diferenciados (con frecuencia, antagonistas) y complementarios. Los tres tienen que ver –cada uno a su manera– con la producción de sentido del mundo, es decir, con el proceso cognoscitivo, de ***simbolización*** y con lo ***estético***, este, no solo como producción de belleza, sino también con todo el campo de lo *lúdico* y sus múltiples derivaciones, como el juego, el humor, lo informal creativo, etc. Una segunda reflexión tiene que ver con la necesidad de observar los *cronotopos* o espacios y tiempos en los que se desarrolla este proceso de humanización del ser, y me detengo en los espacios del ritual, de lo cotidiano, de la escuela, del espacio público y privado, etc., donde la *memoria* y la *imaginación* constituyen lo *imaginario*.

Veamos los asuntos previos, relativos al símbolo y a la lengua, configuradores de lo humano.

### La coeducación y el papel del símbolo

Un primer punto a considerar en la conceptuación del símbolo es el que propone Gilbert Durand cuando establece la relación entre el *inconsciente* y la *conciencia*. El inconsciente es, dice, un "lugar, separado de la consciencia, en *conflicto* con ella y al que ésta no podía llegar directamente, que determina el comportamiento y el pensamiento humanos" (en Gutiérrez, 2012: 72). La frontera es la *censura*, la que solo puede evitarse por la acción simbólica: "El proceso de simbolización tendría, por lo tanto, su primer referente en el conflicto que surge entre las exigencias pulsionales *(ello)* y las exigencias morales que se autoimpone el individuo (*superyó*), al interiorizar los *tabúes* familiares, sociales y/o culturales relacionados con la líbido" (ídem: 73). Estas pueden aparecer como imágenes, actitudes o como discursos.

En el análisis de la naturaleza del símbolo, es importante distinguir la *palabra* de *imagen*, porque aquella es un signo arbitrario y la imagen, no, porque esta porta "en sí misma" el sentido. Siguiendo esta lógica, se puede decir que el carácter motivado del símbolo se aproxima en su "estructura" a la imagen, aun cuando puede también estar conformado por la palabra, objetos, gestos, etc. Por otro lado, el símbolo, al ser producto tanto de la naturaleza biológica y psíquica del individuo como del entorno cósmico, social, histórico y cultural, en el que este se desarrolla, puede permitir acceder de forma *oblicua* (sin ser "detectado" por la censura) al inconsciente, porque su naturaleza imaginal le posibilita eludir a la censura, que proviene del *súper yo* y de las presiones sociales (donde habita el yo).

Si este hecho ocurre con nosotros, con el yo, lo mismo puede ocurrir con el otro. En este proceso, es indispensable pensar la memoria desde la coeducación que considera la diferencia como un aporte, más que un obstáculo. La coeducación debe promover un doble viaje: el que se realiza hacia el otro, es, al mismo tiempo, un viaje interior: nos cambia.

En este sentido, otro asunto que me interesa resaltar, como eje de mi exposición, es que la coeducación debería reflexionar sobre la necesidad de generar condiciones para desarrollar la *capacidad de escucha* que debería guiar la interlocución entre personas y grupos. Esta tarea buscaría, en lo posible, debilitar el poder de los convencidos, de aquellos que no dudan, de aquellos que buscan imponer, más que convencer. Argumentar es practicar la democracia.

Así, la tarea fundamental de la coeducación es la construcción permanente y progresiva de un orden democrático, es decir, el escenario donde los problemas se elaboren a través de la actividad reflexiva y la negociación, y en esto, la palabra, el lenguaje, es el mediador central. La dialogía y la dialéctica promueven la elaboración argumentada, a través de prácticas sociales y de negociaciones en distintos niveles y campos, como la vida cotidiana, el mundo laboral, el del tiempo libre y del entretenimiento, el de la calle, el de las actividades "culturales", el de la resistencia, la lucha y la política.

La forma en que hemos enfocado al símbolo, condiciona nuestra actividad hacia la ***memoria*** en la ***coeducación***, la que debe ser orientada por ciertos fines[11]. Para perfilar *objetivos* y *metas*, considero indispensable reflexionar acerca de lo que considero lo *Humano*[12], y lo ubico en trascender lo utilitario, lo funcional, dedicarle un tiempo a actividades expresivas, connotando o *decorando al hábito* y a lo que "sirve", postergando o matizando lo necesario: asignarle tiempo a una canción, a un colibrí, a las hojas de un árbol, a un libro, al rocío, a las nubes, cultivar estos tiempos, estas relaciones; y la educación actual no está capacitada para proveer esos escenarios. Por otro lado, también hay gente que vive en condiciones subhumanas, y no necesariamente por la pobreza y las múltiples carencias, sino por la insignificancia que impone el consumismo y el mercado, así como las tecnologías, que condicionan la epidérmica vinculación con lo trascendente. Cornelius Castoriadis (2002) había detectado esta condición cuando opina:

> El imaginario de nuestra época es el imaginario de la expansión ilimitada, es la acumulación de baratijas: una tele en cada habitación, un microordenador en cada cuarto… eso es lo que hay que destruir. El sistema se apoya en este imaginario

11 De esta manera, la ***memoria*** ya no está anclada en el pasado, sino constituye un factor de la construcción de proyectos, una forma de apropiación recreativa del futuro.

12 No como un antagonismo contra la naturaleza, sino más bien como una dialogía con ella, como un estar sensible, estético-ético, de un hacer no utilitario, sino poético, amoroso.





> que está ahí y que funciona (p. 33)[13].

Ahora, ya no vemos una computadora en cada habitación, sino en cada cuerpo, portátil, *adherido* a él, cuyo olvido causa ansiedad cuasi ontológica.

## Coeducación: definición

Una cierta historia restringida de coeducación remite a la confrontación histórica entre dos modelos educativos: la escuela de roles separados por sexo, y la escuela mixta, ambos con connotaciones físicas y curriculares. En el llamado modelo de roles separados, niños y niñas tienen sus propias escuelas, basado en el imaginario que atribuye roles sociales diferentes para cada género, donde los hombres se encargan de lo público y las mujeres de lo doméstico, repercutiendo en la desigualdad de oportunidades. Es más, en ciertas condiciones de clase, la mujer considerará a la casa como el lugar donde muestra su honorabilidad[14].

En la actualidad, la escuela mixta, ya es mayoritaria en los sistemas educativos de los diferentes países. Ella surge acorde a la idea de la igualdad entre todas las personas, por lo que es necesario y justo impartir la educación correspondiente a esta condición.

Frente a estos modelos que se ubican en contextos sociales, culturales, políticos, históricamente definidos, se viene propugnando la llamada "Escuela coeducativa", que no se basa en la idea de la ***igualdad*** entre los varones y mujeres, sino en su ***diferencia***, la que se entiende también como una diversidad cultural. Por mi parte, plantearía la interrogante de que esta perspectiva ¿podría significar contribuir a la persistencia en lo cultural e históricamente construido, o, por el contrario, asumirlo como algo a cambiar, o a mantener de otra forma? Uno de los retos de la coeducación radica en reconocerlo y trabajar para producir nuevos contenidos frente a dicha distinción. En este sentido, surgen otras preguntas: ¿Cuáles diferencias se considerarán, para realizar qué, con ellas? ¿Una escuela transicional

13 Castoriadis señala que la insignificancia "no es simplemente un estado que se ha instalado en el mundo contemporáneo, sino como una especie de desierto que se extiende" (idem: 37). En otro momento, Castoriadis señala que "la sociedad moderna ha convertido a los ciudadanos en consumidores" (39). Quizá sea importante también señalar que no hay una fuerza "maligna" que dirige, "que no hay conspiración, pero todo conspira en el sentido de que todo respira a la vez, todo respira en la misma dirección" (39-40). Ver García Canclini, *Consumidores* y *ciudadanos*.

14 Jane Darke, lo señala al decir que "Mujeres respetables de la clase trabajadora querían visibilidad y reconocimiento de su destreza en la realización de su obra más primorosa, junto con una intimidad para los 'quehaceres domésticos', incluida la tarea continuada de socialización de los hijos e hijas" (1998: 102). Ver también la tradición Helme (Vergara, 2010), donde el *territorio* (representado por las autoridades locales, quienes encarnan lo público-masculino) supervigila la *casa* (representada por las mujeres) en cuanto a su orden e higiene, considerado signo de la *decencia* de la mujer-madre-esposa.

donde se construyan escenarios para que la diferencia no se convierta en desigualdad? Hay que considerar que la escuela reescribe sobre lo que la socialización temprana hizo al interior de la familia y la comunidad.

Desde esta perspectiva, lo que se propicia es:

- Convivir con respeto, buscando el equilibrio entre la libertad de uno y del otro.
- Evitar agresiones, sin distinción de motivos, así sean correctivos, en ningún medio o forma: insultos, sobrenombres, golpes, postergaciones discriminatorias.
- Ayudar a pensar en el *otro como uno*, construyendo el ***semejante*** o prójimo.

Una indicación necesaria refiere a considerar también las condiciones peculiares de cada centro educativo, sus contextos y actores, las diferencias locales y microrrelacionales, la sedimentación cultural y social que lo cotidiano produce, para lo que será útil contrastar el modelo con las experiencias concretas, promoviendo el estudio de sus progresos y obstáculos.

Es necesario proponerse ciertas metas que ayuden a perfilar, con cierta claridad, los horizontes:

- Se debe trabajar en la capacitación y sensibilización de los maestros, promoviendo escenarios para las relaciones democráticas.
- Abordar las condiciones emocionales de las relaciones sociales, con la finalidad de propiciar su ***elaboración emosignificativa***. Esto incluye, por supuesto, la educación de la sexualidad.
- Otorgar relevancia a la tarea coeducativa, a fin de que los participantes sientan que su labor contribuye al bienestar individual y comunitario.

Pensemos, reitero, que la producción y reconocimiento de la diferencia y de lo diferente es *relacional*, y debe afrontarse partiendo de la propia subjetividad, promoviendo actuar ***entre***, más que ***sobre***, considerando las escalas, niveles y sectores, pues la diferenciación no solo afecta a las relaciones *intergenéricas*, sino también las *intragenéricas*. A este respecto, Luisa Muraro, señala que, para ella, una forma de ser feminista, es "continuar la búsqueda personal y *cultivar la diferencia entre mujeres*, incluso con los conflictos consiguientes" (2010: 104, cursivas mías).

**La individuación o ¿qué hacer con el yo y el nosotros?**

En la dirección plateada con relación a la procesualidad de la construcción del ser humano, un problema sustancial es qué hacer con el yo, con el ego. Esta tarea es hoy diferente y más compleja de las que afrontaron en las sociedades tradicionales y, aún, en las modernas. Hoy, en estos tiempos de *modernidad líquida* (Bauman), la tarea es multifocal y situacional, sin que elimine las responsabilidades del Estado, la escuela, la sociedad, la comunidad y la familia. El sociólogo italiano Alberto Melucci (2001), lo formula así:





> La relación con el otro se convierte de este modo en la posibilidad de *elegir* y de *reconocer la diferencia*. Una relación existe si y cuando lo que me distingue a mí del otro es aceptado y se convierte en la base de la comunicación. Así pues, el significado de la comunicación depende de lo que es común con el fin de descubrir y afirmar la alteridad. Podemos elegir comunicarnos, pero la posibilidad de elección *introduce contingencia* y riesgo en nuestras relaciones y las convierte en un campo de compromiso y desafío emocional (p. 126-7, cursivas mías). Con lo que, agrega Melucci, hay una necesidad de mayor autoconciencia y responsabilidad, "de un contacto más estrecho con nuestra experiencia interior".

Lo anterior nos remite a una relación más compleja con la memoria, y en general con lo aprendido en la escuela porque introduce la caducidad de las utilidades adquiridas y exige una actualización constante que repercute en las capas de memoria que la diacronía sedimenta. Este es un problema no solo educativo, sino existencial que la educación deberá afrontar con prontitud.

En la formulación de esta "experiencia interior", el género es fundamental, así, entre las prácticas y valorizaciones relacionadas con la intersubjetividad, Melucci plantea que la valorización del *amor* en la relación de pareja "ha favorecido, de alguna manera, la superación de ciertas disparidades", a pesar de que se mantiene la idea "de que la mujer debe expresarse a través del compañero (y finalmente a través de los hijos)" (132). No obstante, constata que "hoy, la necesidad que parece emerger de manera más clara es la superación de esta relación de *fusión*, la búsqueda de la identidad personal mediante la *diferencia*. En este cuadro la maternidad se transforma cada vez más de un destino a una posibilidad de elección" (Melucci, 2002: 132, cursivas mías).

Así también, la frontera entre lo privado y lo público –que era equiparable a femenino/masculino– se difumina, se hace porosa: lo ***personal*** se vuelve ***político***. "El movimiento de las mujeres sostiene *otra* libertad: no ya la libertad por la necesidad, sino la libertad de la necesidad, no la lucha por la igualdad, sino por la **diferencia**, no ya la libertad de **hacer**, sino la libertad de ser. El salto, la discontinuidad, parecen en verdad enormes con la tradición del marxismo y del movimiento obrero. '**Lo personal es político**' no es sólo una paradoja para considerar con atención, sino un desafío que **deja marca en quien lo recoge**, es una apelación capaz de movilizar energías colectivas para el cambio" (Melucci, 2002: 133-4).

Lo anterior, es decir, lo referido a la responsabilidad individual y su impacto en el sistema, también se constata en los problemas ecológicos, y en todas las relaciones e interacciones sociales.

## La dialogía como marco para la coeducación

El crítico literario y pensador ruso Mijaíl Bajtín es quien ha desarrollado con mayor profundidad el concepto de ***dialogía***, que es en última instancia la forma humana de comunicación y recreación de sentido, a la que deberíamos aspirar. Y recreación lo asumo aquí también como la creación y cambio de significación. Umberto Eco, lo denominaría quizá como la semiosis infinita. Bajtín (1998) señala que,

> No existe ni la primera ni la última palabra, y no existen fronteras para un contexto dialógico (asciende a un pasado infinito y tiene a un futuro igualmente infinito). Incluso los sentidos *pasados*, es decir generados en el diálogo de los siglos anteriores, nunca pueden ser estables (concluidos de una vez para siempre, terminados); *siempre van a cambiar renovándose en el proceso de desarrollo posterior del diálogo*. En cualquier momento del desarrollo del diálogo existen masas enormes e ilimitadas de sentidos olvidados, pero en los momentos determinados del desarrollo ulterior del diálogo, en el proceso, se recordarán y revivirán en un contexto renovado y en un aspecto nuevo. No existe nada muerto de una manera absoluta: cada sentido tendrá su fiesta de resurrección. Problema del *gran tiempo* (p. 392-3, cursivas mías).

En este punto, Bajtín, señala algo fundamental de la dialogía como fundamento de la coeducación: la necesidad de distinguir y apreciar, en la interacción, la que se despliega con uno mismo y la que se desarrolla *en-el-umbral* con el otro, es decir, en el juego de espejos de la identidad con la alteridad, él señala que,

> Las diferencias filosóficas y estéticas entre una autocontemplación interna (*yo-para-mí*) y la contemplación de su persona en el espejo (*yo-para-otro*), desde el punto de vista del otro. ¿Es posible contemplar y comprender su apariencia externa desde el punto de vista del *yo-para-mí*? (Bajtín, 1998: 394).

Lo que Bajtín está proponiendo es el punto de partida de todo proceso civilizatorio, es decir la construcción del *semejante* (en cristiano, el *prójimo*, si se quiere), que en coeducación supone el cuidado de cada uno, que es lo mismo que decir, el cuidado de *el-otro-como-sí-mismo* (Ricœur), en la relación.

## La cooperación y la coeducación

Richard Sennet, en su libro *Juntos*, desarrolla este concepto (dialogía), en lo que denomina "el marco mental de la cooperación" y lo define como "… un intercambio en el cual los participantes obtienen beneficios del encuentro" (Sennet, 2012: 18)[15], y agrega que, inclusive "… los animales sociales cooperan… para realizar

15 Minka, ayni, en Perú; minga, en Colombia; tekio, en México, son formas sociales de cooperación.





lo que no pueden hacer solos" (18). Es importante señalar que la cooperación no elimina la competencia, sino al contrario, pueden combinarse "como cuando los niños cooperan en el establecimiento de reglas básicas para un juego en el cual luego compiten entre sí" (*ídem*)[16]. Este proceso afecta tanto a las relaciones privadas, como a los mercados económicos, la política, la diplomacia, así como a los rituales.

Para este propósito plantea una cuestión que aparentemente es simple, pero que tiene una complejidad emosignificativa muy grande cuando se la tiene que aplicar: ***la capacidad de escucha***.

> Saber escuchar requiere otro conjunto de habilidades, las de *prestar cuidadosa atención* a lo que dicen los demás e *interpretarlo antes de responder*, apreciando el sentido de los gestos y los silencios tanto como el de los enunciados. Aunque para observar bien tengamos que *contenernos*, la conversación que de ello resulte será un intercambio más rico, de naturaleza más cooperativa, más *dialógica* (Sennett, 2012: 30, cursivas mías).

Es interesante observar el uso de su biografía que propone el autor de *El extranjero*, quien alude a su vida de músico para ilustrar las formas de interacción, cuando enfatiza la diferencia entre *practicar* y *ensayar*: "la primera es una experiencia en solitario, la segunda es colectiva" dice, y luego agrega que el *ensayo* "convierte hábitos musicales en conciencia compartida", mientras que en la práctica, "el músico vuelve una y otra vez a su parte a fin de que los pasajes se conviertan en rutinas bien establecidas" (32).

Sennet opone la dialogía a la *Dialéctica*, y señala que esta consiste en un juego verbal de los opuestos que "debe construir poco a poco una síntesis; la dialéctica se inaugura con la observación de Aristóteles en *Política* según la cual 'aunque usemos las mismas palabras, no podemos decir que hablamos de lo mismo'; el objetivo es llegar finalmente a una comprensión común. La habilidad en la práctica de la dialéctica consiste en *detectar qué podría establecer ese fundamento común*" (Sennett, 2012: 36, cursivas mías).

> Algo parecido pasa en un ensayo musical cuando un ejecutante dice: 'No capto lo que haces, ¿es esto?'. La formulación le hace a uno pensar otra vez en el sonido y es posible que el resultado sea un ajuste al mismo, pero no una copia de lo que se ha oído (Sennett 2012: 37).

Lo que Sennet está promoviendo es que:

- relativicemos las convicciones,
- acomodemos nuestros ritmos,

16 Inclusive, en el ayni y la minka, los participantes compiten tanto por hacer más rápido la tarea y por hacerlo mejor.

– esperemos oír/para saber,
– interpretar y, ya luego, responder.

Sennet, indica que para Bajtín, la dialogía no designa una discusión que se resuelva en el hallazgo de *un fundamento común*, sino que, aun cuando no se llegue "a compartir acuerdos, en el proceso de intercambio, los interlocutores pueden haber tomado mayor conciencia de sus propios puntos de vista y haber *aumentado su comprensión mutua*" (Sennett, 2012: 37, cursivas mías). Han construido un cierto horizonte que quizá puedan compartir.

Sin embargo, la propuesta de Richard Sennett puede tener un *traspié*: los invito, a cada uno de ustedes, a ponerle un nombre al interlocutor que propone el autor de *Juntos*, piensen en el vecino insoportable, en el compañero de trabajo o el jefe que les hace la vida imposible, en el hombre o mujer que los maltrata, y verán que la utopía se desinfla. Por otro lado, debemos ser conscientes que ponerle nombre a la posible escucha es cambiar de escala: de lo *público* a lo *privado*, de lo colectivo a lo personal, de lo abstracto a lo concreto, e inclusive de lo teórico a lo circunscrito. Esto muestra la complejidad de la interpretación que se opone al facilismo del sinecdoquista empírico y del fundamentalista teórico (cuasi religioso). Por lo que el "traspié" se supera solo en otra escala, la pública.

## III. LENGUAJE, VIOLENCIA Y PAZ

Considero que el lenguaje y el pensamiento se *formatean* mutuamente. En este sentido, desde hace ya un tiempo, he venido sosteniendo que una gran mayoría habita fragmentados de sentido inconexos, promovidos por políticas públicas y privadas que buscan dificultar el pensamiento relacional, complejo y crítico. La ciudad ya había fragmentado la vida del urbícola (Simmel), pero hoy las nuevas tecnologías han acelerado el proceso. Mucha gente piensa y actúa metonímicamente, es decir, caracteriza atendiendo solamente a un fragmento, como lo define un personaje de *Fahrenheit 451*:

> No es posible construir una casa sin clavos ni maderas. Si no quieres que se construya una casa, esconde los clavos y la madera. Si no quieres que un hombre sea políticamente desgraciado, no lo preocupes mostrándole dos aspectos de una misma cuestión. Muéstrale uno (Beatty, en Bradury, 2013: 83-84).

Esta disquisición tiene consecuencias devastadoras en el pensamiento: lo simplifica, lo trivializa, lo sinecdoquiza. Es quizá por ello, una gran proporción de la población, hoy habita fragmentos inconexos que dificultan un razonamiento básico, y alejan de la posibilidad de formulación de los problemas. En este proceso, una de las damnificadas más inmediatas es la memoria, instalando al ser en un presentismo (¿eufórico?) utilitarista y/o "placentero".





Para comprender el *lenguaje*, hay que abordar el que se produce en la interacción entre la escuela, la vida cotidiana y los medios de comunicación, porque es en su intersección cuando surge el ciudadano contemporáneo, con sus posibilidades y limitaciones. En este crucero se facturan la cultura de paz o la cultura de violencia.

Quisiera iniciar este acápite señalando que el lenguaje *instituye realidades*, y tiene poder de conservación y de transformación de dichas realidades. Como punto de partida de esta exposición, me interesa enfatizar tanto el carácter permanente como cambiante del lenguaje, para luego mostrar su potencialidad para contribuir a la cultura de paz, para lo que debo incidir en la modulación de las acciones y emociones a través del lenguaje, otorgándoles sentido (emosignificación). Debo advertir también que el lenguaje puede permitir u obstruir el acceso a lo real, entendido como lo social, lo económico, lo político, lo material, lo funcional, entre otras. Parto también de lo señalado por George Steiner (2012), que,

> Todos los actos filosóficos, todo intento de pensar, con la posible excepción de la lógica formal (matemática) y simbólica, son irremediablemente lingüísticos. Son hechos realidad y tomados como rehenes por un movimiento u otro de discurso, de codificación en palabras y gramática (p. 13).

### ¿Es que todo está claro?

Debo advertir que el lenguaje no aclara todo, porque no todo puede ser dicho. Sin embargo, no todo el mundo puede tener conciencia de lo que les habita "entre-líneas"[17], y ello también, si bien abarca al silencio, refiere más a la *tracción-fricción* entre lo dicho y lo no dicho, a aquella angustia de sentir que sedimentos o proyecciones queda "algo" sin decir, que *no las podemos decir*. Es como referirse a la "cara oculta de la luna" que tiene el lenguaje, como puede expresarlo, desde otra perspectiva, el escritor colombiano, Héctor Abad Faciolince (2018):

> Yo recordaba que muchas veces mi papá me había dicho que todo ser humano, la personalidad de cada uno, es como un cubo puesto sobre una mesa. Hay una cara que podemos ver todos (la de encima); caras que pueden ver algunos y otros no, y si nos esforzamos podemos verlas también nosotros mismos (las de los lados), una cara que sólo vemos nosotros (la que está al frente de nuestros ojos); una cara que sólo ven los demás (la que está frente a ellos); y una cara oculta a todo el mundo, a los demás y a nosotros mismos (la cara en la que el cubo está apoyado). Abrir el cajón de un muerto es como hundirnos en esa cara que sólo era visible para él y que sólo él quería ver, la cara que protegía de los otros: la de su intimidad (p. 265).

17 "… el meollo, el mensaje filosófico, está en lo que no se dice, en lo que permanece tácito entre líneas" (Steiner, 2012: 14).

## Lenguaje, política y democracia

En un graffiti se lee: "Democracia, misma mierda con diferentes moscas". Es una frase que muestra plenamente el sentimiento de frustración sobre las democracias realmente existentes, pues siendo en la escatológica figura, la democracia igual a mierda, las moscas que se alternan son los miembros de la "clase política", que capturan el poder con estilo y moral mafiosos.

Es este un déficit que la Democracia debe afrontar a través, entre otras cosas, de la coeducación. No abundaré en los significados históricos adjudicados a la construcción de la democracia, y solamente indicaré que su ejercicio es una constante construcción y depende, como un factor central, de la fuerza y la claridad de las ideas y los conceptos, que están también relacionados con la función de los ideales y valores que impulsan y concretizan en el discurso y en las prácticas individuales y colectivas. Si bien tiene que ver con un asunto de gobierno, tiene que ver también con lo cotidiano, y con la coeducación.

Jürgen Habermas definió la esfera pública como el escenario donde se debate racionalmente los problemas de la sociedad. Sin embargo, planteamientos posteriores de la significación y la comunicación social han rebatido aquella supuesta racionalidad y han introducido el papel de las emociones que reconfiguran los sentidos y enmascaran los intereses que se pretenden promover.

Recientemente, el pensador esloveno Slavoj Žižek, indica la decisiva influencia del poder en la instalación de la agenda pública y señala que "La lucha por la hegemonía ideológico-política es, por tanto, siempre una lucha por la apropiación de aquellos conceptos que son vividos 'espontáneamente' como 'apolíticos', porque trascienden los confines de la política" (2010: 15). En esta dirección introduce la "fuerza" como condición para el diálogo:

> En este sentido, 'política' y 'democracia' son sinónimos: el objetivo principal de la política antidemocrática es y siempre ha sido, por definición, la despolitización, es decir, la exigencia innegociable de que las cosas 'vuelvan a la normalidad', que cada cual ocupe su lugar… La verdadera lucha política, como lo explica Rancière contrastando a Habermas, no consiste en una discusión racional entre intereses múltiples, sino que es la lucha paralela por conseguir hacer oír la propia voz y que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo (Žižek, 2010: 26-27).

El poder instituido ignora a los más débiles, estos tienen que obligarlos a dialogar, por ejemplo, generando las "mesas de negociación". Distinguiendo la *administración* del poder de su *disputa*, dice que,

> Estamos ante el foso que separa el verdadero acto político de la 'gestión de las cuestiones sociales dentro del marco de las actuales relaciones sociopolíticas': el *verdadero* acto político (la intervención) no es simplemente cualquier cosa que funcione en el contexto de las relaciones existentes, sino precisamente *aquello que modifica el contexto que determina el funcionamiento de las cosas* (Žižek, 2010: 34, cursivas mías).





Es decir, pensando en el mediano y largo tiempo, no solo en lo urgente y lo inmediato. Una característica del pensamiento metonímico es la inmediatez. Permítaseme una digresión sobre la inmediatez y la vida contemporánea en la posmodernidad. La inmediatez es el tiempo que habitan la mayor parte de las personas, es su forma temporal de habitar los fragmentos holográficos como escenarios de significación sinecdóquica: de ese cronotopo pragmatista surgen los votos de Trump[18], Bolsonaro y Keiko Fujimori. También surge una prensa sensacionalista que descuida el horizonte para responder y en un ambiente de pelea, responde de inmediato: ellos siempre están urgidos, el golpe se responde con otro golpe, "¡Jódete tú también!".

Aquí retomamos lo que venía señalando insistentemente: el lenguaje marca la naturaleza de la relación social, al mismo tiempo que es expresión de esta. Analizar el lenguaje, no solo permite acceder mejor a lo social y político, sino reconstruye nuestra relación con dichos contextos. Examinemos una de sus expresiones: la prensa sensacionalista.

## Los lenguajes de la prensa chicha

> "Tal vez, en nuestra breve historia evolutiva, aún no hayamos aprendido a pensar. Puede que la etiqueta *homo sapiens*, excepto para unos cuantos, sea una jactancia infundada" (George Steiner).
>
> (Lunfardo, es un) "vocabulario gremial (…) tecnología de la furca y de la ganzúa", "lengua especializada en la infamia y sin palabras de intención general" (Jorge Luis Borges).

Al analizar las condiciones de agresividad contemporánea, Richard Sennett dice que la expresión "'¡Jódete, jódete!', que aparece en la canción Fuck you very much, de Lily Allen, es más que una explosión; es paralizante. ¡Ante esta explosión, la respuesta más probable será '!jódete tú también!' A partir de ese momento, los antagonistas quedan encerrados en sí mismos" (Sennett, 2012: 41)[19], dispuestos a enfrentarse a la "menor provocación", que es un núcleo de interacción comunicativa fundamental[20] de la prensa amarillista que analizamos brevemente.

---

18 Joseph Stiglitz, señala que "Trump es una personalidad conflictiva, y cuando se vaya deberíamos reflexionar cómo alguien tan perturbado y moralmente deficiente pudo llegar a ser elegido presidente del país más poderoso del mundo" (2019: 11).

19 Ver las llamadas cadenas esquismogenéticas (Bateson, en Bauman, 2001: 34).

20 Al observar los rostros y los gestos de los políticos (y de sus segadores), vemos que llevan consigo siempre una gran dosis de agresividad. Hace falta un análisis del lenguaje gestual y paraverbal de la "clase política".

## El estilo y el contenido

Considero que el *estilo* de la enunciación condiciona el pensamiento y a la inversa, reforzándose mutuamente en la facturación del ser, como lo señala Edna O'Brien, "el lenguaje de las personas es un índice de su integridad y de su inteligencia. Y si los políticos eligen un lenguaje barato, iracundo y agresivo, los seguidores hacen lo mismo. Quien abarata el lenguaje, abarata el pensamiento" (2016: 54). Pero, también puede constatarse que ocurre "al revés"[21], que ese lenguaje del político, se adapta al de a quiénes se dirige, en un *continuum* permanente. Como una constatación básica inicial, debo decir que la prensa chicha centra su eje discursivo en la pelea, no en el *conflicto*.

Respecto a la interacción formativa entre estilo del lenguaje y pensamiento, George Steiner (2012), advierte sobre la relación entre la forma y el contenido:

> "Algo que se ha aclarado menos es la incesante y determinante presión de las formas del habla, del *estilo*, sobre los sistemas filosóficos y metafísicos. ¿En qué aspectos una propuesta filosófica, aún en la desnudez de la lógica de Frege, es retórica? ¿Puede algún sistema cognitivo y epistemológico ser disociado de sus convenciones estilísticas, de los géneros de expresión prevalecientes o puestos en entredicho en su época y entorno?" (p. 15).

Teniendo esta opinión como fondo de análisis, formulo las características de la prensa chicha, a través de uno de sus exponentes más destacados, el conductor de "Noticias de opinión" que trabaja tanto en la radio como en la televisión.

## El estilo bricolachero de Phillip Butters

Características de la prensa chicha[22]:

- Alzar la voz, con agresividad, encimar al otro.
- No escuchar lo que dice el otro, atosigarlo.
- Fingir no escuchar al otro.
- Introducir, sin ton ni son, datos, hechos, situaciones, etc., que no vienen al caso. Obstruye la visión del conjunto, de la relación de significado.
- Pasar de lo abstracto a lo concreto, o al revés, generalizar o anclar según conveniencia. Sinecdoquismo acelerado.
- Aparentar o simular empatía, para atacar.

En este sentido, como el estilo *pendenciero* de Phillip Butters, utiliza la intimidación como recurso argumentativo: grita, adjetiva, insulta, descalifica. Pero la fuerza "argumentativa" de Butters no es solo el *tono* y la *altura* de voz (gritos, desafíos) ni la gestualidad que incrementa la intimidación, sino la *mezcolanza* de fragmentos[23] disímiles del discurso y la confusión que genera (que generalmente no es percibida por los televidentes y radioescuchas, ni por los agredidos en su programa) donde, piezas de relatos y hechos disímiles, se dan cita en un sintagma que siendo construido por múltiples sinécdoques llega a tener "coherencia" en lo *sorpresivo-incisivo*[24] y, entre otros aspectos, porque su auditorio es (y es formado precisamente por este tipo de discurso) también *bricolachero* y *sinecdoquista*. Butters es el paradigma de una prensa mayoritaria en Perú, tiene influencia formativa (propone escuela) en muchas otras radios de Lima y provincias. La prensa chicha es emocional, allí predomina el odio, que conduce al irrespeto y a la agresividad constante. Por estas razones, existe la necesidad de estudiar las relaciones entre el lenguaje y las emociones.

## Las emociones y el lenguaje

El *sensacionalismo* busca activar las emociones de lector-escucha y es el mecanismo o dispositivo que, aparentando donar una "información entretenida", cambia el estatus de un hecho irrelevante, el que es transformado, vía titular privilegiado, en noticia supuestamente importante. Es el *sinecdoquismo* como dispositivo de significación. El tratamiento es casi siempre provocador: busca enervar tanto a quien es objeto de su escarnio, como al auditorio, buscando ponerlo en contra, aunque probablemente este, ya está parcializado[25].

En este sentido, me gustaría relatar lo que el semiólogo italiano Umberto Eco, denomina la "máquina del fango", que es una suerte de *modus operandi* tendiente a la deslegitimación del adversario. El autor de *La estructura ausente*, señala que no es necesario decir que "ha matado a su abuela", sino decir algo muy normal. Pone el ejemplo del juez que dictó una sentencia contraria a ciertos intereses, quien es fotografiado sentado en una banca de un parque, fumando cigarrillos, subrayando la prensa sus calcetines color granate, con lo que se intenta proyectar una sombra de extrañeza sin decir nada. Relata también su propia experiencia, donde Eco es fotografiado comiendo con palillos en un restaurante chino, con

21 Entrecomillo "al revés" porque no solo es un flujo que la adaptación posibilita, sino viene instituyéndose en el escenario mayoritario de la producción de la insignificancia (Castoriadis) y este es, para un importante sector de la población, la única forma de producción de significaciones.

22 Incorpora, además de la prensa impresa, a la radial y televisiva.

23 Introduciendo inclusive asuntos e información que, en términos lógicos, no tienen relación con lo que se está tratando.

24 Sería interesante estudiar el ***ritmo*** de la comunicación de estos conductores de radio y televisión: una hipótesis es que el aturdimiento se logra gracias a la velocidad que imprimen a lo que dicen. *Estilo boxeo*.

25 Por una concatenación de actos semejantes que ayudan a construir y reforzar estereotipos y estigmas.

"un desconocido". El autor de *Número cero* resalta que ese desconocido lo es para quien le tomó la fotografía, pero para él es su amigo, y el restaurante es uno al que va siempre, aunque esto no lo conozcan las audiencias (y los operadores de la *máquina*, cuentan con este desconocimiento para hacerse eficaces en su deslegitimación al instalar la sospecha) y concluye que "el auténtico juego es esta pasividad de los consumidores de noticias".

Así vemos que existe un contexto más amplio que va delineando formas que se imponen a la mayoría, especialmente desde los medios. Ellos no solo consideran los temas de la agenda pública, sino también las formas de tratarlos. La prensa chicha, en este sentido, estimula y crea al *lector–que–sospecha*[26], y lo que es peor, induce y marca la ruta de la sospecha.

## El lenguaje de las redes sociales

Las redes sociales emergieron como una alternativa frente al autoritarismo y la parcialidad de los medios de comunicación; sin embargo, en la actualidad son el escenario que reproduce lo que en los medios tradicionales se promueve: el odio y el deseo de aniquilación del otro, del adversario, que rápidamente se convierte en enemigo. Así, según Sara Bakewell, "… el siglo XXI está lleno de gente egocéntrica (…) un rastreo de media hora a través de los océanos ciberespaciales de blogs, twitters (…) nos ofrece millares de individuos fascinados por su propia personalidad y que reclaman atención a gritos" (en Sennett, 2012: 446-47). Sennet señala que, si bien es correcta la observación, es incompleta, y da el ejemplo de los pacientes de cáncer, quienes complementan y a veces superan lo que ocurre en sus intercambios con sus médicos respectivos.

Sennet señala que lo más preocupante es el efecto de deterioro de la "blogosfera política, llena como está de agresivos embates de opinión antes que de una auténtica discusión de *concesiones mutuas*, formando un gigantesco archipiélago, como teme Cass Sunstein, de expresiones del tipo 'nosotros–contra–ellos'". (Sennett, 2012: 47, cursivas mías). Este hecho nos confronta a la tarea de trabajar el sentido de las relaciones sociales, para lo que es fundamental la coeducación que promueva el respeto.

Frente a este panorama polarizador, el lenguaje podría utilizarse para atenuar e introducir dispositivos de convivialidad. Uno de esos es el *subjuntivo*.

## El subjuntivo versus el autoritarismo dogmático

Richard Sennett cuenta que, en sus ensayos con jóvenes músicos ingleses, usaban

26 Semejante al que Jorge Luis Borges anunciaba al referirse al cuento policial, "un lector que lee con incredulidad, con suspicacia, una suspicacia especial" (Borges, 1999: 64).





expresiones como: "posiblemente", "tal vez", "yo hubiera pensado…", y enfatiza que de esa manera, "Los ensayos eran más eficaces porque ese *modo subjuntivo* abría un espacio para el experimento; la *provisionalidad* implica una invitación a los otros a unirse al intento. No cabe duda de que la inseguridad, al igual que la turbación, puede ser la forma inversa del narcisismo, pues el sujeto está dominado por una conciencia excesivamente intensa de sí mismo." (Sennett, 2012: 42, cursivas mías).

En este contexto, Sennett (2012) establece una articulación interesante entre ***empatía***, ***simpatía***, *conversación* y *etnografía*:

En un ensayo musical, un ejecutante de un instrumento de cuerda puede advertir que sus compañeros de conjunto oyen una frase musical de una manera totalmente diferente y, por tanto, la frasean de otro modo con sus arcos; el ejecutante registra la diferencia. La *respuesta simpática* consistiría en identificarse con ellos e imitarlos. La *respuesta empática* es más fría: 'tú subes el arco, yo lo bajo…'; puede que la diferencia se mantenga, pero se ha puesto en marcha una señal de reconocimiento de lo que uno ha estado haciendo. En una entrevista, la empatía del que escucha puede expresarse mediante el mantenimiento del contacto visual, aunque se guarde silencio, con lo que se transmite más el mensaje de 'Te estoy prestando atención' que el de 'Sé lo que sientes'. La *curiosidad* tiene un papel más importante en la empatía que en la simpatía (p. 40, cursivas y negritas mías).

Sennett recalca la diferencia entre ambas formas de interrelación porque en su matiz se ubica la forma de interacción que posibilita el intercambio con el otros, puesto que, a pesar de que ambas significan reconocimiento y crean un vínculo, "una es un ***abrazo***, mientras que la otra es un ***encuentro***". La simpatía, a través de actos imaginativos produce *identificación*; mientras que la empatía "presta atención a otra persona en su particularidad". Así, recalca que "se ha pensado que la simpatía es un sentimiento más fuerte que la empatía, porque 'Siento vuestro dolor' *pone el acento en lo que siento, activa el ego propio*. La empatía es un ejercicio más exigente, al menos en la escucha; el que escucha *tiene que salir fuera de sí mismo*" (Sennett, 2012: 40, cursivas mías).

Por consiguiente, el subjuntivo ayuda a contener la asertividad que conduce al menosprecio del saber y la experiencia de los otros y ayuda a abrir "un espacio gracias al cual nosotros podemos examinar la vida interior de otra persona y ésta a su vez examinar la nuestra" (Sennett, 2012: 43). Es decir, iniciar o continuar el diálogo.

En este contexto, la memoria asume el papel de marco o fondo que provee los recursos de la introspección proyectiva, porque se la obliga a pensar en el presente de la interacción bajo sus claroscuros y, en este punto, aparece su papel fundamental en la definición de lo propio y lo ajeno, como un ejercicio de exclusión, sino de auto exilio fugaz como camino al entendimiento del otro espejeando consigo mismo.

## Bibliografía y hemerografía


Abad Faciolince, Héctor, *El olvido que seremos*, Alfaguara, Bogotá, 2018.

Academia Universal de las Culturas, *¿Por qué recordar?*, Granica Ediciones, Barcelona, 2002.

Appadurai, Arjum, *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*, Tusquets Editores, Barcelona, 2007.

Bajtin, Mijail. *Estética de la creación verbal* (1979), Siglo XXI, México, 1998.

Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

_____, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.

_____, *Miedo líquido*. *La sociedad contemporánea y sus temores*, Paidós, Barcelona, 2007.

Benjamín, Walter, "Para una crítica de la violencia", *Ensayos escogidos*, El cuenco de plata, Buenos Aires, 2010, pp.153-180.

Bradbury, Ray, *Fahrenheit 451*, SNT de Infonavit, México, 2013.

Candau, Joël, *Antropología de la memoria*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.

Castoriadis Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol 1, Tusquets editores, Barcelona, España, 1983; *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol 2, Tusquets editores, Barcelona, 1989.

_____, "La raíces psíquicas y sociales del odio", en *Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto IV)* (1999), Fondo de Cultura Económica, México, 2002, pp. 183-196.

_____, *La insignificancia y la imaginación*. Diálogos, Trota, Madrid, 2002.

Comisión de Derechos Humanos, *Los muertos de Ayacucho y sitios de entierro clandestinos*, COMISEDH, Lima, 2012.

Coronel Aguirre, José, "Violencia política y respuestas campesinas en Huanta", en Carlos Iván Degregori (editor), *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, pp. 29-116.

Comisión de Entrega de la CVR, Hatun Willakuy. *Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*, CVR, Lima, 2004.

Degregori, Carlos Iván, "El estudio del otro: cambios en el análisis sobre etnicidad", en Julio Cotler (editor), *Perú, economía, sociedad y política 1964-1994*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1995, pp. 303-332.







Dubet, François, *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona, 2006.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Paidós, Buenos Aires, 2005.

Gadamer, Hans-Georg, *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*, Barcelona, Paidós, 1991.

_____, *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme, 1988.

García Alonso, María, "Purificación de la memoria en la España del Siglo XXI: transformaciones y confrontaciones", en Beatriz Nates Cruz (Coord.) *Memoria y territorio*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, 2017, pp. 15-27.

González-Valerio, María Antonia, "Historicidad y temporalidad en la hermenéutica de Gadamer", en González-Valerio, Herrerías, Illescas y Luna. *Tres miradas en torno al tiempo: Merleau-Ponty, Gadamer y Ricpeur*, UAM-CONACYT, México, 2004, pp. 109-134.

Halbwachs, Maurice, *Los marcos sociales de la memoria*, Anthropos, Barcelona, 2004.

Huxley, Aldous, *Un mundo feliz*, SNT Infonavit, México, 2014.

Kandel, Eric, *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*, Katz Editores, Madrid, 2012.

Kurnitzky, Horst, *Civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*, Océano, México, 2002.

Lechner, Norbert, *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y Política*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 1995.

Lotman, Iuri, "El símbolo en el sistema de la cultura" (1987), en *Escritos* No 9, Revista del Centro de Estudios del Lenguaje, BUAP, Puebla, 1993, pp. 47-60.

Melucci, Alberto, *Vivencia y convivencia*, Editorial Trotta, Madrid, 2001.

_____, *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, Colegio de México, México, 2010.

Milmaniene, José E., *El tiempo del sujeto*, Editorial Biblos, Buenos Aires, 2005.

Ricœur, Paul, "Definición de la memoria desde un punto de vista filosófico", en Academia Universal de las Culturas, *¿Por qué recordar?*, Granica Ediciones, Barcelona, 2002, pp. 24-28.

Sennet, Richard, *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Anagrama, Barcelona, 2012.

Simmel Georg, *El conflicto. Sociología del antagonismo*, Sequitur, Madrid, 2010.

Steiner, George, *La poesía del pensamiento. Del helenismo a Celan*, Fondo de Cultura Económica, Siruela, México, 2012.

Vergara Figueroa, Abilio, "Ensayo introductorio", en Edilberto Jiménez Quispe, Chungui. *Violencia y trazos de memoria*, IEP, COMISEDH, Lima, 2005, 2da. Edición, pp. 36-67.

_____, (2006), "Videoescándalos, imaginarios de la sombra: rituales y lenguaje de una comunidad mafiosa", en *El resplandor de la sombra. Imaginación política, producción simbólica, humor y vidas macropolitanas*, México, Ediciones Navarra, pp. 61-108.

_____, "Territorialidades bajo presión violenta", en Diana Carolina Rico y Julián López, *Territorio, conflictos y posconflictos. Mirada interdisciplinar*, Universidad del Norte, Barranquilla, 2018, pp. 11-48.

Žižek, Slavoj, *En defensa de la intolerancia*, Diario Público, España, 2010.

_____, *Visión de paralaje*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006.

Oz, Amos, "La cuenta no está cerrada", https://www.youtube.com/watch?v-rwrW-71Q3Z8U



# EDUCACIÓN, PAZ Y MEMORIA EN SOCIEDADES POSCONFLICTO

***Salomón Lerner Febres***

Rector Emérito
Pontificia Universidad Católica del Perú
slerner@pucp.pe

Deseo agradecer profundamente la invitación a participar en este foro global sobre la coeducación y la cultura de paz. Resulta, en realidad, innecesario resaltar la alta importancia que la educación posee para la edificación de sociedades pacíficas y abiertas a la realización humana. Felicito, pues, por ello, a los organizadores de este encuentro.

En mi intervención deseo desarrollar ese tema general desde el punto de vista de las relaciones entre educación, ciudadanía y democracia, y al mismo tiempo resaltar la relevancia que la memoria de pasados violentos tiene en ese horizonte de inquietudes. En primer lugar, recordaré algunos conceptos que nos permitan entender a la educación en una perspectiva de integralidad, es decir, como instancia de constitución de nuestro ser humano. A continuación, remitiré esa idea a una dimensión particular de ese ser humano, como es nuestra existencia política en términos de ciudadanía. Una vez planteada esta relación en términos teóricos, consideraré, en tercer lugar, la situación de la ciudadanía y la democracia en Perú, lo cual me conducirá, en un cuarto momento, a comentar el problema de la violencia pasada y los retos que ello plantea para una educación de horizonte democrático.

## Educación como paideia

En su origen mismo, la educación está intrínsecamente vinculada con nuestra condición de seres sociales. Así como el hombre ha sido caracterizado como un *animal racional* o como un *animal político*, podemos decir también que él es un *ser abocado al aprendizaje*.

El proceso educativo se encuentra inicialmente centrado sobre todo en las capacidades primarias necesarias para el desarrollo de las personas. En esta primera etapa es necesario el respaldo de los padres para establecer las motivaciones y los límites más adecuados en la formación cognitiva y ética de los hijos. Posteriormente, en una segunda etapa, es necesario el aprendizaje del saber acumulado y ya existente en una sociedad, puesto que este bagaje cultural es lo exigido para una convivencia armónica y funcional en el mundo. Así, es en la escuela donde la educación se institucionaliza y comunica los saberes necesarios para el desarrollo académico y laboral. Sin embargo, no es todo. La educación no solamente transmite conocimiento sino también valores y constituyentes esenciales de la identidad. Una identidad ciudadana, democrática, consciente del valor de la libertad, pero también de la solidaridad y el compromiso, apreciativa de las tradiciones culturales heredadas y abierta a otros mundos culturales, solo puede ser forjada con la colaboración central de esos centros de formación humana que son las escuelas, universidades, institutos, academias y gremios.

El sitial de la educación en la constitución de nuestras sociedades humanas ha tenido siempre un lugar preferencial en la reflexión filosófica. El pensador alemán Martin Heidegger, uno de los mayores pensadores de nuestro tiempo, señalaba en torno al mito de la caverna que Platón narra en el diálogo *La República*, que la liberación de los cautivos no consistía en otra acción que la marcha penosa y progresiva hacia la luz del mundo exterior y la mirada final del sol para comprenderlo como fuente de vida, de verdad y belleza. Tal proceso de ascenso, según Heidegger, es la *paideia* (*Bildung*), vocablo griego antiguo de muy rico significado: cultura, transformación del alma, ejercicio de la virtud y, en la vida social, sabiduría y justicia en el gobierno de la Polis. Se trataba pues de la Educación que, rectamente entendida, no se reduce a transmisión y recuerdo del saber, sino que es un descubrimiento que eleva la inteligencia para permitirnos acceder hacia una vida humana con plenitud.

La escuela y la universidad constituyen espacios de formación en los que a la transmisión de conocimientos ha de unirse un proceso de socialización a través del cual los derechos no solo deben ser aprendidos como un contenido lectivo sino, sobre todo, interiorizados y practicados en la vida cotidiana. Hablamos, así, de valores, que serían el correlato y el complemento de tales conocimientos, y, entre ellos, esos valores centrales para nuestra existencia en común que son aquellos que constituyen: la democracia y la ciudadanía.





## Democracia, espacio de la ciudadanía

Exponer sobre la democracia y ciudadanía equivale a hablar del contexto en el cual es posible nuestro bienestar moral. La democracia y la ciudadanía constituyen el horizonte de la dignidad inherente a cada uno de nosotros. Este principio general fue anticipado de muy diversas formas por los más exigentes pensadores del mundo moderno. Al referirse de la Ilustración, Kant identificó la obligación de pensar por uno mismo como el mandato ineludible de nuestra época y así situó en el centro de nuestro mundo social el ideal de la autonomía del sujeto racional. A inicios del siglo XIX, Hegel colocó en el centro de su intensa reflexión política la demanda de reconocimiento como núcleo de la *socialidad* humana. Y más adelante, en ese mismo siglo, Alexis de Tocqueville proclamó que el mundo avanza inevitablemente hacia la igualdad. Autonomía, reconocimiento, igualdad –ideales instalados en el centro de nuestra imaginación social– son también el criterio de nuestro bienestar en tanto miembros de una comunidad política y civil.

El régimen democrático garantiza el cumplimiento de tales ideales, pero es indispensable comprender que la democracia es mucho más que un conjunto de reglas para acceder al poder y ejercerlo. Entendida en su dimensión institucional, la democracia es, en efecto, ese conjunto de reglas y, como tal, se halla identificada con un arreglo social sobre la distribución y la práctica del poder. Al mismo tiempo, el orden democrático es una forma de vida, un entorno, el espacio en el que se desenvuelve cada una de nuestras existencias ordinarias. Y así como la democracia, en su dimensión institucional, cobra realidad en ese complejo de reglas que instituyen y al mismo tiempo controlan el poder, en su dimensión de entorno de la vida social ella solamente existe en sus protagonistas, que son los ciudadanos.

Un régimen democrático es apenas un cascarón vacío si los sujetos que habitan dentro de él no poseen la condición de ciudadanos. La ciencia política enseña, no obstante, que la calidad de ciudadanía no es un fenómeno monolítico que o existe de manera completa y sin fisuras o no existe en absoluto. La ciudadanía es, más bien, una condición multifacética y dinámica, sujeta a progresos –y también a involuciones– dictadas por la historia concreta de las diversas sociedades. Esta comprobación no debe llevarnos a diluir nuestro grado de exigencia frente a las democracias existentes; antes bien, nos invita a llamar la atención sobre la doble responsabilidad de nuestras sociedades: estas deben buscar, al mismo tiempo, la instauración de sus democracias como sistemas institucionales y el florecimiento y expansión de la condición de ciudadanos plenos entre sus pobladores.

Así como existe el peligro permanente de reducir la democracia a su aspecto electoral, también enfrentamos el constante riesgo de entender la ciudadanía únicamente en su dimensión política. Reducida a su faceta política, la ciudadanía estaría cumplida cada vez que un sujeto participa del fenómeno del poder en su sociedad, sea mediante el simple acto de sufragio o a través de alguna otra activi-

dad más protagónica. No obstante, así acotado el fenómeno, queda siempre pendiente la pregunta acerca de qué satisfacción, qué grado de autorrealización puede un sujeto extraer efectivamente de una actividad tan concreta. Al preguntarnos si la ciudadanía es solamente esa facultad que tenemos para intervenir en la conducción institucional de los asuntos públicos, nos planteamos una interrogante de consecuencias mucho mayores: ¿qué valor tiene realmente la democracia como espacio de realización humana?

En estas reflexiones estoy adoptando una convicción compartida por destacados pensadores sobre el tema de la democracia: esta es sobre todo una forma de vida. Esta afirmación sitúa el problema que nos ocupa en un plano de reflexión muy amplio en el que confluyen la ética, la psicología y la antropología filosófica, entre otras ramas del pensamiento sobre nuestra existencia humana.

Ese espacio se halla dominado por un concepto central, que es el de la *socialidad*, esto es, el carácter necesario, no contingente, de nuestra existencia en sociedad. Esa *socialidad* no es valorada siempre de la misma manera. El pensador búlgaro Tzvetan Todorov recordó en su momento que en la tradición filosófica occidental hay al menos dos formas de encarar el problema. Por un lado, están quienes, como Montaigne, Hobbes o Freud, aceptan esa existencia social como un mal ineludible y necesario con el cual el hombre ha de aprender a coexistir. Otros, como Aristóteles o Rousseau, admiten del mismo modo la necesidad de esa convivencia, pero no ven en ella la fuente de un malestar, sino la condición misma de la realización humana. Somos seres incompletos, pero en vías de plenitud, y esa promesa de realización de nuestra naturaleza, esa posibilidad de ser lo que estamos llamados a ser, solo puede cumplirse por nuestra existencia con los otros, por nuestra prolongación en ellos, por nuestra apertura a aquellos que son al mismo tiempo distintos y semejantes a nosotros mismos.

En la tradición del pensamiento democrático encontramos, con ciertos matices de diferencia, una partición análoga. Desde una comprensión estrictamente liberal de la democracia, ella está llamada a garantizar que el individuo pueda perseguir sus fines particulares y legítimos por medios pacíficos y legales y con la menor interferencia posible del Estado o de los otros miembros de la sociedad.

No ocurre lo mismo con la otra vertiente del pensamiento democrático, que ve en este régimen la posibilidad de que las personas se vinculen en relaciones de solidaridad y civilidad y de que vivan su coexistencia – esto es, su comunidad en ciudadanía – como una oportunidad de recíproco complemento.

Naturalmente, para que esta acepción más ambiciosa de la democracia cobre realidad, es indispensable trascender la esfera de los derechos y deberes políticos. Queda excluida, en principio, la posibilidad de toda existencia ciudadana pasiva frente a los demás, o frente al Estado. Esta existencia pasiva solo puede conducir, en el mejor de los casos, a la atonía de la vida cívica o en el peor de los casos, a





formas bastardas de la democracia como son las relaciones de vasallaje civil o de clientelismo, ese mal secular de las repúblicas latinoamericanas.

El núcleo de una edificación democrática orientada a instituir un espacio de realización humana es el arraigo y la difusión de una ciudadanía activa, esto es, de un régimen de existencia cívica en el que la participación ciudadana no sea la excepción, sino la regla.

Si la democracia constituyese entre nosotros una fuerza vital y si ha de imponer a nuestras sociedades un carácter más humano, ello será a través de la constitución de una sociedad civil fuerte, plena y saludable que haga las veces de una verdadera *ágora*, un espacio de encuentro, un lugar común en el que los ciudadanos confluyan para efectuar un *aprendizaje* compartido.

No es por casualidad que menciono en este punto la noción de aprendizaje. Si estamos pensando en la democracia y en la ciudadanía como instancias de realización, es forzoso que veamos en ellas, al mismo tiempo, espacios de autoeducación y de educación mutua. ¿Qué aprendemos en esos espacios? No necesariamente saberes técnicos ni tampoco teóricos, sino algo más sutil y difícil de definir, pero que algunos pensadores suelen denominar las virtudes cívicas, la primera de las cuales es, sin duda, la aceptación cordial de nuestras obligaciones mutuas.

Estas virtudes elementales son aprendidas por nosotros a través de una relación respetuosa con nuestros semejantes. Es pues, en esa relación entablada entre seres que se asumen libres por naturaleza y se proclaman autónomos, porque han elegido practicar su racionalidad, que integramos el sentido del deber a nuestra forma de ser. Si aprendemos a ser ciudadanos que honran sus compromisos con los demás es porque, al fin y al cabo, en esa relación participativa habremos comprendido que ello es bueno en sí mismo, y no porque cumplir nuestra obligación sea una forma de obtener un beneficio o de eludir un perjuicio.

## Democracia y ciudadanía en Perú

Ahora bien, me parece relevante vincular las ideas hasta aquí compartidas con ciertos problemas de la democracia y la ciudadanía aquí y ahora. No creo aventurado afirmar que la ciudadanía a la que nos referimos posee un matiz especial en sociedades como la nuestra por una circunstancia particular: la de ser una sociedad que ha salido hace años de un proceso de autoritarismo y de violencia armada con masivas violaciones de los derechos humanos. Esto no quiere decir, naturalmente, que Perú sea el único país que enfrenta un esfuerzo parecido, pero si lo sitúa en una clase especial de proceso de democratización en el cual el papel de la educación adquiere también matices particulares.

En situaciones como las que menciono, la necesidad de sustentar las democracias sobre bases más robustas, como las que provee el sistema de educación, es todavía más perentoria, pues se trata de dejar atrás la violencia y cambiarla por otras

formas de interrelación entre las personas y, al mismo tiempo, se trata de asentar instituciones que puedan sobrevivir en el largo plazo y que resulten aceptables y buenas, y, por tanto, dignas de ser defendidas, por la población.

Se debe tener en cuenta, además, que en esas circunstancias el punto de partida es especialmente exigente. Hablamos de una situación en la cual, por efecto de la violencia o del autoritarismo, las interacciones cotidianas entre las personas, así como los valores en que ellas se sustentan, han quedado severamente afectados o distorsionados. La experiencia del abuso contra poblaciones indefensas y del empleo de la fuerza bruta como una manera de imponer intereses o ideologías socava las bases mismas de la convivencia civilizada y de la vecindad armónica. En su lugar ganan terreno el temor generalizado y, por consecuencia, la desconfianza.

Así, no es pequeña la tarea de recomposición de una cultura democrática en una sociedad trastornada por la violencia. Esa tarea pareciera consistir, en primera instancia, en la restauración de normas, de marcos jurídicos y de instituciones, y es cierto que todo ello es necesario; pero, en última instancia, lo que se tiene por delante es la necesidad de nuestra reconstitución como comunidad humana: una transformación de las percepciones de nosotros mismos y de los otros; una recuperación de la mirada *humanizadora* para contrarrestar esa mirada objetivadora o cosificante que se ha impuesto en la etapa previa.

Señalado esta labor, no es difícil intuir desde ya el nexo que conecta el esfuerzo de refundación o de fundación de una democracia y la función que desempeña en toda sociedad un sistema educativo. Ese nexo se encuentra en el papel que la educación está llamada a cumplir en la creación, gestación o difusión de la ciudadanía.

Quiero decir que el sistema educativo desempeñará ese papel democratizador en la medida en que actúe como un espacio de formación de ciudadanos, en la medida en que logre que las personas que pasan por sus aulas cuando niños y cuando adolescentes o jóvenes se constituyan a sí mismas como sujetos de derechos al mismo tiempo que como seres conscientes de las obligaciones de respeto y consideración que las vinculan con las demás. En la formación de sujetos con tales características no será suficiente, desde luego, la sola transmisión y explicación de los conceptos de democracia, ciudadanía, derechos, pues no es únicamente en ese plano conceptual o discursivo donde echa raíces una convivencia genuinamente democrática; se tratará, más bien, de sembrar las actitudes y valores asociados a la vida ciudadana en la experiencia misma, en la aprehensión cotidiana del mundo, en esa mirada hacia los otros y hacia lo otro que he evocado antes.

Es forzoso preguntarnos, en este punto, si la educación que hemos tenido desde hace décadas y que en gran medida tenemos todavía ha estado y está en condiciones de cumplir su papel en esa exigente tarea transformadora y restauradora de una convivencia pacífica.





En este punto, cabe recordar el análisis que hizo la Comisión de la Verdad y Reconciliación sobre la educación y su relación con el periodo de violencia. Esa relación tiene varias dimensiones. Una es la tremenda inequidad que caracterizaba y que caracteriza todavía al sistema: es en la práctica un sistema de segregación en el cual los que pueden pagar por una escuela privada sí acceden a una educación real, mientras que quienes deben ir a las escuelas públicas no tienen sino un remedo de educación que no los forma como personas libres ni los habilita para ganarse la vida satisfactoriamente. Se trataba, así, de una denegación del ejercicio de derechos fundamentales por parte de la población, en particular la más pobre, lo cual, a su vez, significa una denegación del estatus de ciudadanía. Por cierto, y como ya lo he sugerido antes, señalar una denegación de derechos implica apuntar a una realidad jurídica. Pero es importante tener siempre presente que tal realidad jurídica es la manifestación más visible de una experiencia más profunda. No tener acceso a derechos tan fundamentales como es el derecho a una educación de calidad trae consigo una experiencia subjetiva de postergación, de maltrato, de marginación, así como significa una limitación a las perspectivas de futuro, una prohibición de tener sueños y de realizarlos. Verse excluido de una educación de calidad aceptable es, en la práctica, una negación de nuestro lugar en la sociedad y entre quienes deberían ser nuestros pares, nuestros conciudadanos.

Es conveniente preguntarnos cuánto de eso ha cambiado realmente en las ya casi cuatro décadas transcurridas desde que se inició la violencia armada en las zonas rurales de Ayacucho. ¿Es posible decir que hoy los niños y niñas del Perú tienen garantizado el acceso a escuelas aceptablemente equipadas y atendidas por docentes aptos y dotados de los recursos indispensables para cumplir su misión? ¿Es factible afirmar que hoy en día los niños y niñas peruanos de las zonas rurales e indígenas son tratados con respeto y diligencia por el Estado peruano mediante una educación equiparable en calidad a la que reciben los niños de las zonas urbanas y con atención a su entorno cultural y a sus tradiciones? ¿Se puede decir que el trato que en nuestras escuelas se brinda a las niñas campesinas es más equitativo e inclusivo que el que recibían hace dos décadas? Son, como dije, preguntas incómodas y tal vez incluso perturbadoras, pero también inevitables, pues todas ellas nos conducen a una reflexión sobre el papel que el sistema educativo peruano está cumpliendo hoy en el forjamiento de una auténtica ciudadanía en Perú o, inversamente, en la reproducción de las pautas de exclusión y marginación que tan profundamente han dañado a nuestra democracia durante toda nuestra historia republicana.

Desde otro punto de vista, en el análisis que la Comisión de la Verdad hizo en su momento, la educación peruana era una suerte de "usina" de sujetos ajenos a todo pensamiento crítico. Uso con plena intención esa alusión fabril para resaltar que la educación que se impartía por entonces en nuestro país estaba en gran parte

despojada de una dimensión humanizante o formativa y se acercaba más bien a una experiencia mecánica y empobrecedora.

En efecto, los métodos de la educación peruana eran y son en buena medida todavía métodos que fomentan la disciplina vertical, la obediencia ciega a la autoridad, que castigan al razonamiento crítico y que premian a la memoria y la repetición dócil de lo que el profesor dice. Además, son métodos que estigmatizan a las culturas tradicionales y que de ese modo desvalorizan la identidad de los niños y niñas que provienen del medio rural. La experiencia del aprendizaje no era un proceso de diálogo y colaboración entre docente y estudiantes; no era, tampoco, un encuentro de voluntades libres y de conciencias críticas. Todo lo contrario, se trataba de una relación autoritaria por la cual el docente o maestro aparecía dotado de unas verdades que no era necesario justificar ni explicar, cuyo valor jamás podía ser puesto en cuestión y que sus estudiantes solo tenían que aceptar y repetir, sin preguntas de por medio, sin cotejo con la realidad que los rodeaba, hasta que ellas quedaran firmemente alojadas en sus memorias.

A esa experiencia mecánica, cuya falta de idoneidad en tanto experiencia educativa nos resulta tan evidente, se añadía la falta de pertinencia o de sintonía con la realidad sociocultural de los estudiantes. Esto es particularmente grave en el caso de los estudiantes de áreas rurales y de tradiciones distintas de la urbana moderna. Para ella, los conceptos, razonamientos, representaciones del mundo que impartía nuestro sistema de educación no solo venían con el sello de la imposición vertical, sino además con la marca de lo ajeno, de lo inasimilable para sus vidas cotidianas y para las tradiciones recibidas de sus padres y abuelos. A este carácter ajeno de esos aprendizajes ciegos a la diferencia cultural hay que sumar, por último, la dimensión jerárquica, excluyente y subordinante de dichas prácticas educativas. Quiero decir, con esto, que las lecciones impartidas por un sistema educativo insensible a lo diferente, eran presentadas, además, como una luz que debía borrar los conocimientos locales, tradicionales y heredados, los que quedaban estigmatizados como residuos de ignorancia o aun de superstición o de barbarie. Así, no solo se privaba a los niños y niñas de una experiencia educativa genuina, sino que se rebajaba a sus ojos la cultura de sus padres, se los adoctrinaba en la sumisión, en la vergüenza de sí mismos, se socavaba, en suma, su calidad de personas y de miembros de una comunidad política igualitaria. El racismo, la exclusión, el prejuicio, la marginación, la noción de que hay pueblos superiores y pueblos inferiores, todos esos elementos que lastran y dificultan el desarrollo de nuestra democracia, eran, paradójica y dramáticamente, reproducidos por la escuela misma.

Como será fácil de entender, es quimérico pensar en una democracia sostenible ahí donde una parte de la población se siente subalterna y excluida de los grandes consensos cívicos, morales y jurídicos que constituyen dicho régimen político.





## Educación para la ciudadanía

Es en atención a estas consideraciones que es imperativo desarrollar una reflexión que afronte la cuestión del nexo entre educación y ciudadanía como paso fundamental para tener sociedades democráticas y también pacíficas. Quiero compartir con ustedes, para acercarme a la parte final de esta exposición, algunas pocas notas adicionales que nos inviten a pensar en una educación del futuro y, sobre todo, en una educación para el futuro democrático de nuestro país. Para ello debemos detenernos, una vez más, en la relación intrínseca entre democracia y ciudadanía y en cómo es que la educación puede llegar a ser el basamento de ambas, un basamento firme porque está situado en el orden de nuestras ideas y convicciones más profundas.

Entre las muchas funciones que desempeña el sistema de educación en cualquier sociedad destaca aquella de formar ciudadanos, es decir, sujetos conscientes de sus derechos, aptos para integrarse de manera participativa y, al mismo tiempo, autónoma en sus respectivas sociedades políticas.

La relación entre democracia y ciudadanía resulta evidente, y sin embargo conviene detenerse en ella unos minutos. La democracia es un régimen político signado por la alternancia pacífica en el poder por medio de elecciones; por la separación de poderes y, más ampliamente, por la limitación al poder político; y por la prevalencia de un Estado de Derecho que reconoce, garantiza y protege las libertades y los derechos humanos. Todo ello cobra realidad en un conjunto de normas y en un complejo de instituciones. Se puede decir, así, que la democracia es una realidad normativa o jurídica y también una realidad institucional.

Sin embargo, el fenómeno democrático no se agota en esas dimensiones, que a fin de cuentas nos hablan de las relaciones entre las personas y el poder político o el Estado. Concebido desde otro punto de vista complementario, se trata de un régimen de convivencia, es decir, de una forma de relacionarse entre las personas. Desde este punto de vista, la democracia aparece como una coexistencia entre personas que se conciben como iguales desde un punto de vista especial: no se trata de una igualdad, por así decirlo, sustantiva, referida, por ejemplo, a los recursos económicos, sino una igualdad en dignidad y derechos. Ello implica que, siendo que en una sociedad democrática los individuos son y tratan de ser diferentes en cuanto a sus preferencias, sus profesiones, sus intereses, sus deseos y sus estilos de vida, al mismo tiempo son iguales en cuanto al derecho y la dignidad que se reconocen unos a otros.

El término clave en este razonamiento es el de *reconocimiento*. Una sociedad democrática es una sociedad de ciudadanos en la medida en que la relación entre todas las personas se encuentra mediada por el reconocimiento. La ciudadanía, se podría decir, es el tejido básico de toda democracia, pues es ella la que fundamenta que las instituciones y las normas se vuelvan realmente significativas y sean experi-

mentadas como realidades cotidianas por los habitantes de una sociedad.

Un sistema de educación que no prepara a los estudiantes para experimentar una vivencia genuina de sus derechos, que no alienta en ellos el deseo de una autonomía responsable y una actitud orientada a la discusión y a la crítica, que no los provee de una experiencia de igualitarismo y equidad, constituye una desventaja para cualquier pretensión de consolidación democrática.

Resulta evidente entonces que el sistema escolar, en lo que concierne a la formación de ciudadanos, debe brindar un servicio que es indispensable para el orden político que deseamos. Lejos de ser una "fábrica" de seres dóciles, acríticos, dispuestos a la obediencia ciega, la escuela tiene que ser un espacio de formación y de estimulación de facultades, una instancia donde niños, niñas y jóvenes encuentran no solamente la oportunidad sino también la necesidad de ejercer su autonomía y su razonamiento moral.

Así, cabe decir que el fin de la educación no puede limitarse a la difusión de conocimientos e informaciones, sino que su meta es concretamente humana. La educación tiene como fin primero y último formar a personas con un horizonte seguro de autorrealización. Hablar de educación para la ciudadanía es referirse a esa meta específica y general al mismo tiempo: promover que los niños, niñas y adolescentes que pasan por las escuelas del país sean personas libres y se encuentren preparadas para ejercer un gobierno genuino de sus propias vidas.

Cabe preguntarse, en efecto, ¿de qué forma actúa específicamente la educación sobre el problema de la ciudadanía? Esta pregunta, como he venido señalando, tiene un cariz particular en sociedades que, como la nuestra, tienen una historia de violencia y de autoritarismo por superar.

Como en cualquier otra sociedad, los sistemas educativos tienen la responsabilidad de contribuir a construir una democracia y desarrollar la conciencia moral de los ciudadanos. Pero además de esta tarea, ya de por sí una labor necesaria, encomiable y valiosa, en una sociedad como la nuestra, la educación tiene la delicada tarea de ayudar en el proceso de fortalecimiento de los derechos humanos, construcción de una cultura de paz y reconstrucción social.

Un conocido pensador del ámbito de la filosofía política, Will Kymlicka afirma que la salud y la estabilidad de las democracias modernas no solo dependen de la legitimidad y eficiencia de sus instituciones sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos, las que solo podrán desarrollarse dentro de un sistema educativo y mediante un proceso de socialización que las reconozca como valiosas y decidida y explícitamente las fomente entre los niños y jóvenes.

Esta aserción llama la atención sobre el tema de la calidad de la educación. Este es un asunto crucial, pues, como sabemos, aunque nuestro país ha tenido éxito en la difusión del sistema educativo, incluso en acercarse a la meta de la educación universal, eso no significa que la expansión de escuelas y la incorporación en ellas de todos los niños y niñas se traduzca en una verdadera experiencia pedagógica. La extensión del sistema educativo ha tenido lugar paralelamente un "adelgazamiento" de la relación pedagógica. Con esto se quiere decir que, si bien más niños y adolescentes pueden acceder a un centro educativo, lo cual siempre será una meta deseable, lo que ocurre en los centros, en cambio, ha perdido densidad hasta llegar a ser una realidad puramente formal, es decir, una escenificación de la relación pedagógica sin que ella tenga lugar en un sentido pleno. A menudo, lo que tenemos son escuelas mal equipadas, o aulas con estudiantes hacinados, o escuelas atendidas por docentes mal capacitados o poco motivados y menos aún conscientes de su rol fundamental. Al decir estas falencias, por cierto, no se pretende desmerecer el esfuerzo que miles de docentes despliegan en nuestro país en un contexto adverso, sin apoyo institucional, sin verdaderas oportunidades de desarrollo profesional y con salarios con los que difícilmente pueden sostener a sus familias. Hay que decir, en todo caso, que el docente peruano es también un marginado o postergado por nuestro sistema de oportunidades institucionales, lo cual le impide ejercer su vocación y su profesión como quisiera. El resultado de todo ello es una experiencia de aula insatisfactoria para estudiantes y para docentes y, en el peor de los casos, cuando están presentes las características de la educación que antes he enumerado, la experiencia en la escuela puede cobrar la forma perversa de una *antipedagogía* democrática.





Sin embargo, cuando hablamos de una educación de calidad no nos referimos únicamente a la habilitación material de la escuela ni a la competencia técnica para impartir información y saberes sino a la posibilidad de que la escuela sea realmente un ámbito para el desarrollo o la gestación o la maduración de una conciencia moral, de una percepción de sí mismo y de los otros como seres humanos y como sujetos de derecho, al fortalecimiento de identidades robustas, integrales.

Es así que una educación de calidad, orientada al desarrollo de la conciencia ética de los ciudadanos y a su formación en habilidades para la democracia (por ejemplo, las habilidades para respetar la diversidad de los otros y convivir y trabajar con ella, la motivación para participar en los procesos políticos el sentido de justicia y su compromiso con una distribución equitativa de los recursos), se constituye en una tarea ineludible para la construcción de una sociedad más democrática, inclusiva y justa.

Ahora bien, el cumplimiento de ese papel formador de ciudadanía por parte de la escuela suele ser visto en conexión con las prácticas específicamente pedagógicas: objetivos, currículo y metodología. Pero debería ser evidente que esa meta requiere también un cierto entorno, es decir, un ambiente escolar alternativo que promueva o al menos facilite la experiencia de mecanismos reales de convivencia y participación democrática.

Para que sea efectiva, la educación ciudadana debe estar constituida dentro

de las prácticas cotidianas de la escuela, ser parte de lo que puede denominarse la cultura escolar o el clima moral de la institución educativa. Podríamos decir que ese clima moral se refiere a un cierto contexto dentro del cual transcurre la convivencia entre todos quienes forman parte de la escuela. En esta, como en todo entorno humano, existen un conjunto de reglas de comportamiento y de interrelación. Algunas de esas reglas serán de carácter oficial o formal, es decir, estarán inscritas en algún reglamento o estatuto, mientras que otras tendrán un carácter no formal, lo que quiere decir que no están oficializadas, pero tienen vigencia dentro del recinto escolar. El contenido de esas normas y también la manera en que ellas son producidas, adoptadas y puestas en vigor constituyen en buena medida el clima moral al cual nos estamos refiriendo. Así, se podría decir que una escuela, según las reglas que en ella prevalezcan, puede ser una institución democrática o no democrática, puede ser experimentada por quienes en ella conviven como un espacio de libertades y de igualdad o puede ser sentida como una instancia de reproducción del autoritarismo y la jerarquía.

Entre las reglas y formas de convivencia tiene especial importancia la participación, esto es, la posibilidad de que las personas se sientan involucradas en la toma de decisiones cuando menos mediante la expresión de su opinión. El desarrollo de la ciudadanía desde la escuela no puede tener lugar sin que en ella exista una participación directa de los estudiantes en las decisiones que se toman y en la manera como esas decisiones son puestas en vigor. La convivencia en el espacio escolar será productora de ciudadanía en medida en que exista esa práctica participativa, lo cual incluye también un hábito de discusión, un discernimiento colectivo de los asuntos morales que se presentan diariamente en la coexistencia.

## Final

En estas breves notas he querido compartir algunas inquietudes sobre el papel que la educación está llamada a cumplir por la salud de nuestra democracia. Como dije antes, este tópico tiene una relevancia general, pero también una urgencia particular en sociedades como la nuestra. En Perú, a partir del trabajo de la Comisión de la Verdad, terminamos por reconocer cómo es que las fracturas de nuestro sistema escolar habían terminado por traducirse, si bien indirectamente, en factores posibilitadores de la violencia. Esta realidad ocurrió no solamente porque la institucionalidad estaba en quiebra sino también porque históricamente la educación peruana era ajena a la formación de ciudadanos con capacidad de autonomía, con conciencia de sus derechos.

¿Cuánto de ello ha cambiado en los últimos años? ¿En qué medida podemos decir que la escuela peruana está hoy en mejores posibilidades de servir al desarrollo de nuestra democracia mediante la constitución de una auténtica ciudadanía? O, hablando de realidades aún más radicales, ¿en qué forma es que nuestra educación está al servicio de la constitución de la población peruana como seres humanos integrales, como seres preparados para una experiencia auténticamente humana de dignidad, respeto y reconocimiento de sí mismos y de los demás?





Esas preguntas, según creo, plantean una serie de retos fundamentales para la educación peruana. Son desafíos que solo pueden ser respondidos razonablemente a partir de una reflexión profunda, sincera, radical sobre nuestro concepto de la educación y de la escuela y sobre los problemas históricos (pasados y futuros) que afronta la sociedad peruana en su camino hacia la democracia. Así, la transformación de nuestra educación y la realización o concreción de nuestro futuro democrático son dos metas, dos aspiraciones que nos plantean una misma tarea previa: la de ejercer nuestra capacidad de reflexión y de crítica para identificar las raíces de nuestras limitaciones y los grandes fines que queremos seguir y realizar en el futuro.

# ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO PENSAMOS LA PAZ EN ARGENTINA?

## APROXIMACIONES DESDE LA HISTORIA RECIENTE DE LA EDUCACIÓN. APUESTAS DE INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA*

***Talia Meschiany Isaac*****

taliameschiany@gmail.com

"La paz no es la ausencia de conflicto
sino la presencia de justicia"
*M. Luther King*

### Introducción

La frase de M. Luther King que prologa esta disertación, me permite encarar la pregunta que me han invitado a compartir con Uds. en este evento de tanta relevancia para los países de la región: ¿*De qué hablamos cuando pensamos la paz en Argentina*?

---

* Esta disertación se enmarca dentro del VIII Congreso del "Foro global de coeducación y cultura de Paz", en la ciudad de Ayacucho, Perú, los días 26, 27 y 28 de junio de 2019. Agradezco especialmente al Dr. Ranulfo Cavero Carrasco por la invitación a participar en este evento.

** Profesora de Historia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FAHCE), provincia de Buenos Aires, Argentina. Magister en Educación (FLACSO/Argentina) y aspirante al Doctorado en Ciencias de la Educación de la misma Sede Académica. Actualmente, se desempeña como Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra de Historia de la Educación (PUEF/otras carreras) en la FAHCE y forma parte de los equipos de formadores docentes de la Dirección de Educación Permanente (DFP) de la Dirección de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (DGCyE) Es miembro de equipos de investigación

Este interrogante implica un gran desafío para construir un relato "a contrapelo" capaz de historizar el pasado reciente de nuestro país, pero también es una gran oportunidad para reflexionar juntos, en términos regionales y desde la actualidad, acerca del estado de situación de las democracias en América Latina.

Desde mi propia formación académica y profesional, entiendo que se puede abordar este gran desafío desde el campo de la historia de la educación y pensar de qué modo se fue edificando, desde la escuela, una sociedad democrática luego de la terrible dictadura genocida que atravesó nuestro país.

La historia reciente de la democracia en Argentina se liga a la historia de su pasado traumático. En este sentido, un hecho fundante para pensar el presente es, como expresa R. Pittaluga retomando a H. Schmucler, la figura de los desaparecidos: "…en Argentina no se puede pensar el presente si no se pone en la mesa el hecho de que acá hay desaparecidos, y que hubo una práctica sistemática para la desaparición, que es una modalidad represiva distinta, incluso diferente que el aniquilamiento pues, como dice Héctor Schmucler, la desaparición apunta a negar la humanidad del desaparecido y, por ello, agregamos, apunta a negar su historia…" (Pittaluga, 2010: 127).

*El siluetazo, Colección Eduardo Gil* [1]

en Historia reciente y ha publicado en revistas nacionales e internacionales sobre temáticas ligadas a la historia de la educación y la enseñanza de la Historia. Forma parte del Grupo de Trabajo permanente de carácter internacional "Autoritarismos y educación. Una perspectiva socio histórica del impacto de las guerras y los terrorismos de estado sobre la escuela Iberoamericana" y del Proyecto de Incentivos de la Facultad de Humanidades y Cs de la Ed de la UNLP "Del tercer gobierno peronista a la dictadura de 1976. La eliminación del tiempo bifronte. La ofensiva reaccionaria"

1 El siluetazo fue una acción estética política realizada en Bs As en septiembre de 1983, antes de que terminara la dictadura, organizada por un grupo de artistas y agrupaciones estudiantiles, apoyada por organismos de DD.HH. que reclamaban por los desaparecidos y la aparición con vida





Respecto de nuestro pasado traumático entendemos que la dictadura (1976-1983) le otorga su propio sello distintivo pero que, sin embargo, se extiende más allá al reconocer su inscripción en un proceso de más larga durabilidad en la que, al menos desde mediados del siglo XX, se fueron gestando mecanismos y estrategias, incluso regionales e internacionales, basadas en el debilitamiento de los resortes del orden democrático y la expansión del Estado terrorista, que amalgamó, de forma compleja, violencia política y democracia. (Lenci, 2014; Franco, 2012).

Del mismo modo, cabe pensar en una temporalidad fluida el período que se reconoce como "transición democrática", identificando en el mismo seno de la dictadura la confluencia de diversos eventos políticos, -de los cuales la derrota de la guerra de Malvinas en 1982 es el más visible-, y movilizaciones sociales que allanaron el camino para la apertura en diciembre de 1983, en medio de una grave crisis económica[2].

Como sostiene M. Franco (2015) "El proceso de «transición a la democracia» en la Argentina es recordado por su ruptura con el régimen dictatorial y, especialmente, por la investigación y juzgamiento de los comandantes militares, máximos responsables de las violaciones a los derechos humanos cometidos durante la dictadura. En el contexto latinoamericano, ese juzgamiento y la ruptura con el régimen previo y la no negociación de condiciones de impunidad para los militares es considerado un ejemplo de «justicia transicional»"[3]

Por razones de tiempo y espacio, no pretendo brindar un exhaustivo análisis sobre el debate que atraviesa actualmente el campo académico y que revisita postulados fundantes de la historia reciente[4], como así tampoco de los acontecimientos históricos que explicarían la transición de la última dictadura cívico militar hacia la democracia, pero sí, en cambio, buscar un posible hilo conductor para nuestros interrogantes e identificar algunos faros que iluminen sentidos posibles y provisorios de interpretación, pero no los únicos.

En este sentido, creo que un camino posible es presentar la interpretación de los especialistas que continúan la línea de la justicia. Así, G. Águila (2010) sostiene que: "en la Argentina la construcción de un relato sobre el pasado reciente y en particular sobre la última dictadura militar y sus crímenes ha estado muy ligada

2 Para algunos especialistas en el tema, la transición abarca un período que comprende los años 1982 y 1989, reconociendo en la etapa 1984-1989 su fase participativa más ascendente (Quiroga, H., 2005).

3 Marina Franco, « La «transición a la democracia» en la Argentina frente a las cristalizaciones de la memoria», Caravelle [En línea], 104 | 2015, Publicado el 06 octubre 2015, consultado el 22 octubre 2020. URL: http://journals.openedition.org/caravelle/1602; DOI: https://doi.org/10.4000/caravelle.1602 (consulta 10-05-2019)

4 M. Franco se distancia de los trabajos que interpretan el proceso final de la dictadura y los primeros tramos del gobierno democrático como un camino lineal y ascendente de transformación en la esfera pública y en los consensos sociales en favor de la justicia, la condena de la represión y de las violaciones hacia los derechos humanos; en cambio sostiene que se trató de un cambio más paulatino, irregular, plagado de continuidades en las antiguas representaciones sobre la violencia y la legitimidad de la represión (Franco, *Op. Cit*).

a los recorridos judiciales" (Águila, 2010: 71). La autora señala que "las primeras indagaciones que apuntaban a conocer lo que había pasado con las víctimas del accionar represivo del régimen militar se articularon en torno a los reclamos de sus familiares y de la acción de los organismos de derechos humanos, que se conformaron cuando promediaba la dictadura militar" (Águila, 2010: 70).

**Primer faro: La paz como búsqueda de justicia**

En este marco de interpretaciones, un punto de vista posible para encarar la pregunta acerca de los procesos de paz en nuestro país y la construcción de una sociedad democrática radica en hacer foco sobre la temprana presencia de los organismos de Derechos Humanos y el rol fundamental que tuvieron y siguen teniendo en el presente. La transición democrática se basa en un discurso ético-político que opone democracia a dictadura y justicia frente a la impunidad y violación de los DDHH.

En efecto, ha sido a través de los diversos Organismos de DD.HH., que ya venían actuando en nuestro país, que los reclamos de verdad (esclarecimiento), juicio y condena de los involucrados en crímenes de lesa humanidad se constituyeron en las bases más sólidas y persistentes para la reconstrucción de los vínculos societales con arreglo al orden democrático[5].

Asimismo, nos legaron otro de los imperativos indeclinables, el de la memoria, que se materializa en una diversa y cada vez más prolífica política de memorialización sostenida sea "desde arriba" (el Estado), sea "desde abajo" (sociedad civil), sobre uno de los postulados que se reeditan y actualizan permanentemente: "*Nunca más*" (Crenzel, 2007).

A propósito, resulta necesario destacar que el proceso judicial que se llevó adelante en el año 1985 a las Juntas Militares, cuya base probatoria fue el informe *Nunca Más*, elaborado por la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP), se convirtió en un hito fundamental en la historia del país[6]. Aquí radica, como explica E. Traverso (2010), una de las mayores diferencias con algunos países europeos y no europeos que atravesaron períodos de silencio luego de sus pasados traumáticos más recientes. En contraste, en Argentina, la temática de la dictadura, la represión, la desaparición de personas, la búsqueda de la verdad, justicia y castigo a los culpables junto con el imperativo memorialista (deber de memoria) estuvo siempre presente, aun en los momentos donde se pretendió

5 Algunos de los Organismos de DD.HH.: "Afectados directos" y "No afectados" Familiares de Detenidos y Desaparecidos por Razones Políticas (1976), Madres de Plaza de mayo (abril 1977), Abuelas de Plaza de Mayo (octubre de 1977), H.I.J.O.S. (1995), Liga Argentina por DDHH (1937), SERPAJ (´60-´70), APDH (1975), MEDH (1976), CELS (1980).

6 La CONADEP se crea por decreto presidencial el 15 de diciembre de 1983 con el propósito de recibir denuncias y pruebas para ser remitidas a la Justicia. El informe se entregó el 20 de septiembre de 1984.





avanzar con las "políticas de olvido" y obliterar, así, el legado de las luchas más persistentes de nuestro país[7].

*Juicio a las Juntas Militares, Imagen, Eduardo Longoni*

El Juicio a las Juntas Militares, además de representar la afirmación del sistema democrático, se presentaba simbólicamente como la condena a todos los golpes de Estado y autoritarismo militar que habían hegemonizado la política argentina (Quiroga, H, 2005). En este sentido, la edificación de la escena judicial como escenario para resolver los problemas del pasado y proyectar el futuro no estuvo exento de conflictos, ya que fueron cuatro los alzamientos militares que se dieron desde el inicio de la última era democrática, entre los años 1987 y 1990, cuyo objetivo estaba principalmente en detener los juicios cometidos por lesa humanidad. Los tres primeros se produjeron entre 1987 y 1988 durante la gobernación del expresidente R. Alfonsín (partido radical) y el último, en 1990, durante la presidencia de C. Menem (partido justicialista).

A pesar de la presión de los grupos militares y civiles prodictadura y las consecuentes leyes de Obediencia Debida, Punto Final y los indultos, en 1999 comenzaron en la ciudad de La Plata los *Juicios por la Verdad*, que luego se extendieron a otras ciudades del país[8].

7 Nos referimos a las llamadas "leyes del perdón" o "leyes de impunidad" que fueron anuladas en 2003 por el ex presidente N. Kirchner: La Ley de Punto Final (23.492) fue promulgada el 24 de diciembre de 1986 y estableció la paralización de los procesos judiciales contra los imputados de ser autores penalmente responsables de haber cometido el delito de desaparición forzada de personas durante la dictadura. La Ley de Obediencia Debida (23.521) dictada el 4 de junio de 1987, y se basó en un concepto militar según el cual los subordinados se limitan a obedecer las órdenes de sus superiores.

8 En estos juicios declaró el sobreviviente Jorge Julio López, detenido desaparecido durante la dictadura y vuelto a desaparecer en septiembre de 2006 en el marco del juicio al exrepresor Miguel Etchecolatz.

Estos juicios orales no tenían consecuencias penales pero permitieron que los sobrevivientes y familiares de las víctimas del terrorismo de Estado brindaran su testimonio. Nuevamente, como en 1985, la palabra de las víctimas era la principal vía para la búsqueda judicial de la verdad. Por otra parte, estos juicios se desarrollaban en un clima de reactivación de la memoria a raíz de los preparativos de las conmemoraciones que giraban en torno a los 20 años del golpe de Estado y que había entrado en una especie de parálisis luego de las leyes de impunidad.

En este contexto de recordación y de reactivación de la justicia (y la memoria), hace su aparición la agrupación H.I.J.O.S, acrónimo de Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio[9]. De este modo, la lista de las organizaciones de DD.HH. se ampliaba y fortalecía.

En el año 2003, luego de atravesar una aguda crisis económica, social y política, conocida como la "crisis de 2001", el expresidente elegido con apenas el 22 % de los votos, N. Kirchner, anuló las leyes de Punto Final y Obediencia Debida y, en 2005, la Corte Suprema, en un fallo histórico, las declaraba inconstitucionales, lo que permitió retomar el procesamiento judicial a los perpetradores de los crímenes de lesa humanidad durante el terrorismo de Estado.

*Imagen AFP*

El recorrido sinuoso y complejo de la justicia se evidenció, una vez más, con un fallo polémico de la Corte suprema del año 2017, popularizada como el "dos x uno", que pretendía acortar la pena de un exrepresor que actuó durante el último régimen militar en el país y, con esta decisión, se habilitaba la reducción de

9 La primera aparición de H.I.J.O.S. es en 1994 en la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional de La Plata; luego se presentan en abril de 1995 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma sede académica y en octubre de ese año se realiza el primer congreso nacional de la agrupación.





las penas a otros genocidas. Esta decisión de la Corte movilizó casi medio millón de personas a la emblemática Plaza de Mayo para manifestar su oposición. Menciono este hecho porque, en primer lugar, denota el peso que sigue teniendo para la democracia el tema de los DD.HH. en Argentina y, segundo, porque parte de este legado aflora en la emergencia de un colectivo de familiares de genocidas, Historias Desobedientes, que repudian el accionar de sus padres, abuelos, tíos o hermanos como miembros de las fuerzas de seguridad y cómplices civiles y judiciales durante la dictadura.

Este recorrido no pretendió ser exhaustivo, pero nos permite enlazar alguna de estas escenas ligadas a la justicia y los organismos de DD.HH. con las escenas escolares en los primeros años de la apertura de la democracia.

Una escena puente la identificamos con el testimonio de Pablo Díaz en el Juicio a las Juntas, sobreviviente de llamada Noche de los Lápices, y el rol fundamental que asumió en el legado de la memoria en las escuelas y la democratización de la cultura escolar a través de las primeras movilizaciones estudiantiles[10].

*Imagen extraída del repositorio Memoria abierta*
*(Testimonio de Pablo Díaz en el Juicio a la Juntas Militares)*

## Segundo faro: la edificación de la civilidad desde la escuela

Hace muchos años atrás, en una entrevista que realicé a un docente de Historia y le pregunté sobre los sentidos que le otorgaba a la dimensión de la ciudadanía en la enseñanza, sobre la base de sus propias vivencias, señaló: "*¿de qué ciudadanía me hablas, si yo cuando era joven no voté ni una sola vez? La palabra ciudadanía no*

10 Se conoce la *Noche de los Lápices* a los secuestros que se producen en septiembre de 1976 a 10 jóvenes de escuelas secundarias, militantes de diversas organizaciones estudiantiles, en la ciudad de La Plata.

*tenía ningún valor*".

Este testimonio nos permite pensar primero, pasados más de treinta años de gobiernos democráticos sin interrupción, en la herencia y el peso que tenía por entonces la debilidad de la cultura política argentina y segundo, reflexionar sobre el hecho de que, sobre esa misma cultura política no solo débil sino desgarrada por los años de terror, represión, tortura y muerte, había que desplegar estrategias de montaje de una sociedad democrática que no estaba acostumbrada a la continuidad y solidez del estado de derecho.

En el nuevo escenario que se abría, -y aquí nuestro segundo faro para reflexionar acerca de la edificación de una sociedad democrática, plural y diversa-, la construcción de la civilidad y la formación del ciudadano se convirtió en uno de los temas fundamentales de las prácticas y discursos educativos. Apenas iniciado el nuevo gobierno surgido de elecciones libres, el expresidente R. Alfonsín decía:

> "la democracia es un valor aún más alto que el de una mera forma de legitimidad del poder, porque con la democracia no sólo se vota, sino que también se come, se educa y se cura".

A partir de este mandato, tempranamente, en julio de 1984 se creó por decreto (N.º 2308) la Comisión Nacional de Alfabetización Funcional y Educación permanente y, un año después, se ponía en marcha el Plan Nacional de Alfabetización con el objetivo de "erradicar el analfabetismo, completar la educación de los neoalfabetos y posibilitar un sistema permanente de educación de adultos". El segundo accionar educativo relevante de la primera etapa de la transición fue la convocatoria al segundo Congreso Pedagógico Nacional del año 1984, a 200 años de la primera Ley de Educación Común (1420), en el cual participaron diversos sectores de la sociedad y cuyo propósito central giraba en torno a la importancia de la educación para la vida de la república.

En este escenario, las escuelas fueron los lugares desde el cual se buscó luchar contra las herencias del autoritarismo de la dictadura. Desde ellas, se procuraba despojar al sistema educativo de los mecanismos desplegados por la Junta Militar tales como, por ejemplo, la clausura de las instancias de participación social en la orientación y conducción de la enseñanza y el disciplinamiento autoritario en todos los niveles y actores escolares.

Las prácticas y las ideas tuvieron como horizonte el fortalecimiento del vínculo entre educación y democracia, constitutivo de los sistemas de escolarización en las sociedades modernas, a través de un programa educativo basado en un doble propósito: por un lado, se buscaba recuperar el perfil de país integrado, igualitario, inclusivo y educado, y extender sus beneficios a los sectores sociales que hasta ese momento habían sido discriminados negativamente por los gobiernos autoritarios y, por el otro, modificar los patrones socializadores de las escuelas a favor de la





conformación de una identidad ciudadana compatible con los valores del liberalismo político y de un orden democrático basado en la participación pluralista y las instituciones representativas.

Este segundo faro que invita a pensar sobre la construcción de una nueva ciudadanía política y civil desde la escuela, requiere de una reflexión acerca de la cultura escolar durante la dictadura para comprender de qué modo se pasó de un orden represivo autoritario a otro más participativo y democrático. En este sentido, nos detenemos en el documento titulado "Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo" (1977). Este documento repartido en forma de folleto hacía hincapié, entre otras ideas, en la caracterización de la figura del enemigo, la delación y la persecución y, tal como señala Legarralde (2018) comprometía a los actores educativos a una lógica de la guerra[11].

Este relato se acoplaba a otras agencias discursivas que circulaban a través de diferentes medios como, por ejemplo, el Documental de propaganda titulado "Ganamos la Paz"[12], del año 1977, cuando las Fuerzas Armadas mostraban la versión de la historia reciente argentina desde el Golpe de Estado de 1955 al golpe de Estado de 1976. Las imágenes y material de archivo se acompañan de una voz que narra los acontecimientos desde la versión de las mismas FF.AA. Se justifica el golpe militar como una necesidad de contrarrestar el caos social generado por la lucha de las organizaciones armadas. Ya el mismo título anticipa la versión belicista de la historia.

Por otra parte, el aparato de propaganda mediático diseminaba en la sociedad el hábito de culpar a las víctimas en lugar de a los autores de la represión estatal. Así, desde uno de los semanarios más destacados del país, la *Revista Gente*, a cargo de S. Gelblung, un periodista que en la actualidad maneja altos niveles de audiencia, y que brindaba un claro apoyo a la dictadura, se difundía una nota titulada "Carta abierta a los padres argentinos" y terminaba con la frase "Un amigo". La misma tenía el propósito de generar sospecha y delación ante las enseñanzas recibidas en las escuelas, le preguntaba a los padres por ejemplo "¿Ud. sabe qué lee su hijo?", pretendiendo denunciar la lectura de García Márquez, Neruda, Cardenal y Amado, entre otros. La misma terminaba sentenciando: "si usted se desinteresa, no tendrá derecho a culpar al destino o a la fatalidad cuando la llamen de la morgue"[13].

---

11 Este documento sostiene la idea de las FF.AA.: según ellas, había una guerra no convencional, que no fue provocada por ellas, pero sí enfrentada con decisión y ganada por las FF.AA., que cumplían con la convocatoria efectuada en 1975 por el gobierno constitucional "para aniquilar a las bandas armadas que pretendían arrastrar al país a su disolución" (Quiroga, H, 2005)

12 Ganamos la Paz https://www.youtube.com/watch?v=cFwzF2GxJSA (consulta 5-06-2019).

13 https://www.agepeba.org/2019/03/25/como-la-revista-gente-dirigida-por-samuel-chiche-gelblung-defendio-y-promociono-el-golpe-genocida-del-76/ (consulta 5-06-2019).

Si los dispositivos comunicacionales pretendían instalar la idea de una guerra interna, la penetración capilar de la cultura del miedo, la sospecha y la denuncia también comprometió el cotidiano escolar. Un docente pudo testimoniar en la investigación que desarrollé hace algunos años:

> *"Nos reunían a veces en el salón de actos para leernos circulares que venían de la comandancia del ejército. Porque además vos veías las caras de los demás, todos en silencio, todo el mundo escuchaba (…) parecía que en cualquier momento te venían a vos a decir qué estabas haciendo, qué era lo que se escuchaba. No te salieras del camino porque alguien te venía...Te denunciaban alumnos, te denunciaba un profesor, siempre podía haber alguna cosa. Había reunión de personal, viste...Me acuerdo estar parada, o sea que seguramente no fue una cosa..., era mucha gente, porque si no hubiera estado en un lugar sentada, o a lo mejor fue al final de un día de trabajo. Uno estaba en la escuela, y le decían "tienen que ir al salón de actos porque hay una reunión". No nos querían decir. Ya se van a enterar".*

Y otra profesora recordó:

> *"Lo que se hablaba, se hablaba en clase. Yo no lo dejaba escrito en el libro de temas, en ningún lado (...) llegó un documento que había que firmar, que había que llenar con todos los datos del personal docente, y me acuerdo (llegaron) unas planillas del Ministerio ¡Enormes! Nos pedían datos de todos. Claro. "Del marido, dónde había trabajado, dónde no había trabajado de diez años a la fecha, del papá, de la mamá, de los hermanos, de los cuñados...Yo no me daba cuenta…".*

¿Cómo se tramitó en las escuelas el desmontaje de la cultura represiva y autoritaria que legó la dictadura? Ahora bien, esta pregunta se monta sobre la certeza de que el disciplinamiento resulta un componente históricamente fundante del dispositivo escolar. Entonces, lo que hay que pensar es ¿cómo se edificó la democracia sobre una gramática históricamente disciplinante y autoritaria? En este caso específico, ¿cómo desmontar la lógica de la guerra que la dictadura había impreso a la cultura escolar y reemplazarla por nuevas narrativas y prácticas capaces de construir la democracia desde la institución educativa? ¿Cómo se apuntaló una nueva manera de concebir la formación de ciudadanos democráticos?

En esta oportunidad me detendré solo en tres aspectos: en primer lugar, la escuela se constituyó como el espacio privilegiado de "deber memoria"; segundo, se avanzó en un nuevo marco jurídico y, tercero, se renovaron los saberes escolares.





## Tercer faro: retorno de la democracia y el deber de memoria

*Testimonio de Emilce Moler:*
*https://www.youtube.com/watch?v=whCQInz4KTc&feature=emb_logo*

Apenas se abrieron los canales de participación popular, el ámbito educativo se constituyó en un pilar fundamental de la democracia en su dimensión participativa. En 1984 se derogaron todas las reglamentaciones privativas que venían del gobierno anterior (Más Rocha, 2016) con la intención de conseguir de la escuela media un espacio de socialización no autoritario. Aun así, las primeras normativas prohibían el proselitismo político y la adhesión a agrupaciones partidarias, a pesar de que el caudal de jóvenes estudiantes y universitarios aumentaba considerablemente (Más Rocha, 2016).

En este contexto, las escuelas se constituyeron como lugares desde donde edificar "el deber memoria". El canal de difusión más atractivo (en tanto "vector de memoria") fue a través del libro la *Noche de los Lápices*, la película homónima y la gran difusión de los hechos a través del testimonio de Pablo Díaz quien se presentaba, por ese entonces, como el único sobreviviente del hecho que narraba el secuestro y desaparición de un grupo de jóvenes estudiantes del nivel secundario, de la ciudad de La Plata, al que el libro y la película hacían referencia[14].

El hecho de que el testimonio de P. Díaz trascendiera la escena judicial y se trasladara al ámbito educativo, fue clave para motorizar la organización del movimiento estudiantil y proyectar la formación de futuros ciudadanos democrá-

[14] Los sobrevivientes de la denominada la *Noche de los lápices* son Emilce Moler, Gustavo Calotti, Patricia Miranda y Pablo Díaz.

ticos sobre los jóvenes. Junto con la actividad militante que Díaz desempeñaba en aquella época, la derogación del decreto La Torre (que prohibía los centros de estudiantes desde la década de 1930) y la circulación de dispositivos emblemáticos de memoria fueron pilares importantes para ligar a los jóvenes con la condena al pasado traumático de la dictadura y la nueva democracia.

Sin embargo, de estos primeros relatos emanaba una imagen de "víctima inocente" y se atenuaba el carácter militante de los jóvenes estudiantes (Legarralde, 2018; Raggio, 2010; Lorenz, 2004). Como sostienen Legarralde (2018) y Raggio (2010), esta narrativa constituyó un relato eficaz para rebatir tanto "la teoría de la guerra" –sostenida por los militares- como la "teoría de los dos demonios" expresada por el gobierno radical en los primeros años de la democracia[15].

Asimismo, el Estado operaba sobre la memoria de la dictadura a través de la calendarización de nuevas efemérides y algunas de ellas alcanzaban particularmente al calendario escolar: 1988: Ley Pcial. 10.671 "Día de la reafirmación de los Derechos del estudiante secundario"; 1996: Ley Pcial. 11.782 Conmemoración del 24 de marzo; 2000: Ley Nacional 25.370 Día del veterano y de los caídos en la guerra en Malvinas 2002- Ley Nacional 25.633 Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia; 2004: Ley Nacional 26.0001 Día Nacional de derecho a la Identidad.

*Foto personal: mayo de 2018, Colegio Nacional Rafael Hernández (UNLP)*

15 Inmediatamente asumido el gobierno, el ex presidente R. Alfonsín, decreta el inicio del juzgamiento de la cúpula militar, que en principio pensaba que sea juzgada por el Consejo Supremo de la FF.AA., no por la justicia civil. Pero también ordena la detención de los líderes que quedaban de las organizaciones armadas





La memoria continúa siendo un componente fundamental para legar el pasado a las jóvenes generaciones. Año tras año, próximos a las conmemoraciones relacionadas con la dictadura, las escuelas se llenan de emblemas a través de los cuales se reedita el pasado traumático. Por ejemplo, esta fotografía tomada de un cartel que expresa "Nunca Más" a raíz del Golpe de Estado del 24 de marzo en el año 2018, elaborado por los estudiantes de un colegio en la ciudad de La Plata. El desafío que nos queda a los adultos educadores, sin embargo, radica en que estas proclamas no se vacíen de sus significados fundantes.

**Cuarto faro: los saberes y la enseñanza de la Historia**

En términos de enseñanza y el modo a través del cual el pasado traumático se tramita y transmite en las aulas, constituye uno de los temas controversiales del aula y genera variados conflictos y tensiones entre los miembros de la comunidad educativa. Tal como se ha sostenido, los temas controversiales movilizan valores e intereses y son políticamente sensibles; interpelan las prácticas de los actores sociales, desatan emociones, activan la memoria e impelen a la toma de posiciones (Jofré y otros, 2015).

En este sentido, la democratización de la cultura política argentina también se edificó a través del currículum escolar. Las asignaturas escolares, como la Historia, se vieron renovadas principalmente a partir de la incorporación del pasado reciente en la enseñanza aunque, como sostienen los especialistas del tema, esto no condujo necesariamente a que se transmitiera en las aulas (De Amézola, 2003). Los motivos de ello resultan ser varios y comprenden cuestiones que van desde las tradiciones propias de la disciplina que concibe la enseñanza de la historia hasta la incomodidad que produce este tema en la comunidad escolar. Como sostiene Legarralde (2018) muchos docentes que, después de 1983 enfrentaron la tarea de enseñar la historia de la dictadura, vivieron la experiencia social compartida del miedo o la negación.

Para el caso de la enseñanza de la Historia, la incorporación del pasado reciente se desarrolló desde las primeras reformas educativas. Básicamente, la reforma de la década del noventa en el área sostenía que el estudio de los procesos históricos de la última dictadura militar sería un componente importante para la formación de ciudadanos democráticos (De Amézola, 2012; Legarralde, 2018).

Un ejemplo de ello puede vislumbrarse en la última reforma educativa de la Pcia. de Bs. As., del año 2007. Si bien ya se venían produciendo innovaciones curriculares, me basaré en el caso del estado provincial y la última renovación de

(PRT-ERP y Montoneros). Estas acciones conducen a instalar la teoría de los dos demonios. Véase Pittaluga, R. "Notas sobre la historia del pasado reciente" en Cernadas, J. y Lvovich, D. Historia ¿para qué? Revisitas a una vieja pregunta, BS.As., UNGS, Prometeo 2010.

los saberes.

Las políticas curriculares y didácticas que comenzaron a implementarse entre los años 2006 y 2007 plantean un cambio de enfoque en las formas de enseñar. A la orientación latinoamericanista de los contenidos, manifiesta ya con las reformas de 1990, y la mayor importancia que se le da al pasado reciente en los últimos años de la Escuela Secundaria (De Amézola, 2003; González, 2015), se suma un énfasis en la renovación de los marcos historiográficos, asentados sobre la Nueva Historia Social y Cultural (Meschiany, 2016).

Los temas a enseñar en 5to año se dividen en 4 unidades y procuran abordar los contenidos desde la escala internacional, regional y local[16].

La primera unidad plantea temas generales que van desde la Guerra Fría hasta el legado de los años peronistas. Se plantean contenidos diversos como la crisis del petróleo y los procesos de descolonización en el "Tercer Mundo", adquiriendo una mirada propia de los años sesenta y setenta. Lo interesante de esta propuesta curricular es que, además de los problemas de la dictadura, incorpora el eje del surgimiento de la lucha armada y la radicalización política, pero también avanza sobre la presencia de los organismos de DD.HH., la apertura democrática y el estado neoliberal en la década de 1990. Los contenidos van acompañados de "orientaciones didácticas", es decir, lineamientos a los docentes para el abordaje de los temas.

El currículum dedicado al último año de la escuela secundaria, sexto año, se presenta para los ciclos orientados, es decir para los estudiantes que siguen determinadas modalidades y se presenta como un proyecto de investigación escolar. Estos temas también incorporan el pasado reciente[17]:

"[El Diseño de 6to] retoma los contenidos de la historia reciente argentina para trabajarlos en proyectos de investigación escolar [...] se profundiza el estudio del pasado reciente desde una perspectiva que incorpora al estudiante como protagonista de sus propias indagaciones y búsquedas, que le propone hacerse preguntas y formular hipótesis. Es en estas tareas que el profesor deberá acompañarlo, seleccionando el material de lectura y el trabajo recomendado a los alumnos. Será necesaria la construcción, a partir de la propia experiencia, de un banco de fuentes, una secuencia de escenas de una o varias películas, la selección de obras literarias, imágenes y fotografías vinculadas, así como también fragmentos de estudios históricos. (DC 6to, versión preliminar)" Se organiza a través de los ejes:

Unidad 1. Ejes historiográficos para una mirada sobre la Historia Reciente en la Argentina.

16 Diseño Curricular de 5to año de la Provincia de Bs. As.: http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/historia.pdf

17 Diseño Curricular de sexto año : http://abc.gob.ar/secundaria/dc_6





Unidad 2. Los años 70. Auge social y represión. Problemas de investigación.

Unidad 3. Los años 80 y 90. El regreso de la democracia.

El breve recorrido por los diseños curriculares de los últimos años de la escolarización de los jóvenes nos permite comprender de qué modo se van amalgamando diversas prácticas que reúnen acciones memorialistas y la transmisión del pasado traumático como elementos fundamentales de la formación de ciudadanos desde la escuela. Asimismo, la democratización también se realiza en el plano de la normativa, como por ejemplo los llamados Acuerdos de Convivencia, elaborados entre los diferentes actores de la comunidad educativa entre los cuales también participan los jóvenes en la formulación de las pautas de comportamiento en la escuela.

Quisiera agregar, en este sentido, el comentario de una experiencia desarrollada en la Pcia. de Buenos Aires que se llamó "Las urnas de la democracia". Una experiencia desarrollada desde 2011 y que, según la Dirección de Educación Secundaria expresaba:

> "Queremos compartir que la Dirección Provincial de Educación Secundaria de Buenos Aires, ha recuperado las URNAS -de madera- utilizadas en los comicios electorales del 30 de octubre de 1983. Las mismas fueron el instrumento a través del cual retornó la democracia al país, tras el extenso período de dictadura iniciado en 1976, conocido como Proceso de Reorganización Nacional.
>
> En este sentido constituyen un elemento que simboliza el respeto por la libertad, la legalidad, la diversidad, el compromiso ciudadano, la participación política y el derecho a organizarse. Valores fundamentales para la construcción y consolidación de una nación libre, justa y democrática.
>
> El 24 de Marzo del 2012 se inició el período de entrega a las Escuelas Secundarias de la provincia, junto con una carta de presentación, fundamentación y descripción de la iniciativa. Asimismo, se erigió a los Centros de Estudiantes constituidos como los encargados de recibirlas, trasladarlas, custodiarlas y replicar sus diferentes significados y sentidos entre la comunidad escolar de la que forman parte.
>
> Creemos que la Escuela Secundaria es el lugar propicio para alojar este objeto tan emblemático de nuestra historia, en tanto constituye el ámbito formativo por antonomasia, donde los valores de la participación y la democracia son trasmitidos, aprendidos, reflexionados" (Facebook, 2014).

En 2011, la Dirección provincial de Educación Secundaria de la Pcia. de Buenos Aires dispuso que la elección de autoridades de los centros de estudiantes se realice todos los años en la semana del 16 de setiembre, en recuerdo de los alumnos secundarios de La Plata desaparecidos por su compromiso y militancia política durante la denominada "Noche de los Lápices", en 1976. Así, puede

vislumbrarse cómo se van acoplando diferentes acontecimientos a los fines de lograr una transmisión de la memoria que emparente a los jóvenes con el pasado traumático y sea capaz de proyectar, sobre éste, el futuro a través de la valoración de la vida republicana: 1976, 1983, 2011, quedan unidos en una semántica que articula dictadura y democracia.

*Fuente:https://www.facebook.com/1513527418883199/photos /a.1513530782216196/1521057584796849/?type=1&theater*

*Fuente: https://www.eldiadeescobar.com.ar/educacion/48855*

**Quinto Faro: la democratización del sistema educativo vía universalización**

Existe un consenso generalizado acerca de que la década de 1990 ha sido prolífica en la producción de políticas educativas orientadas a la transformación de los sistemas de enseñanza a nivel local, regional e internacional, reguladas por principios neoliberales (Almandoz, 2000).

Para el caso argentino, el cambio notable se produjo hacia el año 2003, con el inicio de un nuevo gobierno cuando, tal como sostiene M. Sowthwell, se pasó de una política articulada en torno a "una retórica de "modernización sin Estado" a





otra donde éste adquiría una centralidad relevante. Se señala que, desde entonces, el Estado retomó su lugar como agente educador al sancionar la Ley de Financiamiento educativo (N.º 26.075) y una nueva Ley de Educación Nacional (N.º 26.206) que reemplazó a la Ley Federal de Educación, promulgada en 1993.

El nuevo marco legal fue crucial para la democratización educacional debido a que uno de sus tópicos fundamentales fue la extensión de la obligatoriedad del nivel secundario y el compromiso del Estado para esa universalización (Southwell, 2013).

La expansión del sistema educativo y la inclusión con presencia del Estado en tanto agente regulador marcó, no sin ambigüedades, el horizonte de las políticas públicas que se iniciaban con el nuevo milenio (Feldfeber-Gluz, 2011). De este modo, podemos reconocer el despliegue de un conjunto de leyes que acompañaron la expansión del sistema educativo bajo nuevos paradigmas. La ley de Promoción y Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (N.º 26061/05); la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (N.º 26150/06), la Ley de Identidad de Género (N.°26743/12) y la Ley Nacional de Centros de Estudiantes (N.°26877/13), entre las más relevantes.

En este escenario, la última ley educativa de la Provincia de Buenos Aires del año 2007 (N.°13.688) introdujo dimensiones novedosas en la historia escolar de nuestro país. Entre las más relevantes contamos con la extensión de la obligatoriedad en el nivel medio del circuito educativo hasta los 18 años; la modificación de la estructura académica dividida en seis años para la escuela primaria y seis para la escuela secundaria; el reconocimiento de los jóvenes como sujetos de derecho y la importancia de la diversidad cultural como elemento constitutivo de los sujetos escolares, factor este último para nada desdeñable si tenemos en cuenta la matriz fundamente de la escuela moderna basada en la homogeneización de todos los hechos y actores educativos (Pineau, 2000).

La democratización de la sociedad vía universalización del sistema educativo se produjo no solo en términos del gobierno y estructura de la escuela sino también a través de los saberes escolares, poniendo en evidencia el legado a través del cual se edificó el retorno de la democracia en los inicios de la década de 1980. En este sentido, la Ley de 2006 establece que una de las funciones de la escuela es:

> "El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos".

El párrafo anterior sintetiza la idea que someramente he querido presentar y que de ningún modo es una historia completa de los acontecimientos que giran en

torno al pasaje de la dictadura a la democracia y la construcción de los procesos de paz en Argentina. Solo presenté algunos faros que me permitieron compartir con Uds. un recorrido que pretendió visibilizar diferentes escenas a través del eje de la justicia y la democratización del sistema educativo. Pensar la edificación de una sociedad democrática desde la escuela, a través de las acciones de memoria, enseñanza y el marco normativo es solo un camino posible para elaborar esta historia a contrapelo como les decía al inicio de esta disertación. Quisiera concluir con una imagen que también opera como síntesis de este recorrido y representa la importancia que tiene la transmisión a las jóvenes generaciones del pasado traumático, porque este ha dejado una cesura en la historia de nuestro país y, desde allí, es desde donde se puede edificar una sociedad democrática cada vez más justa pero sobre todo de un pasado que no se agota, que se perpetúa en el presente, que permea nuestros interrogantes y nos incita al deseo de conocer e historizar el pasado, como señala E. Traverso (2010) Las Madres y las Abuelas de Plaza de Mayo nunca hablaron de venganza, sino de Justicia y ese es el mejor legado que nos dejan y el más desafiante de los futuros para seguir edificando la democracia en nuestro país y de América Latina con las jóvenes generaciones.

*Fuente: https://www.eldiadeescobar.com.ar/educacion/48855*

**Bibliografía**

Águila, G. (2010) Los historiadores, la investigación sobre el pasado reciente y la justicia, en Cernadas, J. y Lvovich, D. (editores) *Historia para qué. Revisitas a una vieja pregunta*, Bs As, Prometeo.

Crenzel, E. (2008) *La historia política del nunca más*, Bs As, Siglo XXI.

De Amézola, G (2003). La Historia que no parece Historia: la enseñanza escolar





de la Historia del presente en Argentina. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre 2003, Nº 8. pp. 7-30. Mérida-Venezuela.

Dicroce, C. y Garriga, M. (2009). Textos y contextos en la enseñanza de la historia latinoamericana 1983-2009. En Bohoslavsky, E., Geoghegan, E. y Gonzalez, M.P., *Los desafíos de investigar, enseñar y divulgar sobre América latina*. Los Polvorines: UNGS.

Dussel, Inés. (2001). La transmisión del pasado reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria en Guelerman, S (comp.) *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio.* (pp.65-97) Buenos Aires: Norma.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contradicciones y tendencias de "Nuevo signo". *Educ. Soc.*, vol. 32, Nº 115, pp. 339-356. Campinas. En línea: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020110002&lng=es&nrm=iso

Marina Franco, « La «transición a la democracia» en la Argentina frente a las cristalizaciones de la memoria », *Caravelle* [En línea], 104 | 2015. URL: http://journals.openedition.org/caravelle/1602; DOI: https://doi.org/10.4000/caravelle.1602 (consulta 10-05-2019).

_____, "La 'depuración' interna del peronismo como parte del proceso de construcción del terror de Estado en la Argentina de la década del 70", en: A contracorriente, vol. 8, Nº 3, Spring 2011. También, Franco, Marina, Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión", 1973¬1976, Buenos Aires, FCE, 2012.

González, P. (2012) Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial Disponible en: https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/quintosol/article/view/31 (consulta 5-06-2018).

Legarralde, Martín R. (2017) Combates por la memoria en la escuela: La transmisión de la última dictadura militar en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (2008-2013) (Tesis de posgrado). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Tesis doctoral Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1547/te.1547.pdf (consulta 28-02-2020).

Lenci, L. (2014) "Violencia política y terrorismo de Estado, 1955-1983" en Barreneche, Osvaldo (dir) *Del Primer peronismo a la crisis de 2001*, Buenos Aires, UNIPE-Edhasa.

Más Rocha, S. "El estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre centro de estudiantes secundarios" en *Polifonías Revista de Educación* - Año V - Nº 8 -2016 - pp pp 44-70.

Meschiany, T. (2016) Políticas curriculares y enseñanza de la Historia en contextos de formación docente continua en Revista IICE, UBA, Bs As.

_____, (2013). Reflexiones en torno al pasado reciente y la cultura escolar. Notas sobre investigación y enseñanza. *Revista de Educación,* año 4, Nº 6. Mar del Plata: Facultad de Humanidades.

Pittaluga, A. (2010) Notas sobre la historia del pasado reciente en Cernadas, J. y Lvovich, D. (editores) *Op.Cit*.

Quiroga, H. (2005) "El tiempo del "proceso" y "La reconstrucción de la democracia argentina" en *Nueva Historia Argentina* Vol.X (dir. Juan Suriano) Bs As. Sudamericana.

Raggio, Sandra (2017). Memorias de la Noche de los Lápices: Tensiones, variaciones y conflictos en los modos de narrar el pasado reciente. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Posadas: Universidad Nacional de Misiones. (Entre los libros de la buena memoria; 10) Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.547/pm.547.pdf (consulta 606-2019).

Southwell M. (2013). Transformaciones en las políticas educativas en 30 años de democracia.

La Capital. <http://www.lacapital.com.ar/ed_educacion/2013/3/edicion_192/contenidos/noticia_5030.html>.

Tiramonti, G. "Veinte años de democracia: acepciones y perspectivas para la democratización del sistema educativo" en Novaro, M y Palerrmo, V. (comp) *La Historia Reciente. Argentina en democracia,* 2004 (p. 226).

Jofre y otros, "Enseñanza de temas controversiales en el curso de Historia desde la perspectiva de los profesores" en *Revista Estudios Pedagógicos* XLI, N° 1: 275-292, 2015.

Traverso, E. (2010) Memoria, olvido, reconciliación: el uso público del pasado" en Cernadas, J. y Lvovich, D. (editores) *Op.Cit*.



# LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONCIENCIA SOCIOLINGUÍSTICA Y LA CULTURA DE PAZ

***E. Fernando Nava López***

Instituto de Investigaciones Antropológicas
Universidad Nacional Autónoma de México
fnava@unam.mx

Las lenguas naturales son un asunto escasamente atendido en el ámbito de la educación institucionalizada proporcionada por los Estados. Paradójicamente, es mayor la atención que se brinda a la literatura o a otras formas de arte verbal que a las lenguas en sí mismas; a este contrasentido debe agregarse que un alto número de programas escolares ponderan, con un alto grado de "miopía", las expresiones escritas muy por encima de las orales. También es cierto que, dentro de la educación formal, las lenguas reciben determinada atención en el contexto de su enseñanza como L2, en ocasiones, con acercamientos más profundos que los otorgados a la respectiva L1 de los aprendices.

Las inequidades por la falta de atención a las lenguas y, en el escenario de la enseñanza de segundas lenguas, de la atención maximizada hacia la L2 en detrimento de la atención a la L1, entre otras manifestaciones del desequilibrio lingüístico, podrían ser reducidas a partir de la inclusión de la CONCIENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA en los programas de la educación institucional. Este tipo de conciencia puede inicialmente ser definida como: la postura crítica de un individuo que ha recibido determinada información sociolingüística –o que ha experimentado ciertas situaciones sociolingüísticas también–, postura que explica su actitud valorativa respecto de los usos sociales que hace de su o sus lenguas maternas, de una segunda

o tercera lenguas aprendidas, así como la actitud que él mismo tiene ante lenguas que no habla o ni siquiera entiende o conoce. El que de una persona pueda decirse que tiene conciencia sociolingüística, o que carece de ella, es algo que depende de muchos factores; también son muchos factores los que deben ser tomados en consideración para establecer los grados de conciencia sociolingüística adquirida, así como para ubicar a cada individuo en uno u otro de los niveles.

A reserva de lograr una definición más precisa de conciencia sociolingüística y dejando momentáneamente de lado las dificultades antedichas de determinar quién tiene este tipo de conciencia y en qué grado, a continuación me sitúo ante la necesidad de aquilatar la conciencia sociolingüística como un componente ideológico armonizado con las aspiraciones por la equidad social y, consecuentemente, me pronuncio a favor de la inclusión de las correspondientes teorías, métodos y contenidos sociolingüísticos en los planes de estudio de las asignaturas de las ciencias sociales y las humanidades en particular –y en todos los niveles de la educación institucionalizada– con la finalidad de crear tal tipo de conciencia en todos los agentes que participan en los procesos de enseñanza/aprendizaje.

A continuación, son brevemente referidos algunos de los insumos con los cuales se pretende estimular reflexiones iniciales en torno a la conciencia sociolingüística; se trata de unos primeros pasos en ese sendero, luego de los cuales habría de estratificar la planeación curricular correspondiente, materia que rebasa los límites de estos primeros enunciados. Los insumos se refieren a la diversidad de lenguas en el planeta, a algunas interpretaciones interdisciplinarias sobre ella, así como a un repaso sobre la equidad social en general y las equidades particulares que la componen, dentro de las cuales cabe considerar la conciencia sociolingüística, precisamente.

## El escenario multilingüístico mundial

En la actualidad, el número de lenguas que se hablan en todo el mundo es de aproximadamente de 7000. Algunas de ellas muestran un alto grado de vitalidad al ser utilizadas día a día por millones de personas; en tanto que otras tantas, a pesar de contar con hablantes nativos vivos, se encuentran en verdadero riesgo de desaparición dado que son empleadas cada vez por menos individuos y en un número también decreciente de situaciones.

En una apreciación por países, se ha calculado que la mitad de las lenguas, un estimado de 3500 de ellas, se encuentra concentrada principalmente en ocho países; referidos en orden alfabético, ellos son:

Australia
Brasil
Camerún
India





Indonesia
México
Nigeria
Papúa-Nueva Guinea.

Sin embargo, la diversidad de las lenguas no se aquilata debidamente ni por su distribución por continentes, ni por su concentración por países; en todo caso, esas son variables de mayor interés para la geografía humana, en mucho menor grado lo son de la geografía lingüística. En cambio, uno de los parámetros que permite apreciar las implicaciones histórico-culturales de la diversidad de lenguas lo ofrece la genealogía lingüística; en particular, mediante el manejo de las categorías FAMILIA LINGÜÍSTICA, LENGUA-VARIANTE LINGÜÍSTICA Y LENGUA AISLADA.

De acuerdo con el resultado de las investigaciones más avanzadas en el campo de la genealogía lingüística, en el mundo han sido identificadas alrededor de 95 familias lingüísticas. De ellas, 57 son originarias del continente americano (Campbell, 1997).

Como es fácil caer en razón, la diversidad de lenguas cobra otro sentido si reflexionamos en ella desde la categoría de las familias lingüísticas que cuando lo intentamos hacer tan solo con números. Entonces, decir que América es en el mundo el cuarto continente con 1013 lenguas (solo arriba de Europa con 230, pero debajo de Oceanía con 1311, de África con 2058 y de Asia con 2197), no significa mucho ante el descubrimiento de que dos terceras partes de las familias lingüísticas del planeta se originaron en este continente.

Por su parte, si un país como México se encuentra entre los ocho que concentran la mitad del número de lenguas habladas en el mundo, lo anterior debe relativizarse ante el hecho de que en dicho país se hablan lenguas de once familias lingüísticas de origen americano; esto es, tal cifra corresponde a más del 10 % del total de las 95 familias lingüísticas identificadas en el orbe.

En términos comparativos y considerando que la totalidad de las 230 lenguas originarias del continente europeo corresponden a cinco familias lingüísticas, es significativo, en términos de comprender los alcances de la diversidad de lenguas, que dos de las entidades federativas de nuestro país tienen una diversidad de lenguas equiparable a la de Europa, por tanto que en sus respectivos territorios se encuentran lenguas que pertenecen, análogamente, a cinco familias lingüísticas: se trata de Oaxaca (con lenguas de las familias lingüísticas yuto-nahua, oto-mangue, mixe-zoque, chontal de Oaxaca y huave), así como de Veracruz (con lenguas de las familias yuto-nahua, oto-mangue, maya, totonaco-tepehua y mixe-zoque).

Además de las implicaciones relativas a la categoría de familia lingüística, la diversidad de lenguas puede aquilatarse mediante la categoría de variante lingüística. Inversamente a lo que corresponde para la categoría de familia lingüística,

ahora a la variante lingüística corresponde una desagregación "hacia abajo" de la categoría general de LENGUA. Con la metodología apropiada (esencialmente, con las técnicas comparativas de la dialectología) se puede demostrar, según el caso, que las lenguas no son necesariamente uniformes y que, lo más importante, detrás del término lengua en ocasiones tenemos una diversidad que hace necesario plantear la existencia de lenguas diferentes a pesar pues de que históricamente se ha venido empleando la misa etiqueta para nombrarlas; es el caso del "italiano", entre otros.

Como puede apreciarse, finalmente, la categoría variante lingüística no corresponde a la categoría *dialecto* del campo de la dialectología, precisamente. En el caso de la variante lingüística, la inteligibilidad ocupa un lugar predominante; y, como es bien sabido, la inteligibilidad se trata de manera diferente en el caso de los dialectos. Así, la diversidad de lenguas puede ser mucho mayor que la que se cree comprender a partir del simple nombre de las lenguas; lo anterior es particularmente cierto en los casos en que al interior de una "lengua" se identifican operativamente variantes tan divergentes entre sí que tarde o temprano es necesario tratar como dos –o más– lenguas distintas; de nueva cuenta, el caso del italiano puede mostrarse como un buen ejemplo.

## Interpretaciones interdisciplinarias

La diversidad de lenguas ha motivado en muchos momentos y lugares distintas clases de reflexiones, no únicamente en el ámbito de las ciencias del lenguaje, sino también en los campos de la filosofía, los derechos humanos, por citar unos cuantos más. A continuación, se enuncian seis interpretaciones interdisciplinarias sobre dicha diversidad, a manera de eslabones para continuar la sistematización de ideas a favor de crear una conciencia sociolingüística; el carácter interdisciplinario les viene a estas interpretaciones de la perspectiva lingüística, antropológica y sociológica con que están elaboradas.

(1) La diversidad de lenguas y el alto grado de sus complejidades estructurales reflejan la estimable antigüedad de **LA LENGUA**, vista como una facultad comunicativa exclusiva de la especie humana.
(2) Toda lengua forma parte de **EL MISMO IMPULSO HUMANO** que refleja nuestro desarrollo cognoscitivo, entre otras propiedades.
(3) Las familias lingüísticas son una clara evidencia de la socialización a que llegaron los respectivos grupos humanos –en relativo estado de incomunicación con otros grupos, en un área geográfica y en un rango temporal determinados– de sus **CONCEPTUALIZACIONES** y de las **FORMAS EXPRESIVAS** empleadas para codificarlas.
(4) Las lenguas (o variantes lingüísticas) son una clara evidencia de la socialización de los **AJUSTES CONCEPTUALES Y EXPRESIVOS** resultantes de la adaptación a un medio geoecológico específico, a una nueva situación socio-cultural o a una escisión identitaria.
(5) La o las lenguas que emplea un grupo humano para comunicarse en su devenir cotidiano son uno de sus **DERECHOS FUNDAMENTALES**.
(6) Ningún agente, de cualquier orden social, tiene derecho a despojar a ningún individuo o grupo humano de la o las lenguas que éste emplee, ni siquiera a inhibir el uso de cualesquiera de ellas.





## La gran equidad social y las equidades particulares que la componen

No es este el espacio para ahondar en la equidad social. Lo que interesa es visualizar que la equidad social es una gran aspiración compuesta de diferentes tipos de equidades en particular. Hoy por hoy, es probable que entre las equidades particulares más a la mano se encuentre la de género, la etárea y la de la igualdad entre las distintas identidades; así como claro es también afirmar que no estando garantizada cualquiera de ellas, una comunidad humana no puede pregonar haber alcanzado una plena e incuestionable equidad social.

Sin embargo, poco se ha hecho en general para tipificar la equidad lingüística, a partir de la cual los hablantes de una lengua cualquiera o una indígena o cualesquier otra socialmente minorizada –al menos como referencia inmediata a un sector de la población nacional, a la vez que a la histórica deuda de justicia social que existe respecto a ellos–, pueda recibir de las instituciones públicas la atención diferenciada correspondiente que le permita gozar de los mismos derechos lingüísticos, precisamente, que por simple inercia tiene la población hispanohablante.

En nuestros días, en los términos en que hemos visto un incremento en los esfuerzos institucionales y de la población civil por crear, robustecer o educar en una conciencia ecológica en la población mundial, en esos mismos términos podemos hablar de la conciencia sociolingüística.

Es notorio que dicha conciencia sociolingüística no puede erigirse con la extremadamente raquítica información que sobre la diversidad de lenguas tienen los ciudadanos en promedio. Desde luego que se puede trabajar la construcción de una conciencia sociolingüística a la par de la aplicación de las iniciativas para enseñar lenguas minorizadas, digamos, en las escuelas para niños hispanohablantes (Muñoz Orozco, 2001), así como de manera fusionada con los planes de posicionar la interculturalidad, enfoque que ha ganado ya cierto terreno en el escenario de la educación institucionalizada (CGEIyB, 2004). Así mismo, el plano legislativo exhibe importantes avances sobre la equidad lingüística, frente a lo cual algunas de las dificultades que más urge atender son las relativas a la socialización de los

derechos ya reconocidos, por ejemplo, en México, en instrumentos tales como la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, así como las dificultades correspondientes a sus aplicaciones prácticas.

También es importante atender indicadores particulares entre la población civil en general, para realizar determinadas mediciones relativas a la construcción o, en su momento, consolidación de la conciencia sociolingüística. Sin lugar a duda, uno de esos indicadores corresponde al uso despectivo del término ***dialecto***. Valga aclarar que este término tiene un uso técnico, académico, correspondiente a la terminología de las ciencias del lenguaje; en esta acepción, ***dialecto*** designa distintas formas en que se habla una misma lengua, advirtiendo diferencias que pueden ocurrir en el plano fonológico, léxico, sintáctico, etcétera. Y así, cuando de una lengua indígena o minorizada, se dice que es un "dialecto", sin excusa ni pretexto, el enunciador de dicha expresión no hace sino reproducir una práctica discriminatoria ejercida en contra de la población usuaria de dicha lengua.

Esta forma peyorativa de referirse a las lenguas indígenas está en boca de individuos de todos los niveles socioeconómicos y por igual en prácticamente todos los espacios socioculturales, con todo lo que ello implica. A manera de ejemplo, observemos un caso del ámbito legislativo mexicano. Con él, quedan en evidencia tanto las deficiencias relativas a la información –en este caso– sobre las lenguas indígenas, como las contradicciones generadas por una incomprensión sobre la misma realidad indígena; análogamente, quedan al descubierto graves contradicciones entre los impulsos por la equidad y las dificultades por su operatividad cuando ni siquiera es posible emplear un lenguaje adecuado, no discriminatorio.

Me refiero al *Código de Procedimientos Penales para el estado de Baja California*, que a la parte dedicada al "Contenido de las Sentencias", dice:

> Además de los requisitos señalados para todas las resoluciones, las sentencias contendrán:
> III.- Los nombres y apellidos del inculpado, su sobrenombre si lo tuviere, el lugar de su nacimiento, su edad, estado civil, idioma, en su caso el grupo étnico indígena al que pertenece, **dialecto**, residencia o domicilio, ocupación, oficio o profesión." (Art. 59; el resaltado es mío).

En definitiva, cuando este indicador quede en números absolutamente blancos, esto es: cuando por ejemplo un ciudadano mexicano no vacile en reconocer como **LENGUAS** al Kickapoo, al náhuatl, al kiliwa, al seri, al otomí, al maya, al totonaco, al purépecha, al mixe, al chontal de Oaxaca, o al huave, entre otros, al igual que como ahora lo hace, por ejemplo, con respecto del inglés, el francés, el alemán, o el japonés, y haya dejado de llamarles "dialectos", cuando eso ocurra, podremos estimar que van por buen camino los propósitos de construcción de la conciencia sociolingüística.





## Bibliografía


Campbell, Lyle, 1997. American Indian Languages: *The Historical Linguistics of Nativa America*. Oxford: Oxford University Press.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004. *Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México*, México: CGEIyB, Secretaría de Educación Pública & Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, 2009. *Programa de revitalización, desarrollo y fortalecimiento de las lenguas indígenas nacionales 2008-2012 PINALI*, México, INALI.

_____, 2010. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, México; primera reimpresión (publicado originalmente en el Diario Oficial de la Federación. México, D. F., 14 de enero de 2008, Tomo DCLII, número 9; conformado por 256 páginas, dispuestas de la siguiente manera: en la Primera Sección, de la página 31 a la 78; en la Segunda Sección, de la 1 a la 96; y en la Tercera Sección, de la 1 a la 112).

Lara, Luis Fernando, 2006. "¿Por qué no hay una política lingüística en México?", en R. Terborg y L. García Landa (coords.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*, vol. 1, México, UNAM, pp. 489-500.

Lastra, Yolanda, 1992. *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México, El Colegio de México.

*Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. *Diario Oficial de la Federación* (13 de marzo de 2003), México.

Muñoz Orozco, Macximiliano, 2001. "La enseñanza en la educación primaria de las lenguas yutoaztecas (Sonora)", en José Luis Moctezuma Zamarrón & Jane H. Hill (eds.), *Avances y balances de lenguas yutoaztecas*. México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 471-481.

Nava L., E. Fernando, 2013. "Investigación lingüística y políticas públicas en el ámbito educativo indígena", en Gabriel Ascencio (coord.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas*. México, Programa de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Mesoamérica y el Sureste & Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 25-61.

_____, 2015. "La necesidad de construir nuevas políticas públicas en materia de

lenguas indígenas en México", en Beatriz Arias & Julio Serrano (coords.), *Políticas Lingüísticas en dos mundos: Experiencias en Galicia y en México*. México, Instituto de Investigaciones Filológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México & Xunta de Galicia, p. 51-85.

Oehmichen Bazán, Ma. Cristina, 2003. *Reforma del Estado. Política Social e Indigenismo en México 1988-1996*. México, Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM; primera reimpresión.

Unión Latina, 2006. *III Seminario Interamericano sobre la Gestión de las Lenguas. Las políticas lingüísticas en las Américas en un mundo multipolar* (actas). Rio de Janeiro: Unión Latina, Pontifícia Universidad Católica do Rio de Janeiro.

Aliñas Coalla, Leopoldo, 2003. "La educación indígena debería ser monolingüe y universal". México: Universidad Pedagógica Nacional (ms. de la teleconferencia presentada en el *Diplomado de Educación Intercultural Bilingüe*).

Zimmermann, Klaus, 2010. "Diglosia y otros usos diferenciados de lenguas y variedades en el México del siglo XX: entre el desplazamiento y la revitalización de las lenguas indomexicanas", en Rebeca Barriga Villanueva & Pedro Martín Butragueño (dirs.), *Historia Sociolingüística de México. México*, El Colegio de México; Vol. 2, pp. 881-955.



# BASES TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DE LAS FAMILIAS DESPLAZADAS

***Juan José Flores Flores***

Escuela Profesional de Psicología
Universidad de San Martín de Porres. Perú
jjosefloresf@hotmail.com

**Resumen**

Se presenta una propuesta teórica para el estudio del estado actual en que se encuentran los sistemas familiares desplazados por la violencia política, hoy residentes en Lima. El estudio del tema se justifica, por ser la familia un sistema con responsabilidades en la formación de sus miembros y por constituir el desplazamiento un fenómeno que involucró a miles de personas adultas y menores, con profundo perjuicio en la salud mental de sus miembros y en la estructura económica, social y cultural del país. Para esta razón, se presenta una información sobre el desplazamiento por violencia política, tanto en Colombia como en Perú, y la propuesta teórica sobre los sistemas familiares para su estudio en el caso de Perú, país en el que se presentó el desplazamiento de miles de familias andinas hacia Lima.

**Palabras clave**: sistema familiar, desplazamiento, violencia política, desplazado, salud mental.

## Introducción

Este trabajo presenta las bases teóricas para el estudio de las familias desplazadas por la violencia política ocurrida en el interior del país y que hoy residen en Lima.

El tema es abordado por la importancia que tiene, como una unidad de análisis, el conocimiento de las familias desplazadas residentes en Lima, en una situación de posviolencia política y dentro de un contexto en que las crisis sociales las afecta. Asimismo, es el producto de la observación y participación que como profesional he desarrollado en la docencia universitaria y en la práctica privada en la ciudad de Ayacucho, durante los años de violencia política, así como, en la responsabilidad al asumir tareas de investigación en el área de desarrollo profesional y, además, en la condición de ciudadano interesado por proponer propuestas frente a los problemas psicosociales propios de nuestra sociedad.

La familia es uno de los sistemas de mayor importancia en el desarrollo de un país, Ferry (como se citó en Leuridan, 2018), al respecto sostiene «que la familia es hoy en día el camino privilegiado para reconstruir una visión política o civilización» (p. 307) y su estudio genera el interés de diferentes disciplinas como la psicología, la sociología, la antropología, el derecho, entre otras. A la psicología, en particular, le interesa el estudio de los sistemas familiares porque al interior de ellos se establece una estructura cuyos componentes sirven de soporte a un conjunto de interacciones que vivencian sus miembros durante toda su existencia, influyendo en la formación y desarrollo de conductas y procesos psíquicos de los más diversos.

Trabajar el tema de las familias desplazadas tiene importancia en Perú; en primer lugar, por ser el desplazamiento un problema a nivel mundial pues «se estimaba que en el mundo había 50 millones de refugiados o desplazados internos, en su mayoría habitantes de países en desarrollo, donde la capacidad para hacer frente a estos problemas era sumamente limitada» (Castellón & Laplante, 2005: 13), y en segundo lugar, por tratarse de un problema latente pues para 1994, según Coral (1994), en Perú había 120 000 familias desplazadas (p. 11). Y es que además de ser desplazadas, desarraigadas de sus lugares de origen, estas familias constituyen una permanente preocupación para el Estado peruano por la exclusión social de la que son víctimas, como lo refiere Coronel (1997):

> La condición de desplazado significó la pérdida total de sus derechos: el derecho a la vida, a la integridad personal (recuérdese los múltiples casos de violación de mujeres), a la residencia, a la propiedad, a la protección de la familia, al ejercicio de los derechos políticos (p. 4).

El desplazamiento provocó crisis paranormativas (González, 2000: 2) expresadas en el desmembramiento de las familias ya sea por la pérdida o por la huida de uno de los familiares (recuérdese las cifras de desaparecidos y fallecidos durante el





conflicto), con efectos nefastos en la estructura y dinámica familiar de las familias desplazadas.

Estas crisis llevaron a las familias a enfrentar los obstáculos como sucedió con los roles de la mujer y del varón: ellas comienzan a adaptarse al medio urbano por sus habilidades para las labores domésticas de lavado, cocina, entre otras; ellos por su parte, tienen mayores dificultades pues sus habilidades para el trabajo de campo no le sirven en la ciudad y su inserción laboral fue paulatina haciéndolo preferentemente en las labores que les exigían esfuerzo físico como cargadores, obreros de construcción civil, etc. La población desplazada, al interior de esta crisis, ponía en juego sus formas propias de afrontamiento y de resiliencia para mantenerse como familia.

En este contexto de exclusión social, desfavorable para los sistemas familiares desplazados, consideramos importante establecer algunos hitos teóricos sobre la estructura y la dinámica familiar que pueda servir para el estudio de las familias desplazadas residentes en Lima. Hemos planteado estos dos temas del sistema familiar porque «en el análisis del sistema familiar, se pueden destacar, como elementos sincrónicos, la estructura y la dinámica en un momento concreto» (Gobierno de La Rioja, 2003: 12).

Un asunto final, y no por ello de menor importancia, es contribuir en todo tiempo a la memoria colectiva de nuestra población sobre un acontecimiento que la afectó gravemente y que, por lo tanto, merece el compromiso social de divulgación científica para prever futuros acontecimientos funestos.

## Estado actual del desplazamiento y las familias desplazadas

### Desplazamiento internacional

El problema del desplazamiento es una de las mayores preocupaciones por la presencia continua de conflictos armados en el mundo; Viancha (2008) señala que, «desde la segunda guerra mundial, en el tercer mundo hubo cerca de 22 millones de muertes y más de cien millones de lesionados, lo cual ha dado lugar al desplazamiento hacia otros países» (p. 23).

Colombia es uno de los países en América Latina con experiencia similar a Perú en el tema de los desplazados por asuntos de carácter bélico caracterizado por afectar al sistema familiar ya sea por el asesinato de algún miembro de este o por el desplazamiento obligado, tal como se encuentra en el relato siguiente, recogido por Macías, Patemina y Vargas (2004):

> Yo vengo desplazada de un pueblito (...), allá llegaron y mataron una hermana mía, mi hijo se voló (...) al otro día que enterramos a mi hermana, yo le dije a mi esposo «vámonos de aquí» (...) mi esposo decía que cómo íbamos a dejar todo ahí, pero yo, quería proteger la vida; agarré y metí lo que pude en una bolsa y nos

vinimos para Barranquilla (p. 99).

Esta declaración confirma lo señalado por Rojas (como se citó en Viancha, 2008), quien sostiene que «las acciones preferidas por los actores armados causantes de los desplazamientos, son: masacres, tomas a poblaciones, ataques indiscriminados, combates, amenazas» (p. 27), con el consiguiente abandono de su territorio y sus formas de vida.

Con relación al desplazado en su situación de víctima encontramos una interpretación –desde el enfoque de la resiliencia– de Aristizábal y Palacio (2003), quienes mencionan que en el desplazado hay temores y carencias, pero también capacidad para enfrentar su situación. «Esto implicaría sobrepasar la concepción del desplazado como víctima indefensa del conflicto armado y considerarlo como un sujeto que es responsable de sus actos» (p. 242). Esta postura resiliente es fortalecida en un trabajo de González (2004), quien recoge un testimonio de un miembro de familia desplazada: «La teoría de ellos [Visión Mundial] es muy bonita porque no por el hecho de ser uno desplazado, le van a sentir lástima, no, le dan la oportunidad de que uno trabaje y se gane sus cosas» (p. 11).

Otra vertiente de análisis del tema del desplazamiento por violencia en Colombia, en la que se resalta el componente de personalidad la propone Arango y Cardona (2001): «Este grupo en crisis requiere de un acompañamiento psicosocial en la construcción de nuevos proyectos de vida» (p. 3). Es una propuesta en la que se resalta la importancia de trabajar el componente psicológico con la población desplazada.

## Desplazamiento nacional

Coronel y Coral son dos autores peruanos que han trabajado el tema del desplazamiento en Perú; a estas fuentes nos hemos remitido y encontramos coincidencia en sus hallazgos con respecto al número de desplazados, daños psicológicos, trato recibido y el papel de la mujer en el reordenamiento de las familias peruanas desplazadas. Ellas, como parte de la población civil afectada, según Coronel (1997), «en un determinado momento llegaron a ser 600 000 personas (156 575 para Ayacucho)» (p. 4); cifras similares a la señalada por Coral (1994): «Para 1994 se consideraba que en el Perú existían 120 000 familias que mantienen el estatus de desplazadas» (p. 11). Cohen y Sánchez-Garzoli (2001) afirman que en la década de 1980 «en Perú, una insurgencia virulenta maoísta, junto con la contrainsurgencia gubernamental, desplazaron a aproximadamente 600 000 personas» (p. 41), cifra con la cual coincide Aguilar (2007), al señalar que en «Perú se desplazaron aproximadamente 600 000 personas, y que para finales de 1990 el número de desplazados disminuyó a 70 000» (p. 8). Coincide con la cifra proporcionada por el Comité de Información del U. S. Committee for Refugees. Cualquiera sea el





número de víctimas, las condiciones de vida sociales y psicológicas de los desplazados es preocupante para el científico social, interesado en el desarrollo humano.

El desplazamiento por violencia política fue una nueva forma de migración ya sea desde el interior de Ayacucho hacia la ciudad de Huamanga o de esta hacia Lima, pero bajo condiciones totalmente diferentes a las migraciones tradicionales:

> En las zonas más afectadas por la violencia política, la migración tradicional se subsume en el desplazamiento: ambos tienen como factor determinante la violencia política. Esto se refleja en las encuestas que fueron aplicadas entre los que llegaron tanto a Lima como a Huamanga después de 1980, donde no encontramos ningún caso de migración tradicional (Coral, 1994: 8).

Aun en condiciones difíciles, bajo las que se da el desplazamiento, la familia, desde un principio actuó como unidad de integración junto a otras formas de organización, como bien lo apunta Coronel (1997): «En la primera etapa de la violencia política (1980-1985), las formas de organización giran en torno a la familia» (p. 11).

## Familia desplazada

Las familias desplazadas por la violencia política son aquellas que abandonaron sus lugares de origen, exigidas por los conflictos bélicos ocurridos en Perú a partir de la década de 1980, y se trasladaron a lugares dentro del mismo departamento –desplazamiento intrarregional– o a otros departamentos –desplazados extrarregionales–, Lima principalmente (Coral, 1994: 10). Hickel hace una precisión llamándolo explícitamente desplazado interno para diferenciarlo del refugiado: Es «una persona que se ha visto obligada a desplazarse dentro del territorio de su propio país a raíz de un conflicto armado o de tensiones internas» (2001: 2). Estas personas, según el mismo Hickel, reciben la protección del derecho internacional.

Este desplazamiento violento, sorpresivo, con pérdidas de vida de familiares, abandono de sus tierras con los sembríos quemados al igual que sus animales, tuvo que ocasionar serios trastornos a la vida personal de las víctimas tanto en sus interrelaciones en el hogar como en la propia personalidad, como lo confirma Coronel (1997), «al señalar que la violencia intrafamiliar aumentó por la violencia externa de la que fueron víctimas los miembros del grupo familiar con el perjuicio de su salud mental» (p. 9).

Además de ser desplazados con todo el sufrimiento y perjuicio económico a cuestas, su arribo a otros puntos del país estuvo lleno de dificultades: «En Perú, los campesinos que buscaron acogida en las ciudades, encontraron que el ambiente era ajeno y que no podían hablar español. Por consiguiente, sufrieron aún más de prejuicio y marginación social» (Aguilar, 2007: 10).

Incertidumbre, pobreza, prejuicio, marginación, se configuran en el perfil de

los miembros de las familias desplazadas. La exclusión social los margina afectando la calidad de vida, pues por sus orígenes campesinos no estaban preparados para las labores urbanas lo cual profundiza su pobreza con el consiguiente efecto psicológico sobre los miembros de las familias, tal como lo señala Britton (1998, como se citó en Roca & Rojas, 2002: 704): «La exclusión llega a afectar hasta la autoestima de las personas, lo cual se ve claramente en el caso del desempleo». Democratic catalog, mencionan los efectos diversos de la exclusión: «Es por este motivo que se dice que la exclusión social va más allá del término 'pobreza' y se refiere más bien al sentimiento de marginación» (1995, como se citó en Roca & Rojas, 2002: 704).

El sistema familiar del desplazado fue afectado en su estructura y en su dinámica, por la violencia política desmembrándola en su unidad y afectando las interacciones de sus miembros: «Las familias desplazadas fueron obligadas a abandonar sus hogares o actividades económicas habituales debido a que sus vidas, su seguridad o libertad estaban amenazadas en el contexto de la violencia» (Amérique Latine Histoire et Mémoire, 2005: 5). Este abandono de sus lugares de origen bajo situaciones tan dramáticas afecta al sistema familiar en su estructura y a sus miembros en sus dinámicas habituales, como lo informan Castellón y Laplante (2005: 14), quienes revisaron un estudio epidemiológico de salud mental del Instituto Especializado en Salud Mental H. Delgado-H. Noguchi, en el que se daba cuenta de los problemas de salud mental ocurridos en Lima y en tres regiones de la sierra y en particular Ayacucho, con problemas de depresión, estrés postraumático, alcoholismo y violencia intrafamiliar.

Dentro de este panorama, Forero (2003) señala que, en Perú, al igual que en Colombia, las familias como sistema, además de ser dañadas tienen que asumir sus responsabilidades como tales, es decir, «aparte de que el destierro ocasiona un fuerte trauma psicológico, el desplazamiento hace recaer casi exclusivamente en ellas la responsabilidad del sostenimiento afectivo y económico de la familia» (p. 7).

## Sistema familiar: estructura y dinámica

Minuchin y Fishman (2004), desde el enfoque sistémico, definen a la familia como un grupo natural, con pautas de interacción que dan lugar a la estructura familiar; es esta estructura familiar –continúan– la que da lugar a las conductas individuales y a la interacción entre ellas, para concluir que «la familia necesita de una estructura viable para desempeñar sus tareas esenciales, a saber, apoyar la individuación al tiempo que proporciona un sentimiento de pertenencia» (p. 25).

Es a partir de esta definición y de la teoría desarrollada por este enfoque, que se propone trabajar el tema de las familias desplazadas.

Las familias son agrupaciones íntimas que intercambian subjetividades entre





sus miembros, facilitando de esta manera el aprendizaje inicial de una forma de ser persona, formar identidad, desarrollar afectos, así como la incorporación de normas y valores. De la Torre (2008), hablando de la identidad como parte del proceso de socialización, sostiene:

> Las formas verbales y no verbales de comunicación, los significados y sentidos compartidos, las memorias pasadas, los símbolos, los valores, las actitudes, las tradiciones, los hábitos, las costumbres, los gustos, los prejuicios, hasta las expectativas futuras, son recibidos por los niños y niñas en crecimiento, y por los jóvenes, a través, primero, de los adultos cercanos que cuentan e interpretan las experiencias pasadas (p. 8).

En el mismo sentido, referido a los intercambios e interacciones en el proceso de socialización intrafamiliar, encontramos en la Carta del Papa lo siguiente, con respecto a la familia: «En su camino familiar, ustedes comparten tantos momentos inolvidables: las comidas, el descanso, las tareas de la casa, la diversión, la oración, las excursiones y peregrinaciones, la solidaridad con los necesitados» (Papa Francisco, 2014: 2).

Las conductas señaladas en ambas posturas son formas de interactuar que nos hablan de una dinámica, de una forma de hacer familia. Además, de la construcción intrafamiliar, la familia como un sistema abierto, se relaciona con otros sistemas sociales y está expuesta a recibir todo tipo de influencias y a influenciarlos en una permanente interacción pues como tal, afirma Quintero (2001), «es el más representativo de los sistemas humanos, destacando su carácter socioecológico al interior del contexto cultural en el que actúa» (p. 4). Baeza (2000) refiere que en la familia se instaura el proceso de socialización del hombre y es en ella donde se dan los lazos afectivos iniciales, la vivencia del tiempo y de las distancias corporales. En ella se forja la historia de la familia a través de las generaciones y es uno de «los pilares de la identidad de una persona» (p. 1).

Con ocasión del XX Aniversario del Año Internacional de la Familia, que se conmemoró en el 2014, la International Federation for Family Development (2014) declaró: «Promote and develop active measures to support the psychological well-being of children and youth with sensitivity to family situations (promover y desarrollar medidas activas que contribuyan al bienestar psicológico de los menores y jóvenes, según la situación de cada familia [en español])» (p. 20), en un documento firmado por 529 representantes de la sociedad civil de 83 países.

## Estructura Familiar

La estructura familiar es uno de los aspectos más ricos para el conocimiento de la familia. Es el espacio donde se tejen y articulan todas las reglas y roles que regulan su funcionamiento.

Todas las relaciones que establecen los miembros de una familia dan lugar a la conformación de una estructura muy peculiar y propia de cada sistema familiar, en el que se advierten subsistemas conformados por las relaciones que establecen los miembros del sistema familiar.

Zevallos (2004) define la estructura familiar a partir de las interacciones relativamente duraderas entre los miembros de la familia, dando lugar a que haya una organización en su interior, en los subsistemas. Se presenta un «invisible conjunto de demandas funcionales que organiza la manera de interactuar entre los miembros de la familia» (p. 42).

Siguiendo a Makabe (2003), convenimos en que la dimensión estructura: «se refiere a la composición que organiza el funcionamiento de la familia» (p. 285) resaltando su importancia «porque la trama de las miserias y grandezas de una familia se despliega en el contexto de la estructura familiar, considerándola en sus dimensiones histórica y relacional» (p. 285).

Minuchin y Fishman (2004) señalan que «las pautas de interacción que elabora la familia van a constituir la estructura familiar con la cual sus miembros definen sus conductas y facilitan su interacción recíproca» (p. 25).

Los autores mencionados sostienen el enfoque sistémico para definir la estructura familiar y el concepto de relación e interacción como formadores de conducta de los miembros de la familia. Cibanal (2006) añade la idea de movimiento permanente al opinar que: «El concepto de ESTRUCTURA describe la totalidad de las relaciones existentes entre los elementos de un sistema dinámico» (p. 28); estas relaciones van formando, de un lado, un estatus en cada uno de los miembros de dicho sistema y, de otro, establecen los papeles a desempeñar con relación al otro y a todo el conjunto del sistema familiar. El estudio de la estructura de la familia lleva a conocer la dinámica de interacción de sus miembros al interior de ella, lo cual resulta más importante que conocer el número de componentes de la misma, pues nos permite realizar el análisis de las relaciones entre los miembros de los subsistemas y entre estos, tal como también sostiene Zuluaga (2004): «Toda familia tiene una organización jerárquica y una estructura de interacción o funcionamiento, y si se modifica la estructura, se producirán cambios en los procesos internos de cada uno de los miembros del sistema» (p. 3).

Siguiendo el Programa de Trabajo Social y Apoyo a la Dinámica y Estructura Familiar, hemos seleccionado los componentes de la estructura familiar a tener presente en una investigación de campo: subsistemas familiares, vínculos relacionales (resonancia), límites, fronteras y territorialidad (Gobierno de la Rioja, 2003: 15).

**Subsistemas familiares**. Al interior de un sistema familiar se encuentran los subsistemas; estos están conformados por los miembros de la familia que, al interactuar





entre ellos, cumplen una serie de funciones con diferentes roles como madre, hijo, esposo, hermano, etc. En un artículo editado por el Gobierno de la Rioja (2003) se lee: «La estructura familiar, la componen los miembros de la familia organizados en subsistemas entre los que existen límites que tienen como objetivo proteger la diferenciación del sistema y facilitar la integración de sus miembros en él» (p. 12).

Los subsistemas ayudan a las familias a cumplir con sus funciones, lo que les permite mantener su estructura. «El cómo se dan las relaciones al interior de los subsistemas y entre estos define a la estructura familiar» (Zevallos, 2004: 45)

Diferenciamos los siguientes subsistemas:

- conyugal,
- parental y
- fraternal.

El subsistema conyugal es el conformado por la pareja, responsable inicial de la constitución de la familia, como en su momento lo dijera Aristóteles (2015): «Lo primero que se necesita es unir dos a dos los seres que no pueden ser completos uno sin otro, como el hombre y la mujer para los efectos de la generación» (p. 3). Desde sus inicios está sujeta a un proceso de acomodación con los consiguientes ajustes y desencuentros que se manifiestan en las formas como se relacionan. El vínculo de afecto y la comunidad de intereses constituyen sus características.

El subsistema parental está formado por los padres y los hijos. Este subsistema tiene sus inicios con el nacimiento del primer hijo lo que da lugar a un cambio en las relaciones que hasta ese momento había establecido la pareja. Surgen nuevas exigencias que comprometen a los padres en la medida en que cada cual tiene una idea de lo que le corresponde como responsabilidad de su rol paterno.

El subsistema fraternal está formado por los hermanos quienes tienen que aprender a convivir en la relación diaria.

Las relaciones que pueden darse entre los subsistemas y al interior de estos, son: alianzas y coaliciones, resonancia, autoridad, áreas de poder, división del trabajo, roles y reglas familiares, vivencia de la sexualidad y flujo de la comunicación.

**Vínculos relacionales**. Son las relaciones básicas que se establecen entre los miembros de la familia; estos vínculos dan lugar a la resonancia en la proximidad e intensidad emocional en la organización familiar. Esta resonancia es el nivel de sensibilidad que desarrollan los miembros de la familia, y que va desde la cohesión hasta la desunión, dando lugar a que se establezcan grados de diferenciación emocional en la comunicación que ellos establecen.

**Límites y fronteras de la familia**. Los límites se establecen para separar a los subsistemas; en una familia funcional se espera que los límites sean semipermeables

para permitir la individuación y diferenciación necesaria a cada miembro y el apropiado intercambio afectivo entre los integrantes de cada subsistema. Los límites claros permiten una adaptación ideal, armoniosa entre los miembros de los subsistemas y con los otros subsistemas conformantes del gran sistema familiar, los límites difusos significan debilidad o ausencia de ellos y los rígidos marcan una lejanía de relación afectiva, comunicacional. Por otra parte, las fronteras permiten diferenciar a las familias con respecto a otros sistemas propios de la comunidad en la que están establecidas como lo son otras familias e instituciones diversas.

**Territorialidad**. Cada familia dispone y organiza sus espacios domésticos constituyéndose en lugares íntimos para las transacciones entre sus miembros. La territorialidad es espacial –cocina, sala, etc.– y significante, referida al uso que se da a los espacios –en la sala se reúnen mensualmente, en el dormitorio los padres toman acuerdos sobre los hijos, etc.– (Gobierno de La Rioja, 2003: 12).

## Dinámica familiar

El ser humano vive en permanente compañía con sus semejantes formando grupos de las más diversas características: asociaciones, clubes, amigos, vecinos, partidos políticos, congregaciones, empresas, sindicatos; esta construcción social verificada a través de los años y en las más diversas circunstancias encuentra expresión filosófica en Aristóteles (como se citó en Azcárate, 1873), quien dice que el hombre es un ser social; negarlo y vivir fuera de la sociedad es propio de seres degradados o superiores «y a él pueden aplicarse aquellas palabras de Homero: «Sin familia, sin leyes, sin hogar» (p. 19).

La familia es un sistema abierto y, como lo señalamos, establece relaciones tanto al interior de su propio sistema como con el exterior con otros suprasistemas sociales (escuela, municipalidad, etc.). Al interior de ella son los miembros de los subsistemas los que al establecer relaciones le imprimen una dinámica muy particular y propia a cada familia. Una dinámica llena de fuerza, energía y actividad, coincidiendo con Agudelo al afirmar que «la dinámica familiar comprende las diversas situaciones (2005) de naturaleza psicológica, biológica y social que están presentes en las relaciones que se dan entre los miembros que conforman la familia» (p. 9), lo que les facilita la vida cotidiana llena de comunicación afectiva, autoridad y crianza. Lo señalado por Agudelo (2005), justifica el estudio de la dinámica familiar «para alcanzar el objetivo fundamental de este grupo básico de la sociedad: lograr el crecimiento de los hijos y permitir la continuidad de las familias en una sociedad que está en constante transformación» (p. 9).

En el sistema familiar, la dinámica tiene sus propios contenidos formados por «el tejido de relaciones y vínculos atravesados por la colaboración, intercambio, poder y conflicto que se genera entre los miembros de la familia –padre, madre e





hijos– al interior de esta» (Gallego, 2012: 8).

La dinámica familiar corporizada en las conductas de los miembros del sistema supone el encuentro de subjetividades de emociones, gustos, tendencias, motivaciones, «mediados por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permite que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente» (Gallego, 2012: 8) Sin embargo, el actuar de cada miembro no siempre es lineal, en concordancia con las normas, y de allí surge otra arista de su importancia: «El estudio de la dinámica familiar surge como una crítica a los supuestos de unidad, interés común y armonía que tradicionalmente se ha dicho acerca de las familias» (Torres, Ortega, Garrido, & Reyes, 2008: 33) Efectivamente, la práctica profesional del psicólogo acumula casuísticas de familias ganadas por las desavenencias, líos y conflictos que generan interés en el investigador por sistematizar información acerca de ellas.

**Categorías de la dinámica familiar**. Siguiendo a diversos autores (Agudelo, 2005; Gallego, 2012; Gobierno de la Rioja, 2003), hemos seleccionado las siguientes categorías de la dinámica familiar: asociaciones (alianzas y coaliciones), autoridad y liderazgo, áreas de poder, división del trabajo, roles y reglas familiares, vivencia de la sexualidad y flujo de la comunicación.

La alianza se produce al asociarse dos o más miembros de la familia para actuar a favor de ella; mientras que en la coalición, la asociación es para perjudicar a un tercero. Una familia funcional, saludable, establece alianzas basadas en las afinidades y metas conjuntas, evitando las coaliciones que son dañinas a ella. Estas coaliciones o relaciones triangulares pueden ser: triángulo manejado por los padres en conflicto, triángulo por rodeo y triángulo perverso o coalición estable.

Autoridad y liderazgo, caracteriza la jerarquización existente al interior del sistema familiar y se establece en relación con el ciclo vital de la familia, la edad de los padres y de los hijos. Se entiende que un sistema familiar es funcional cuando el subsistema parental asume su autoridad y lidera el hogar al tomar decisiones en acuerdo mutuo, frente al subsistema fraterno y a los suprasistemas.

Áreas de poder, son los espacios domésticos en los que la pareja se relaciona en función a asuntos propios de la dinámica hogareña en la que está implícito el uso del poder para tomar decisiones (adquisición de bienes, destino escolar de los hijos, entre otros).

División del trabajo, se expresa en la asunción de las tareas diversas dentro del hogar como, por ejemplo, cocinar, lavar, llevar a los niños al centro educativo, ayudar en las tareas escolares. Sara-Laffose (2003) dice que son «los trabajos que realiza la familia en cuanto tal» (p. 184).

Los roles y las reglas familiares se van formando de manera explícita por acuerdo de los miembros de la familia o de manera tácita en la práctica familiar diaria

y siempre se irán acuñando por la acumulación de actos repetitivos que se dan en las actividades recíprocas entre los que conforman el hogar. Paulatinamente las conductas se hacen consistentes y cada uno ya sabe qué conducta se espera de él y de los otros. Se manifiestan en las conductas reiteradas que da lugar a actividades recíprocas entre los miembros de la familia, como lo señala Makabe (2003: 287).

Vivencia de la sexualidad, es el espacio íntimo de la pareja en el que las responsabilidades, con sus derechos y deberes son acordadas al interior de la díada, de manera tácita o explícita. La relación, además de sus componentes biológicos, tiene una fuerte y decisiva carga psicológica en la vida de sus actores.

Flujo de la comunicación. Para evaluar la calidad, cantidad y dirección de la comunicación en sus vertientes digital (lo que se dice) y analógica (la forma cómo se dice con sus gestos y posturas), en el interior del sistema familiar. Se examinan los patrones formales e informales de la comunicación que establecen los miembros. Cuando la familia es funcional el flujo de comunicación es directo y específico.

Para fortalecer la importancia de la comunicación al interior de las familias, hemos considerado uno de los axiomas de Watzlawick (como se citó en Arango, Rodríguez, Benavides, & Ubaque, 2016): la imposibilidad de no comunicar «toda interacción trae consigo un mensaje que movilizará la conducta de los participantes» (p. 41).

Estas categorías servirán para el trabajo de información y análisis sobre las características de la dinámica familiar, que, junto con la estructura, son las dos dimensiones presentadas para ser trabajadas en el estudio de las familias desplazadas.

El enfoque teórico presentado puede servir de insumo para el estudio e investigación empírica de la estructura y la dinámica familiar de las familias desplazadas por la violencia política, residentes en Lima, contribuyendo al conocimiento del estado actual en que se encuentran miles de personas y para el establecimiento de políticas públicas de atención en este vasto sector social marginal.

## Bibliografía

Agudelo, M. E. (2005). Descripción de la dinámica interna de las familias monoparentales, simultáneas, extendidas y compuestas del Municipio de Medellín, vinculadas al proyecto de prevención temprana de la agresión. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 3(1), 1-19. Recuperado de http:// www.redalyc.org/pdf/773/77330106.pdf

Aguilar, A. (2007). Marco teórico y aspectos generales relativos al fenómeno de desplazamiento interno forzoso. Recuperado de http://www.eleutheria.ufm.edu/ArticulosPDF/070918_Generales_Relativos _al_fenomeno.pdf

Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM. (2005). Balance del proceso de desplazamiento por violencia política en el Perú (1980-1997). Recuperado de http://alhim.revues.org/647

Arango, M. Z., Rodríguez, A. M., Benavides, M. S., & Ubaque, S. L. (2016). Los axiomas de la comunicación humana en Paul Watzlawick, Janet Beavin, Don Jackson y su relación con la Terapia Familiar Sistémica. Revista Fundación Universitaria Luis Amigó, 3(1), 33-50. Recuperado de www.funlam.edu.co/revistas/ index.php/RFunlam/article/

Arango, S., & Cardona, D. (2001). Desplazados: Elementos para su caracterización. Revista de Ciencias Humanas, 8(28), 84-91. Recuperado de ww.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/arango.htm

Aristizábal, E. T., & Palacio, J. (2003). Subjetivación del acto de desplazarse y aspectos psicopatológicos relacionados con experiencias violentas. Investigación y desarrollo, 11(2), 238-253. Recuperado de http:// rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/1118

Aristóteles. (2015). Política, Libro I. De la sociedad civil. De la esclavitud. De la propiedad. Del poder doméstico.
Recuperado de http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/2/766/3.pdf

Azcárate, P. (1873). Obras de Aristóteles (tomo 3, pp. 7-21). Madrid. Recuperado de http://www.filosofia.org/cla/ ari/azc03017.htm

Baeza, S. (2000). El rol de la familia en la educación de los hijos. Recuperado de http://iin.oea.org/ Cursos_a_distancia/Lectura10_disc..UT3.pdf

Castellón, R., & Laplante, L. (2005). Los afectados por el conflicto armado interno del Perú: Exigiendo el derecho a la salud mental. Lima: Ediciones Nova Print. Recuperado de http://www.librosperuanos.com

Cibanal, L. (2006). Introducción a la sistémica y terapia familiar. Recuperado de http://www.editorial-club- universitario.es/pdf/575.pdf

Cohen, R., & Sánchez-Garzoli, G. (2001). El desplazamiento interno en las Américas: Algunas características distintivas. The Brookings-CUNY Project on Internal Displacement. Recuperado de https://www.brookings.edu/author/gimena-sanchez-garzoli

Coral, I. (1994). Desplazamiento por violencia política en el Perú, 1980-1992. IEP Instituto de Estudios Peruanos. Documento de trabajo N.º 58, Serie: Documentos de Política N.º 6. Perú. Recuperado de www.iep.org.pe. http://archivo.iep.pe/textos/DDT/ddt58.pdf

Coronel, J. (1997). Balance del proceso de desplazamiento por violencia política en el Perú 1980 – 1997. En V. Agreda, A. Diez y M. Glave (Eds.), Perú, el

problema agrario en debate (pp. 588-635). Perú: ITDG.

De la Torre, C. (2008). Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas; conceptos, debates y retos. Psicología Online,1-7. Recuperado de http://www.psicologiaonline.com/articulos/2008/05/identidad_identidades_y_ciencias_sociales.shtml

Forero, E. (2003). El desplazamiento interno forzado en Colombia. Fundación Ideas para la paz (FIP). Recuperado de http://www.ideaspaz.org/secciones/eventos/download/edgar_forero.pdf

Gallego, A. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 35(febrero-mayo), 326-345. Recuperado de http:// revistavirtual.ucn.edu.co/

Gobierno de la Rioja. (2003). Programa de trabajo social y apoyo a la dinámica y estructura familiar. Rioja: Logroño.

González, C. (2004). Transformación y resiliencia en familias desplazadas por la violencia hacia Bogotá. Revista de Estudios Sociales,18(mayo-agosto), 123-130. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/ articulo?codigo=2349320

González, I. (2000). Las crisis familiares. Revista Cubana Medicina General Integral, 16(3). La Habana.
Recuperado de http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol16_3_00/mgi10300.pdf

Hickel, M. (2001). La protección de los desplazados internos afectados por conflictos armados: conceptos y desafíos. Revista Internacional de la Cruz Roja,1-8. Recuperado de https://www.icrc.org/spa/resources/ documents/misc/5tdq4p.htm

International Federation for family Development. (2014). Declaration of the civil society on the occasion of the 20th anniversary of the international year of the family. Recuperado de www.familyperspective.org/decl/ DecBook.pdf

Leuridan, J. (2018). El sentido ético de las dimensiones de la vida (2a Ed.). Lima: USMP.

Macías, A., Patemina, A., & Vargas, K. (2004). Relaciones familiares en familias desplazadas por la violencia ubicadas en «La Cangrejera» (corregimiento de Barranquilla, Colombia). Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte, 14, 91-124. Recuperado de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/ article/viewFile/1781/1161





Makabe, P. (2003). Enfoque sistémico aplicado a la familia. Módulo I: Paradigmas teóricos y marcos de referencia conceptuales. Lima: PUCP.

Minuchin, S., & Fishman, Ch. (2004). Técnicas de Terapia familiar. Buenos Aires: Paidos.

Ochoa Impresores. Recuperado de http://chitita.uta.cl/cursos/2011-1/0000439/recursos/r-12.pdf

Papa Francisco (25 de febrero de 2014). Carta del Papa Francisco a las familias del mundo. El Vaticano. Recuperado de https://www.aciprensa.com/noticias/papa-francisco-a-familias-recen-conmigo-para-afrontar-los-retos-con-la-luz-y-la-fuerza-del-evangelio-66077/

Quintero, A. (2001). Escenarios contemporáneos de la familia. Recuperado de www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/ reg/slets/slets-017-002.pdf

Roca, I., & Rojas, B. (2002). Pobreza y exclusión social: una aproximación al caso peruano. Bulletin de l'Institut français d'études andines, 31(3), 699-724. Recuperado de https://journals.openedition.org/bifea/pdf/6828

Sara-Laffose, V. (2003). Familia, cultura y sociedad. Módulo I: Paradigmas teóricos y marcos de referencia conceptuales. Lima: PUCP.

Torres, L. E., Ortega, P., Garrido, A., & Reyes, A. G. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 10(2), 31-56. Universidad Intercontinental. México D. F. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212387003

Viancha, N. (2008). Representaciones sociales sobre la vida ocupacional de mujeres cabezas de familia desplazadas por la violencia asentadas en altos de Cazuca, Soacha. Recuperado de http:// bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/654/1/Representaciones_sociales_sobre_Viancha_2008.pdf

Zevallos, R. (2004). Enfoques, procesos y modelos de intervención familiar. Módulo II: Modelos y Procesos de intervención familiar, instrumentos técnicos y metodológicos. Lima: PUCP.

Zuluaga, J. (2004). La familia como escenario para la construcción de ciudadanía: una perspectiva desde la socialización en la niñez. Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, 2(1). Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2004000100005&script=sci_arttext

# CAMBIO DE VISIÓN Y CULTURA DE PAZ CON ENFOQUE DE GÉNERO A PARTIR DE UNA INTERVENCIÓN CURRICULAR

***María Antonieta Mendoza Basaure***

Servicios Educacionales
PAZVIDA E.I.R.L., Chile
cruzadaeducativa.foroglobal@gmail.com

**Resumen**

Se ha observado en los últimos años una creciente presencia de temas que inciden fuertemente en lo que son las relaciones de género, en especial desde las conferencias propiciadas por las Naciones Unidas a partir de la década de 1960 a la fecha, mostrando una interesante realidad que llevada al terreno específico de la educación, adquiere un significado relevante en la formación de los profesionales de la educación y en su incursión en el currículum oculto y los ejes transversales concebidos para provocar un mejoramiento de la calidad educativa.

Se presenta, por una parte, el pensamiento humano y pedagógico de la autora en lo que podría considerarse como lo substancial de lo que ha sido su metodología de trabajo en su trayectoria docente, y por otra, el aporte a que aspira trazar en las nuevas generaciones de profesionales de la educación, por medio de su tesis doctoral, la que consistió en una investigación educativa con intervención curricular en el Curso Facultativo "Actividades Recreativas desde una Perspectiva de Género", en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, con la finalidad de conocer cuáles son los cambios significativos que se logró inculcar en su visión sobre las relaciones entre varones y mujeres que experimentaban estu-

diantes de pedagogía al participar en el proceso de reflexión sistemática y el intercambio experiencial dirigido en torno a dicha temática; y de cómo dicho proceso influyó en su desarrollo personal y profesional.

El análisis del discurso de 121 estudiantes que cursaban en ese momento de la investigación el tercero o cuarto año de su carrera, da cuenta de sus conocimientos previos, lo que ocurre durante el proceso de sistematización de la temática y el impacto que se produce en sus prácticas laborales posteriores.

**Palabras clave**: Relaciones de Género – Formación docente – Desarrollo personal – Transversalidad.

El tema que dio origen a esta investigación está motivado por la trayectoria docente de la autora, lo que adquiere especial relevancia ante múltiples expresiones de experiencias compartidas por estudiantes de diferentes edades y estratos sociales diversos, que confluyen en problemáticas de su diario vivir.

Los antecedentes teóricos fundamentales que sustentan la problemática que origina las interrogantes del estudio surgen a partir de la observación prolongada de aquellos hechos y comportamientos que emergen del currículum oculto, tales como los problemas emocionales y tensionales derivados del ambiente familiar, por ejemplo, y de conversaciones que fueron conformando un cúmulo de inquietudes y motivaciones por desentrañar las razones más profundas que han llevado a las personas a vivir situaciones de conflicto y maltrato o a maltratar a sus semejantes; junto con ello, el intento por conocer las bases de lo que ha sido la cultura discriminatoria en distintos ámbitos del quehacer humano, en especial las desigualdades de género.

Los referentes teóricos considerados en el transcurso de la investigación tienen especial relación con la teoría del Doctor Humberto Maturana Romesín, porque sus estudios sobre la organización del sistema social los aborda desde la biología de lo humano en un contexto histórico evolutivo, lo que se incrementa con variadas reflexiones y asociaciones vinculadas con la educación.

Asimismo, las teorías sociológicas de la reproducción cultural, de Basil Berstein, y sus formas o medios de transmisión del lenguaje, además de los modelos de dominación imperantes, los que referidos a la educación indudablemente muestran por una parte, una realidad en torno a la existencia de un lenguaje paralelo pleno de significados y, por otra, facilitan la comprensión de esos procesos de reproducción cultural, especialmente en cuanto afectan a la integridad de las personas cuando su tendencia es segregacionista y discriminatoria.

De igual forma, el pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire y la dimensión humana presente en su literatura con una línea pedagógica interesante de seguir, desde la pedagogía del oprimido hasta la pedagogía de la liberación y de la esperanza; proceso que incentiva al rompimiento de los esquemas tradicionales





para la transformación de la sociedad, con gran sentido de justicia, libertad y respeto a la diversidad.

Buscando entonces un ideario de pensamiento válido para propiciar la concepción de una pedagogía más humanizante y significativa, a la vez crítica y progresista, se consideró a dos connotadas pedagogas, cuya selección intencionada por parte de la autora se centró fundamentalmente en nombres que le son muy cercanos a sus propios procesos de formación humana y profesional.

Andrèe Haas Neumann, maestra de origen suizo que ejerció durante cuarenta y tres años en Chile en el ámbito de la ***Rítmica corporal*** cuya metodología estaba basada en la libre expresión de la corporeidad, que se transmitía desde sus gestos y diversidad de movimientos espontáneos expresivos. Fue discípula del conocido músico, compositor y pedagogo suizo Jaques Dalcroze (comienzos del S XX), creador de la Rítmica y precursor de la Musicoterapia; quien postulaba una educación integral a través de la Rítmica, considerando que en toda persona se debe ejercitar conjuntamente la mente, el cuerpo y el espíritu, tres áreas inseparables al momento de educar si se pretende formar para una vida más humanizante, más íntegra y en sintonía con su entorno.

Otra fuente de inspiración fue Viola Soto Guzmán, premio nacional de educación en Chile (1991), por su amplia visión humana del Currículum educacional y una destacada labor educativa en la historia de la experimentación chilena. Su mirada crítica y reflexiva del currículum la posesionó en un sitial de permanente requerimiento en distintos escenarios de la vida universitaria y educacional del país.

Finalmente, el impacto de encuentro con un educador que incentivó de manera relevante la selección de contenidos que convergieran en gran medida con el ideario anteriormente señalado, en una concepción humanista y renovadora de la educación, se cristalizó en una experiencia de gran significado para la autora en sus estudios del doctorado, con el español Dr. Martín Rodríguez Rojo, por su pedagogía crítica, humanista y comprometida con los temas transversales de la educación.

La autora se identifica y comparte casi de manera automática con las formas de mirar la pedagogía en un contexto amplio, abierto, cuestionable, crítico, donde la transformación es un hecho indiscutible. La idea de innovación permanente y de una didáctica acorde a los tiempos en que se vive la modernidad y la postmodernidad, hizo que se inscribiera de manera entusiasta en los planteamientos y acción educativa surgida de su encuentro con tan insignes profesionales.

La investigación se desarrolló en el contexto de una intervención educativa que utilizó la "Metodología de la afectividad", consistente en clase taller con procedimientos dialógicos, problematizadores, reflexivos, empatizadores y se recogió los materiales producidos por los alumnos y las alumnas en una encuesta de diag-

nóstico no estructurada, y a continuación elaboraron testimonios focalizados con la reflexión personal producto de las sesiones de trabajo. Para el procesamiento de los testimonios, se eligieron según criterios preestablecidos anteriormente cuáles quedarían considerados en la investigación, proceso que fue difícil fundamentalmente porque se trataba de expresiones escritas de las más íntimas experiencias existenciales de jóvenes, mujeres y varones, quienes buscaban en su oscuridad una lucecita que les guiara en el difícil tránsito hacia la madurez emocional, y donde usualmente habían encontrado muy pocas respuestas a sus múltiples incógnitas, dudas y temores existenciales. De ese modo, se inició la búsqueda de antecedentes que pudieran dar respuesta a dichas interrogantes y el apoyo necesario a la inquietud por demostrar alguna forma de trabajo que, inspirada en su propia práctica, aportara a la educación una nueva visión de la pedagogía, centrada fundamentalmente en la concepción de metodologías de acción para abordar los valores que deben imperar en una sociedad democrática y altruista, cuyo impulso vital sea el diálogo, la libertad de expresión y el respeto mutuo en las relaciones humanas, al margen del sexo, raza, u otra condición; en síntesis, educar a mujeres y varones para una convivencia más armónica y más pacífica .

La búsqueda de antecedentes, en este sentido, implica no solo entender los acontecimientos históricos como una organización estructural de la sociedad, sino más bien, es necesario indagar en el sentido de lo humano y su convergencia con las características que les son propias, lo que las diferencia de otros seres vivos, y que se expresa en acciones, comportamientos y actitudes que han dado la pauta para la construcción social y cultural de la humanidad; o más aún, aquello que le da vida a su actuar de una manera determinada, como son las emociones, los sentimientos y sus relaciones afectivas con los demás seres que le rodean. Las circunstancias de vida de las personas, en su entorno familiar y social, conforman un cúmulo de situaciones que las llevan a adquirir un modo de ver la vida en forma muy particular.

Por todas las razones expuestas es que los antecedentes generales que dieron origen a la realización de este trabajo surgieron a partir de la experiencia de género de la autora, los que definieron su dedicación a todos los temas vinculados con el Género, la Coeducación y la Cultura de la Paz. Desde esa perspectiva, una vertiente importante de motivación  fue el acercamiento a las personas desde estrategias de aprendizaje sustentadas fundamentalmente en el desarrollo de la corporeidad en simbiosis con la música y otras artes, como un elemento sensibilizador y formativo, cuya práctica iniciada en la docencia universitaria se extendió a la práctica de aula en todos los niveles de la educación. Posteriormente surgió el Género como descubrimiento de un área de aproximación al estudio de las relaciones humanas en sus contextos psico-socio-culturales; estudio vinculado estrechamente con las problemáticas  detectadas en dichas prácticas.





A su vez, la experiencia docente le fue aportando las vivencias de alumnas y alumnos que, en un contacto personal de conversación, significaron el acopio de situaciones particulares de conflicto que le permitieron visualizar aspectos que, por lo general, influyen en la vida afectiva y emocional de niñas, niños y jóvenes en pleno período de formación escolar y profesional, alterando en gran medida sus procesos de desarrollo y rendimiento. Es así que su gran interés por el tema de la educación la fue llevando por distintos caminos, intentando descubrir la génesis de los problemas que afectan al ser humano, entre ellos, el de la comunicación, el de la expresión, como los más cercanos y visibles. Por otra parte, las grandes inhibiciones, la soledad, la angustia, el temor y la baja autoestima, que no siempre se manifiestan en forma fluida sino más bien van apareciendo en la cotidianidad del aula, disfrazados en ocasiones por una gran agresividad y en otras, por un profundo silencio, el que solo se rompe y aflora en la interrelación más personalizada de la docencia.

En virtud de esa realidad, la música fue considerada el eje fundamental para introducirse en el corazón y la mente de niñas y niños, de jóvenes adolescentes y de personas adultas, especialmente del profesorado en sus períodos de perfeccionamiento, que encuentran en ella el canal de salida a su sensibilidad interior. Educar a través de la música se convirtió entonces en un mundo fascinante de grandes proyecciones en el terreno de lo humano y muy eficaz para la detección de problemas; risas y llantos, alegrías y tristezas, sueños y realidades se configuran de manera viva en las reacciones espontáneas de cientos de estudiantes de distintas edades y niveles socioculturales, que necesitan comunicarse y no encuentran la vía más expedita para manifestarlo. Claro está que la música por sí sola no tendría sentido si no fuera complementada por acciones comunicativas a través de la expresión corporal, lo que también ha sido un valioso recurso para pesquisar dificultades y problemas. Esa simbiosis entre la expresión corporal y la música, han sido la clave para el conocimiento trascendente y la posibilidad de descubrir distintas facetas de los seres, entre otras, las consecuencias de una cultura marcada fuertemente por el individualismo y muy cercana a esta característica, emerge del currículum oculto, el androcentrismo y la discriminación de género.

Es importante mencionar que una de las características de la cotidianeidad de la docencia, en virtud de la diversidad humana en que se desenvuelve el profesorado, es la posibilidad de aproximación con los problemas que le afectan a sus estudiantes y la oportunidad para apoyar sus procesos de desarrollo personal que, en muchos casos, son únicos e irrepetibles y, por lo tanto, enormemente significativos en la vida de las personas, fundamentalmente para quienes no se atreven a compartir sus problemas, por temor a represalias, por timidez, por vergüenza, porque no cuentan con los medios económicos para recurrir a especialistas y, más aún, las circunstancias en que se presentan esos problemas, los que en muchos

casos bloquean a las personas y estas pierden el horizonte de la racionalidad, inhabilitando su mente para la búsqueda de una solución apropiada.

Conocer la realidad implica la búsqueda permanente de formas de comunicación y expresión del educador o educadora, para intercambiar experiencias significativas que le permitan abordar la transmisión cultural, sin que se convierta a la larga en una rutina exenta de calidez sino, más bien, en un ambiente de reflexión propicio, despertar la curiosidad por lo profundo y extraer el potencial presente en cada persona, con la cual se establece un vínculo de irrefutable validez para propiciar el diálogo. Este ámbito de acción en torno a las relaciones humanas es lo que en sus relatos se fueron detectando a través del tiempo con ciertas características comunes y coincidentes de los problemas existentes de mayor recurrencia en esta experiencia, los que por lo general han estado asociados a lo que son las relaciones de poder. Por una parte, las que se pueden ejercer en la familia, por otra las que se van ocasionando en las parejas y también las que se pueden generar en otras situaciones de interrelación humana.

Otra característica observada y que es bastante común, tiene que ver con los estados anímicos y corporales que frecuentemente han quedado de manifiesto en sus relatos, de cómo les cuesta concentrarse en clases o sufren persistentes dolores de cabeza, o se afectan en su comunicación con las demás personas, o sienten la tendencia a la depresión; viven tensiones corporales permanentes como exteriorización de su profunda tristeza cuando han observado, por ejemplo, desigualdad en los tratos entre padre y madre u otros seres adultos en el hogar; peor aun cuando hay violencia declarada, tanto física como psicológica, porque en esa acción normalmente se les involucra y por lo general también son víctimas del mismo trato.

En términos generales, los estudios de Género en educación con un paradigma centrado en la reflexión crítica de lo que son las relaciones humanas y las discriminaciones de que son objeto, es construir la cultura de la paz puesto que la perspectiva de Género nos conduce a un tema relevante que es medular porque atraviesa todo el ámbito de las relaciones humanas, desde la familia al conjunto de la sociedad y desde la esencia existencial de cada persona para enfrentar su trayectoria de vida, considerando que en ello influyen poderosamente las formas de crianza inicial y los sistemas de socialización que van señalizando sus modos de ser y de actuar en el medio circundante, lo que se enmarca en determinadas expectativas y proyecciones que se construyen a partir de cada realidad.

La investigación educativa de tipo experiencial contó con un enfoque interpretativo cualitativo, para conocer el impacto de la intervención pedagógica, "Actividades Recreativas desde una Perspectiva de Género", con un desarrollo metodológico centrado en la afectividad desde una perspectiva crítica–reflexiva en el desarrollo del proceso de concienciación del estudiantado, ante el supuesto hipotético que la Educación con Perspectiva de Género que contemple una preparación corporal adecuada y acciones facilitadoras de diálogo sensibilizador y participativo, puede generar un cambio de conciencia para la superación de problemas personales y sociales vinculados con las relaciones humanas.

La duración del curso fue de un semestre académico con dos horas semanales (16 semanas) y se temporalizó en cuatro semestres académicos consecutivos.

El problema investigativo consideró tres interrogantes: ¿Cuáles son los cambios que en la visión de Género experimentan estudiantes de pedagogía, producto de la experiencia educativa en la asignatura "Actividades recreativas desde una Perspectiva de Género"? ¿Cómo influye en su desarrollo personal, el acercamiento a la reflexión sobre el tema de Género, a través de una experiencia curricular de intervención educativa dirigida? ¿Es posible propiciar cambios significativos en su visión en torno a las relaciones entre varones y mujeres, que incidan favorablemente en su formación personal y profesional?

El objetivo general fue consignar los cambios en la visión de Género que los y las estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación configuran, a partir de la intervención curricular. A su vez, los objetivos específicos fueron dirigidos a identificar los avances producidos a nivel conceptual respecto a la temática de Género, detectar los cambios producidos en el alumnado en relación a su percepción sobre los roles y estereotipos de género en su desarrollo personal y social, verificar la incorporación de la perspectiva de género y su problemática, en sus concepciones personales y profesionales posteriores a la intervención curricular.

En sus opiniones indicaron que, al introducirse en la temática, no tenían real compromiso y no les habían dado la debida importancia a las discriminaciones

en su entorno, o no sabían cómo abordarlas, aunque les producían inquietud y desacuerdo, por ejemplo, los privilegios del varón. Por lo tanto, su mirada en torno a las discriminaciones adquirió otra connotación, ya que a pesar de no haberle dado al género ninguna importancia al comienzo, en el transcurso se habían sorprendido positivamente con su relevancia. Es así como consideran que fueron descubriendo un mundo nuevo donde surgió la motivación para profundizar y la necesidad de estudiar más y aclarar concepciones que están enraizadas, como el machismo y el patriarcado, por ejemplo. En general, se sorprendieron por la gran influencia del tema en todos los ámbitos, intelectual, emocional, social, etc.

Uno de los grandes desafíos de la investigadora en el desarrollo de este trabajo, fue la permanencia de los varones y su participación en el curso, en especial las primeras sesiones. Por una parte, el temor a la desmotivación por el tema, producto de las conversaciones en grupos mayoritarios de mujeres quienes, al tomar contacto con las problemáticas relativas al Género, asumían en forma absolutamente normal con una actitud descalificadora frente a las formas generalizadas de comportamientos de los varones, replicando lo que habitualmente habían observado en la sociedad. Y por otra, que las motivaciones iniciales de los varones por el curso facultativo no estaban ligadas al tema central y por lo general, sus primeras reacciones resultaban más bien pasivas y de escasa opinión, razón por la cual era muy importante el proceso de reflexión y análisis ante la disyuntiva de provocar una apertura de ambos sexos hacia la objetivación del tema, de manera que se transformara en un descubrimiento de nuevas miradas desde las situaciones del habla y los simbolismos subyacentes del lenguaje; cambio que para los varones participantes fue significativo, especialmente cuando se refirieron a sus problemas de autoestima, como también a su desarrollo personal y profesional, transformándose luego con gran entusiasmo en interés y buena participación por el resto del semestre. Se valoró el tratamiento de estos temas en interacción de los varones con sus compañeras, con cambios importantes en los varones en relación a las emociones y a la afectividad, la aceptación de sí mismos, el respeto, la comunicación de sentimientos, relacionarse mejor, y la pérdida del miedo a expresar emociones. Dicho reconocimiento, interés y preocupación por el tema por parte de los varones, resultó ser un aspecto que consideraron muy positivo para sus relaciones futuras como padres, lo que también asociaron con el amar la profesión docente.

Se pudo visualizar numerosos intentos por aplicar los temas tratados en sus relaciones familiares y las dificultades que tuvieron que enfrentar en dichas experiencias, lo que enriqueció significativamente el nivel de profundización adquirido. No habían formalizado la relación entre el mundo en la vida privada de la madre y público del hombre, como construcción social y cultural; tampoco habían tomado conciencia las mujeres, por ejemplo, de sus acciones sobreprotectoras con el sexo opuesto y revelarse porque es injusto y desgastador, o cambiar la mirada de





los roles y estereotipos en el mundo actual; la madre, educadora del machismo y su actitud de servicio, problema de identidad muy complejo; la actitud de exigencia con las hijas y los espacios para la mujer en el hogar. Así mismo, hubo avances en la aceptación de sus realidades familiares sin mayor cuestionamiento, lo que fue un hecho interesante porque incrementó actitudes positivas y comprensivas con sus padres y madres, en especial entre quienes fueron educados y educadas según las antiguas creencias. Por ello se plantearon de la necesidad del cambio primero en la familia y después en la escuela y a partir de dichas reflexiones, se generó entre ellas y ellos la perspectiva de una visión positiva para la realidad futura.

El estudiantado participante en la intervención curricular consideró esta experiencia educativa como de gran importancia, tanto a nivel personal como profesional, ya que sintieron haber recibido una herramienta útil para educar en su quehacer profesional al trabajar la perspectiva de género en forma similar a dicha experiencia; puesto que la metodología utilizada en el curso preveía la creación de un ambiente relajado, cálido, acogedor, optimista, tolerante, dialogante y terapéutico; le generó confianza, mejoró su autoestima, aquietó sus inquietudes e inseguridades, posibilitándoles abrir la disposición mental y física para no solamente opinar en el tema en cuestión, sino que también, encontrarse escuchando a sus pares e incentivando la motivación a discutir con respeto mutuo y aceptar no tener siempre la razón, empatizando con los otros y las otras. De esa socialización importante surgen con entusiasmo las siguientes ideas, a modo de conclusión con respecto a los testimonios analizados:

- Tomar conciencia sobre la importancia del tema para educar a futuras generaciones.
- Expandir los temas a apoderados y apoderadas como movimiento de democratización a partir de la familia.
- Propiciar actitud de apertura y tolerancia por la diversidad.
- Efectivizar la pedagogía de la afectividad. La docencia no puede estar centrada solamente en la entrega de conocimientos. Hay que generar un ambiente distinto, acogedor, e intervenir la realidad para generar espacios de conversación.
- Perseverar en mejorar las prácticas propias con autocrítica y reflexión permanente.
- Es necesario la preparación del profesorado en todos los niveles de la educación, preescolar, básico, medio y universitario.
- El Rol profesional debe ser: abrir mentes para el cambio.

Con relación al objetivo general de la investigación, se puede afirmar que configuraron una precisa visión de género; sintetizado en "*Género atinge a lo propio femenino y masculino, teniendo presente que este concepto está enmarcado en un con-*

*texto cultural donde no se debería resaltar a ninguno o ninguna sobre el otro u otra*".

El cambio de visión produjo:

- Compromiso con el tema.
- Asumir postura conciliadora en sus relaciones con colegas.
- Ejercer protagonismo distinto en la unidad educativa.
- Asumir actitud problematizadora, incitando a la reflexión y visibilizando a las personas.

Las conclusiones dejaron en claro que la intervención educativa, como estrategia básica de acción aplicada, logró el impacto deseado, en virtud de una metodología activa, dinámica, reflexiva y en un clima afectivo de apertura al diálogo y la conversación, lo que significó concienciar la perspectiva de Género en su óptica personal, en su accionar educativo en la cultura familiar, en sus relaciones interpersonales y en el desempeño profesional.

## Bibliografía


ABAD, M. y otras/os. (2002). Género y Educación. Barcelona. Edit. Graó.

ACEVEDO, A. y otras. (2003). Seminario para optar al Título de Pedagogía en Historia y Geografía. Santiago: UMCE.

ACKER, S. (1994). Género y Educación. Madrid. Edit. Narcea, S.A.

ALBERDI, I. (1985). La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes. España. Ministerio de Cultura.

ALBERDI, I. (1998). Guía didáctica para una orientación no sexista. Madrid. Ministerio Martínez Ten, Luz de Educación y Ciencias.

ALTABLE, R. (1993). El currículum oculto: La coeducación sentimental.

ARANEDA, P. y otras. (1997). Lo femenino visible; manual para la producción de textos escolares no sexistas. Santiago. Corporación de Promoción Universitaria, CPU, MINEDUC, SERNAM.

BERARDI, L. (2003). (Compiladora) Análisis Crítico del Discurso.

BERSTEIN, B. (1988). Poder, Educación y Conciencia. Santiago de Chile, CIDE.

BINIMELIS, A. Y BLÁZQUEZ, M. (1992). Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos. Santiago. SERNAM.

BONDER, G. Y KANTOR, D. (1993). Igualdad de oportunidades en acción. Haciendo campaña con la comunidad educativa. Buenos Aires. Consejo nacional de la Mujer PRIOM. Ministerio de Cultura y Educación.







BONDER, G. Y MORGADE, G. (1993). Educando a mujeres y varones para el siglo XXI. Nuevas perspectivas para la formación de docentes. Buenos Aires. PRIOM.

CARDEMIL, C. (1992). Posibilidades y resistencias en la transmisión del género en escuelas chilenas. Santiago. CIDE.

CIDE – SERNAM. (1999). Transmisión y Construcción de las Identidades Femenina y Masculina en la Educación Pre-Escolar. Santiago.

CPEIP (2000) "Hombre = Mujer ¿Y en Oportunidades". Andros Ltda. Santiago. De Quiroga, G. (1988).

EDWARDS, V. y otras. (1993). Prácticas educativas y discriminación de género en la enseñanza media. Santiago. PIIE.

FAINHOLC, B. (1994). Hacia una escuela no sexista. Argentina: Aique grupo edit.

FERNÁNDEZ , X. (2004). Manual Programa de Investigación en Educación y Género. San José. PIEG. Universidad de Costa Rica.

FREIRE, P. (1969). La Educación como práctica de la Libertad. Santiago. ICIRA.

FREIRE, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Madrid. Siglo veintiuno editores. S.A. 242 243

GIROUX, H. (1988). Escolarización y las políticas del currículum oculto. En: Currículum, racionalidad y conocimiento. México. Universidad Autónoma de Sinaloa.

MAÑERU MÉNDEZ, A. – RUBIO HERRÁEZ, E. (1993). Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos. España. Ministerio de Educación y Ciencia.

MATURANA, H. (1993). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago. Colección Hachette/CED.

MATURANA, H. (1993). El yo, lo matrístico y lo patriarcal. En: Educación y Género. Una propuesta pedagógica. Santiago. Edit. La Morada y MINEDUC.

MATURANA, H. (1999). Transformación en la Convivencia. Santiago. Dolmen Ediciones S. A.

MATURANA, H. (2000). El sentido de lo Humano. Santiago. Dolmen Ediciones S.A.

MATURANA, H. VERDEN-ZÖLLER, G. (1995). Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano. Santiago. Edit. Instituto de Terapia Cognitiva.

MARÍN M. Y MEÑER, I. (1998). Género y Familia. Buenos Aires. Edit. Paidós.

Milicic, N. y otras (1994). Para favorecer la adquisición de la Identidad femenina en adolescentes. En: Revista Educación. Santiago. MINEDUC-CPEIP Nº 210.

Morgade, G. (1992). El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria. Cuadernos de investigación N.º 12. Universidad de Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Nicolson, P. (1997). Poder Género y Organizaciones. Madrid. Ediciones Nancea.

Pearson, J. (1998). Comunicación y Género. Barcelona. Ediciones Paidos Ibérica.

Provoste, P. y otros/as (2006). Equidad de género y reformas educativas. Santiago. Arancibia Hnos. y Cía. Ltda.

Rodríguez, M. (1995). La Educación para la Paz y el Interculturalismo como Tema Transversal, Barcelona. Edit. Oikos-Tau. 244 245

Rossetti, J. y Cardemil, C. (1989). La Educación de las Mujeres en Chile Contemporáneo. Santiago. CIDE

Salas, B. (1993). Formación permanente del Profesorado en educación No Sexista: Coeducación. En: Como aprende y como enseña el Docente. Santiago. PIIE, ICI.

Sastre, G. y otra. (1994). Cómo aprender la igualdad de oportunidades. En: Los Temas Transversales. Claves de la formación integral. Madrid. Santillana.

SERNAM. Hagamos un nuevo trato, Texto de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

SERNAM. (1997) Igualdad de oportunidades para las mujeres en la Educación. Santiago de Chile.

Silva, M. (1993). La situación educativa de las mujeres en Chile. En: Educación y Género. Una propuesta pedagógica. Santiago. Ediciones La Morada. MINEDUC.

Vergara, J. (1996). Recuerdos acerca de la práctica docentes en materia de Género. Santiago. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



# MESA DE TRABAJO

## RECOMENDACIONES DE LA COMISIÓN DE LA VERDAD Y RECONCILIACIÓN (CVR) EN EL CAMPO EDUCATIVO: RETOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ EN PERÚ

▶ **Mesa de Trabajo**: Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el campo educativo: retos de la construcción de una cultura de paz en el Perú. De izquierda a derecha: Miguel Figueroa (moderador), Ranulfo Cavero (UNSCH), José Coronel (Iniciativa Ciudadana), Carmen de los Ríos (Centro Loyola), y César Gálvez (TAREA).

▶ **Conversatorio**: El arte como aporte significativo en la construcción de cultura de paz. De izquierda a derecha: Diane Alméras (Canadá-Chile), Lalo Parra (Escuela de Bellas Artes), Felipe López (Centro Cultural Tenería Ñawi), Lalo Quiroz (Escuela de Bellas Artes) y Luis Altamirano (Facultad de Ciencias de la Educación-UNSCH).

▶ **Conversatorio**: Igualdad de género, retos al Bicentenario: Obstetra Edith Ortiz Contreras (Instituto Regional de la Mujer Ayacuchana), profesora Mariza Mendoza Paredes (Institución Educativa San Ramón), obstetra Janett Aronés Obregón (Movimiento Manuela Ramos), obstetra Lilia Arana Hinostroza (Asociación Kallpa), y abogada Maritza Aparicio Coras (Movimiento Manuela Ramos).

**SUBTEMA 1**

# APROXIMACIONES SOBRE DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ EN LA ESCUELA POS CVR.

***José Coronel Aguirre***

Iniciativa Ciudadana Ayacucho
coronelaguirrej@gmail.com

**Resumen**

Revisión del cumplimiento de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) para el campo educativo en el marco del contexto político del país: a) con relación a políticas, leyes y normas, b) el Currículum Nacional y la incorporación del tema de Derechos Humanos (DD.HH.) y democracia en el currículum escolar, c). experiencia y propuesta pedagógica de la enseñanza de los DD.HH. y Cultura de Paz en las Instituciones Educativas de Huancasancos–Ayacucho y Mazamari–Junín, realizadas por el Instituto de Derechos Humanos y Democracia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP). Comentario de una encuesta del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) sobre percepciones desde la escuela, sobre la sociedad peruana. Conclusiones y recomendaciones.

**Palabras clave:** Derechos Humanos, democracia, violencia, conflicto, memoria, participación, acuerdo, comunidad educativa, cultura de paz.

## Introducción

En la presente ponencia realizamos un breve seguimiento del proceso de la enseñanza en derechos humanos y cultura de paz en el período pos Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el país, que nos muestra una vez más, que en periodos pos conflicto armado interno se dan regularmente luchas por la memoria como bien precisa Elizabeth Jelin en los siguientes términos "El espacio de la memoria es un espacio de lucha política, hay una lucha política activa acerca del sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma y el reto de establecer consensos mínimos" (Jelin, 2002: 5).

La experiencia vivida en el período del conflicto armado interno (1980-2000) con más de 69 000 víctimas mortales y el despliegue de niveles de violencia extrema con ejecuciones extrajudiciales, desapariciones de personas, arrasamiento de comunidades campesinas, paros armados en las ciudades, por acción de la subversión (PCP "Sendero Luminoso", MRTA) y de las FF.AA., PNP, nos han hecho comprender mejor, el valor humano de la convivencia social en paz, como condición de la vida de las sociedades. De tal manera que la experiencia del conflicto armado interno, es el referente por negación para la educación en derechos humanos y cultura de paz, con un compromiso ético a partir de la voz de las víctimas.

En esta ponencia exponemos un breve seguimiento al cumplimiento de las recomendaciones de la CVR para el campo educativo en el marco del contexto político del país relacionadas a políticas, leyes y normas, el Currículum Nacional, y tratamos sobre la propuesta pedagógica de la enseñanza de los Derechos Humanos y Cultura de Paz en Instituciones Educativas de Ayacucho y Junín, realizadas por el IDEHPUCP. Comentamos una encuesta realizada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) en 22 instituciones educativas de seis ciudades del país, sobre percepciones desde la Escuela sobre la sociedad peruana, para presentar algunas conclusiones y recomendaciones, con el fin de contribuir al tratamiento del tema con responsabilidad ética frente a los niños, adolescentes y estudiantes del país.

## I. Niveles de aplicación de las recomendaciones del Informe Final de la Comisión de la Verdad sobre la Reforma Educativa

El Informe Final de la CVR entre sus recomendaciones plantea la necesidad de las reformas institucionales, entre las cuales está la de la reforma educativa (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003) que precisa: "Reforma que asegure una educación de calidad, que promueva valores democráticos, el respeto de los derechos humanos, el respeto de las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural; y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales" (Tomo IX: 123). En esta perspectiva reseñaremos en esta





primera parte, lo avanzado por el Estado peruano en cuanto a políticas, leyes, normas, que recogen en diversos niveles las recomendaciones de la CVR.

### 1.1 Políticas, leyes y normas

La normatividad estatal vigente tiene el objetivo de garantizar la educación en DD.HH. a los estudiantes de la Educación Básica Regular, así protegerlos contra todo tipo de violencia en la escuela, implementando sistemas de denuncia en caso de que ocurrieran, promoviendo un clima institucional que genere condiciones para la construcción ciudadana de Cultura de Paz. Especifiquemos las normas en referencia.

El Plan Nacional de Derechos Humanos 2018–2021 (Ministerio de Justicia, 2019) que establece en su Objetivo Estratégico 01:

> Estudiantes de educación básica conocen y promueven el enfoque de derechos humanos, reconociendo la igualdad y dignidad humana, promoviendo una cultura de paz y no violencia en la Escuela… Para ello se requiere cultura de educación en DDHH que se vea reflejada en la gestión pedagógica (mallas curriculares, materiales pedagógicos, práctica pedagógica (p. 28).

*Ley Nro. 30810* (Presidencia de la Repúbica, 2018) que incorpora en la Ley General de Educación (28044), Artículo N.º 08 el siguiente principio:

> Cultura de paz y no violencia, que promueva valores y actitudes que rechaza todo tipo de violencia y discriminación, afirma la vida, la libertad individual, la libertad de pensamiento, la solidaridad, la igualdad entre hombres y mujeres (El Peruano, 5-4-2018).

*La Resolución Ministerial 0519-2012-ED: Lineamientos para la prevención y protección de los estudiantes contra la violencia ejercida por el personal de las Instituciones Educativa*s[1], cuenta con protocolos de sanción al personal de la Institución Educativa que incurra en casos de violencia psicológica, física, acoso o violencia sexual, a través de la UGEL, DRE, la PNP, Ministerio Público.

*Ley 30403*[2]*: Que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes y Reglamento* y promueve el buen trato y las pautas de crianza positivas hacia los NNA (Niñas, Niños y Adolescentes) en todos los ámbitos en los que se desarrollan (hogar, escuela, comunidad), así como la atención frente al castigo físico y humillante.

---

1 Resolución 0519-2012- ED, El Peruano 19 de diciembre 2012.

2 Ley 30403 (2015) y el Reglamento aprobado por Decreto Supremo Nro.003-2018 Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables- MIMP. El Peruano, 21 de Diciembre de 2018.

Se ha implementado en las escuelas *El Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar* que es una aplicación virtual denominada **siseve**[3] implementado por el MINEDU, que permite a cualquier persona reportar un caso de violencia escolar. Y la afiliación de la DRE y la UGEL son obligatorias. El total de casos denunciados suman 26 446 casos en el periodo que media entre 15-9-2013 y el 28-2-2019, correspondiendo a denuncias contra el personal de la institución educativa 12 179 (46 %) y casos de violencia entre escolares 14 267 (54 %)[4]. El tratamiento de los casos denunciados cuenta con un protocolo que culmina con la denuncia ante la policía o el Ministerio Público, según la gravedad del caso y la atención correspondiente del niño, niña ,adolescente afectado en coordinación con el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

### 1.2 El Currículum Nacional de la Educación Básica Regular

El Currículum Nacional (2005) considera los siguientes ejes transversales: Educación para la convivencia la paz y la ciudadanía, Educación en y para los derechos humanos, Educación en valores o formación ética, Educación para la equidad de género, Educación para la gestión de riesgos y la conciencia ambiental. En los CN correspondientes a los años 2009 y 2017 se dieron algunos cambios, empero el eje temático de derechos humanos se mantuvo.

En correspondencia con lo normado por el Currículum Nacional y "el enfoque *Rutas de Aprendizaje* del MINEDU, que coincide con la recomendación de la CVR relativa al sistema educativo (…) respecto a la importancia de desarrollar la autonomía, (…) la capacidad para el ejercicio crítico e independiente entre los estudiantes" (IDEHPUCP, 2015: 22), el Ministerio de Educación ha editado desde el año 2005 *textos escolares que cuentan con unidades que tratan el tema de la violencia política* (1980–2000), que fue una demanda encabezada por sectores de la sociedad civil (ONG de DD.HH., organizaciones sociales).

Los textos escolares del MINEDU están dirigidos a estudiantes del 4to y 5to de Secundaria, principalmente[5]: Manual de Ciencias Sociales Enfoque 5to. (2005), Ciencias Sociales 5to. (2008), Historia, Geografía y Educación Cívica, Formación Ciudadana y Cívica, 4to y 5to. de Secundaria (Primera edición 2015, reimpresión 2018). Textos que abordan el tema de memoria sobre el período del conflicto armado interno (1980–2000). Contenidos curriculares dirigido a escolares sobe

3 Aplicación virtual del MINEDU alojada en la dirección www.siseve.pe La afiliación de las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local son obligatorias.

4 Fuente de la información estadística http://www.siseve.pe/seccion/estadisticas.

5 El Ministerio de Educación también publicó textos denominados Fichas sobre el terrorismo en los textos del Área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica para estudiantes del 1er al 5to de Secundaria.





tema de terrorismo.

Los textos vigentes hasta el año 2017, según el informe del Viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación Guillermo Molinari (Molinari, 2017), ante el Congreso de la República.

**Educación Primaria**. El tema de la violencia terrorista en Perú se aborda en el Sexto Grado, en el *Área Personal Social* como parte del componente "Construyendo interpretaciones históricas": se describe el accionar de Sendero Luminoso y del MRTA, de manera sucinta, se menciona a la CVR, así como el papel de las rondas campesinas en la pacificación del país.

**Educación Secundaria**. El tema de la violencia terrorista en Perú se aborda escuetamente en el texto Historia, Geografía y Economía de 5to. de Secundaria (dotación 2015-2018), Unidad 4: Un período de transformaciones (4.10), La crisis de la violencia (páginas 146-147), Unidad 5 (5.10). La lucha contra el terrorismo, (5.11). La CVR y el balance del conflicto: señala el porcentaje de víctimas y responsables (p. 180–181). Cuaderno de Trabajo de este texto, presenta diversas actividades para que los estudiantes reflexionen y desarrollen el pensamiento crítico sobre los acontecimientos ocurridos durante el período de la violencia.

El texto *Formación Cívica y Ciudadanía* para el 5to de Secundaria (dotación 2012-2018) en la Unidad 2: Convivencia democrática y cultura de paz, trata sobre un pasado doloroso: la crisis de la violencia (2.4) y el ítem Verdad, justicia y memoria colectiva (2.5)

Módulos de la Biblioteca Escolar–Secundaria, distribuidos el año 2015, en todas las instituciones educativas con nivel secundario, cuentan con textos que hacen referencia a la temática del terrorismo: Contreras C. y Cueto, M. (2013) Historia del Perú Contemporáneo, Lexus (2013), Historia del Perú, IDEHPUCP (2008), Un pasado de Violencia, un futuro de paz, versión bilingüe del Informe de la CVR, PUCP, Yuyanapaq (para recordar), relato visual del conflicto armado interno en Perú.

## II. Interferencia política de congresistas en la orientación del Currículum Escolar

En 2017, la Comisión de Educación del Congreso de la República, presidida por la congresista Paloma Noceda (congresista del partido político Fuerza Popular-Fujimorista), conformó la Mesa de Trabajo sobre "Los contenidos educativos sobre el terrorismo en los textos escolares de Educación Básica" (Congreso de la República del Perú, 2017) con la participación de exmilitares como el Vicealmirante Luis Giampietri, involucrado en un proceso judicial por las ejecuciones extrajudiciales del Penal del Frontón ( junio–1986), el almirante (r) Jorge Montoya exjefe del Comando Conjunto de las FF.AA., Francisco Tudela exvicepresidente del

presidente Alberto Fujimori, entre otros; quienes plantearon se deje de usar como referente de los textos el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, acusándola de ser parcial e ideologizada, cuestionando el concepto de conflicto armado interno, la referencia a personajes como Alfonso Barrantes, Hugo Blanco, C.I. Degregori, entre otros. Esta comisión del congreso realizó una clara interferencia política, negando el rol rector del Ministerio de Educación con relación al currículum escolar, llegando a presentar un proyecto de Ley 2124 /2017 con esa orientación, proyecto de ley que no fue aprobado por el Congreso.

Paralelamente al cuestionamiento del contenido de los textos escolares se desarrolló una campaña, impulsada por los mismos actores políticos, contra el Lugar de la Memoria (LUM) denunciando de apología al terrorismo al contenido del guion museográfico de la muestra permanente, con el propósito de imponer una memoria oficial que niega las graves violaciones de DD.HH. por parte de las FF.AA., PNP, de autoridades políticas y en todo caso los considera como daños colaterales.

En el año 2018 (junio), el ministro de Educación, Daniel Alfaro (Diario Expreso, 2018), señaló que las ediciones de los textos escolares se realizan cada tres años y solo se podían realizar algunas modificaciones para la publicación reimpresa del año 2019. Equipos del MINEDU trabajaron la revisión de los textos cuestionados por la comisión del Congreso, y se dio a conocer el borrador de los contenidos modificados a considerarse en la reimpresión de los textos a usarse el año 2019 en las instituciones educativas.

Un grupo de especialistas (José Carlos Aguero, 2018 (25–06–18) dirigieron al presidente del Consejo de Ministros una petición de suspensión del proceso de revisión de los textos escolares sobre el período de la violencia, argumentando que las modificaciones hechas buscan ocultar responsabilidades de militares y políticos en violaciones de derechos humanos, omitiendo casos como el de Barrios Altos, la Cantuta. Buscan trasmitir una versión negacionista y no promueven un pensamiento crítico, en contradicción con la orientación por competencias del Currículo Nacional vigente que considera el enfoque de derechos como transversal en el sistema educativo, y la defensa de los derechos humanos como uno de los aprendizajes fundamentales del perfil del estudiante.

En el segundo semestre del año 2018, la coyuntura política nacional cambió significativamente con las revelaciones de corrupción en el marco del mega proceso de corrupción "Odebrecht", que comprometió a cuatro expresidentes de la República, motivando a que el presidente Vizcarra convocara a un Referéndum para aprobar cambios en la Constitución para la reforma del sistema de justicia del país, la no reelección de congresistas, el financiamiento de las organizaciones políticas, obteniendo un 85 % de aprobación (Diario Correo, 2018). El partido político Fuerza Popular (fujimorista) perdió mayoría en el Congreso de la República, por renuncia de miembros de su organización. Luego su lideresa Keiko





Fujimori recibió la sanción judicial de 36 meses de prisión preventiva (31-10-2018), también se abrió proceso judicial contra el líder del partido aprista Alan García expresidente de la República. De tal manera, que el tratamiento del tema del período del conflicto armado interno y su enseñanza en las II.EE., dejó de ser un tema urgente de la agenda política.

Durante todo el período de posviolencia, en el país no se ha logrado un acuerdo político sobre la necesidad de discutir de manera rigurosa, libre y crítica sobre lo sucedido en el período del conflicto armado interno, partiendo del reconocimiento de los hechos y respetando la voz de las víctimas con derechos ciudadanos, rechazando la impunidad, con el propósito de sentar las bases de la reconciliación y la construcción de una cultura de paz, fortaleciendo así la institucionalidad democrática.

## III. Experiencias participativas en la enseñanza de DD.HH. y Cultura de Paz en Instituciones Educativas

Existen diversas experiencias y propuestas en la enseñanza de DD.HH. y Cultura de Paz en la Escuela como la publicación *Educar en valores, justicia y reconciliación*, guía metodológica para formadores de docentes CVR (2003). La de UNICEF (2005) que en convenio con la Pontificia Universidad Católica del Perú publicó una propuesta de textos para la enseñanza del período del CAI correspondientes al nivel de educación primaria (1er, 2do y 3er Grados) y secundaria (del 1er al 5to Grados), un *Manuel del Docente* que ofrece pautas metodológicas para tratar sobre el período de la violencia.

COMISEDH (Comisión de Derechos Humanos, 2012) *Módulo de Educación y Derechos Humanos*, una propuesta metodológica para las instituciones educativas, dirigido a docentes de educación primaria y secundaria, en el marco del planeamiento educativo y la programación curricular (Proyecto Educativo Institucional) incluyendo actividades de aprendizaje con relación a problemas de convivencia, discriminación, entre otros, en función a un diagnóstico de percepciones sobre el derecho a la educación en las regiones de Ayacucho y Huánuco.

El Centro Loyola desarrolla la experiencia de constructores de Paz en Ayacucho, centrado en los temas de salud mental, histórica y proyección a la comunidad, dirigido a miembros de asociaciones de afectados por el conflicto armado interno, estudiantes universitarios, secundarios, profesionales vinculados a los derechos humanos (trabajadores sociales, docentes, abogados). Los talleres ESPERE se dieron en español y quechua, apoyos iniciales de soporte emocional, y luego se formó una Red de animadores y animadoras voluntarios que realizaron réplicas de los talleres.

El Lugar de la Memoria, a través del Centro de Documentación e Investiga-

ción http://lum.cultura.pe/cdi/cdi, cuenta con un espacio digital con módulos de capacitación de docentes para el tratamiento sobre el período de la violencia en el aula, realización de talleres y cursos dirigidos a docentes, guion museográfico de la Muestra Permanente, que es un espacio audiovisual sobre la memoria del período del CAI, que tuvo 70,537 visitantes el año 2017 (Fowks, 2018), un porcentaje importante de ellos estudiantes universitarios y escolares. El Instituto de Derechos Humanos y Democracia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP) que realiza hace 14 años tareas de investigación, promoción e incidencia sobre los derechos humanos en Perú, el año 2015 desarrolló una experiencia del tratamiento participativo del tema de la memoria en la escuela en dos provincias del país, alcanzando una propuesta pedagógica. Es esta experiencia la que optamos priorizar para su exposición en la presente ponencia.

**IDEHPUCP: Elaboración participativa de propuesta pedagógica en Ayacucho y Junín.**

La experiencia de trabajo se desarrolló el año 2015, en regiones de alta incidencia de la violencia (1980–2000): La Institución Educativa Los Andes en la provincia ayacuchana de Huancasancos (IDEHPUCP, 2015) y la I.E. Niño Beato Junípero Serra en la provincia de Mazamari en Junín (IDEHPUCP, 2015).

La propuesta pedagógica es el producto del trabajo en diversas fases y con varios componentes, entre los cuales resalta la labor de creación conjunta con los propios docentes. En ambos casos se propició un diálogo con los docentes y directivos, se organizaron diversos talleres: uno de elaboración de la propuesta pedagógica y otro de validación. Ambos talleres estaban dirigidos a los docentes de 4to y 5to grados de Secundaria en las áreas afines con el tema de Historia, Geografía y Economía, Persona, Familia y Relaciones Humanas, Comunicación, Arte, Religión. Se realizaron entrevistas individuales y en grupos de dos a los profesores, se elaboró un mapeo de actores sociales de la localidad y se entrevistó a dirigentes y autoridades.

**Propuesta Pedagógica**

La propuesta pedagógica se fundamenta en lo normado por el Diseño Curricular Nacional y la norma pedagógica Rutas de Aprendizaje (hasta el año 2016), que constituyen los instrumentos rectores de la política pedagógica de Perú. La propuesta se ubica en el nivel de Programación Anual, Unidades y Sesiones de Aprendizaje.

El texto escolar *Formación Ciudadana y Cívica* 5to de Secundaria precisa las capacidades, conocimientos y actitudes que desarrollaron los estudiantes.

El IDEHPUCP, sobre la enseñanza de los derechos humanos en la escuela en el contexto del posconflicto, ha desarrollado una propuesta pedagógica para el trabajo en el aula, ofreciendo un método, cuyo principio fundamental es la elaboración contextualizada que responda a las historias locales y que exprese las experiencias de la colectividad, puestas en diálogo con una reconstrucción histórica más amplia como el presentado por el Informe Final de la CVR.





**Elementos que componen la propuesta pedagógica IDEHPUCP**

**Estrategias metodológicas**

*Planificación curricular*: Unidades y sesiones de aprendizaje (pautas de sesiones de aprendizaje).

*Caja de Herramientas*, textos sugeridos: *Yuyanapaq* (para recordar) relato visual del conflicto armado interno 1980–2000, Tutoría y orientación educativa: sesiones de tutoría en derechos humanos (MIEDU). Materiales audiovisuales: *Chungui, horror sin lágrimas; Ojos que no ven; Sangre Inocente; Naro Asháninka; Vidas paralelas; Lucanamarca*.

**Pautas para la elaboración de una sesión de aprendizaje**

*Selección de conocimientos y actitudes* (aprendizajes esperados). Analizar los aprendizajes esperados, elaborar la secuencia didáctica (inicio, construcción, cierre), formular los indicadores para evaluar los aprendizajes.

*Actividades didácticas*. Debate dirigido: ¿Qué recuerdan sobre la época de la violencia?; Análisis de textos, se ofrece a los estudiantes un texto sobre la época del terror en Perú, puede ser un testimonio, un poema, un cuento, para que el estudiante lo comente.

*Lluvia de ideas*. Se escribe en la pizarra el tema de la clase y se formulan preguntas como: ¿qué más conoces sobre este tema?

*Concurso de conocimientos*. El docente pide a los estudiantes, unos días antes, que investiguen sobre la CVR, pueden usar fuentes orales o escritas. En el día de la sesión, el docente promueve preguntas sobre el tema, al inicio con interrogaciones generales, luego las más específicas.

*Plenario*. A partir del análisis de una frase como "Un país que olvida su historia está condenado a repetirla".

**Construcción**

Constituye la parte más importante de una sesión de aprendizaje. Su objetivo es presentar los nuevos conocimientos, pero relacionados con los saberes previos. Se trata de que el docente facilite a los participantes la construcción de nuevos conocimientos. Incluye análisis de textos, elaboración de un organizador gráfico (mapa conceptual, cuadro sinóptico).

*Análisis de una canción*. Por ejemplo, *Solo le pido a Dios*, ¿y se les pregunta

cómo vinculan esta canción con lo sucedido en el país? A partir de esta canción, se les pide a los estudiantes escribir sobre la importancia de conocer nuestra historia.

*Exposición y línea de tiempo*. Previo a esta clase, el profesor ha pedido a los estudiantes que investiguen sobre los principales hechos ocurridos en Perú entre los años 1980-2000. En la clase, los equipos formados exponen, mientras que los demás van anotando. Después de esta fase, el profesor pide a los estudiantes que elaboren una línea de tiempo que refleje los hechos principales.

*Cierre*. Sirve para que los estudiantes lleguen a percibir algunas conclusiones.

*Evaluación de los estudiantes*. Prácticas escritas, exposiciones que resuman lo aprendido y monografías sobre un tema.

**Estrategia de Intervención en la I.E. Los Andes de Huancasancos**

Si bien el tema se trabaja, según figura en el libro de texto enviado por el Ministerio de Educación, activa la práctica de la memoria entre los maestros y los estudiantes. Así que, entre las preguntas que guiaron la investigación, está la siguiente: ¿Cómo se entremezclan las enseñanzas de la Escuela con las vivencias del pueblo y la familia, cuando se trata el tema del tiempo del conflicto armado interno? Las entrevistas a los docentes se dieron a nivel individual y, en algunos casos, en grupos de dos. De forma complementaria se pudo observar algunas clases dictadas por los docentes.

La cercanía de los hechos del período de la violencia con la historia de la Institución Educativa Los Andes permite remitir a historias personales, desde los docentes a las familias de los estudiantes; por ejemplo, queda el recuerdo del profesor Juan López Liceras que el año 1983 trabaja en la institución y organizaba las denominadas "Escuelas Populares" de adoctrinamiento senderista.

En el período del posconflicto la institución educativa ha recuperado su prestigio con docentes de mejor preparación y compromiso con los derechos humanos y la democracia, avanzando en la superación de la estigmatización que recae sobre su comunidad educativa y, antes bien, convertirlo en un ejemplo de construcción de la paz, como expresan sus autoridades y con el apoyo de instituciones como la Comisión de Derechos Humanos (COMISEDH).

La mayoría de la población de Huancasancos ha egresado de la I.E. Los Andes, es pues una clave para la construcción de una ciudadanía a favor del desarrollo socioeconómico de la provincia.

**La I.E. Niño Beato Junípero Serra en la provincia de Mazamari en Junín**

En la I.E. de Mazamari, se aplicó los pasos metodológicos similares, contextualizándolos a esta provincia de la Selva Central del país, con la presencia de grupos étnicos de nativos yaneshas, amhueshas, nomatsiguegas. Y el lema de la I.E. es "Fe y Diálogo entre Culturas", cuenta con docentes formados en Educación Intercultural-Bilingüe. Un porcentaje elevado de los estudiantes proviene de las comunidades indígenas y, otro tanto, de la zona urbana del distrito. Todos los estudiantes de la institución educativa llevan el curso de Lengua Ashaninka y se enseña el español como segunda lengua.





Un exdocente de la institución indicó que cuando introdujo el tema del conflicto en un curso del nivel secundario, lo hizo desde la historia de la Selva Central. Y el equipo responsable del estudio decidió no enmarcar desde la historia general de Perú, sino encuadrar con la historia de esta zona de la Amazonía, se consideró que el tema era más cercano a sus estudiantes. Además, pidió a los estudiantes que narrasen historias de sus propias comunidades.

Las comunidades indígenas del distrito de Mazamari fueron escenarios de alta incidencia de la violencia durante el período del conflicto y se produjeron violaciones a los derechos humanos, por parte de las huestes del MRTA y "Sendero Luminoso" que mantuvieron forzadamente en concentraciones a los indígenas Asháninkas, en agrupaciones itinerantes y trabajos forzados (CVR, 2003) con múltiples casos de ejecuciones grupales. Como también sufrieron ejecuciones extrajudiciales por parte de las fuerzas de los Comandos Especiales de la Policía Nacional, denominados "Sinchis" y las FF.AA.

La propuesta pedagógica del IDEHPUCP validada en estos dos espacios culturalmente diferenciados, empero con experiencias similares con relación al período de la violencia, puede ser replicada en las II.EE. de otras regiones del país, emulando sus pasos metodológicos, pero contextualizándola adecuadamente.

## IV. Percepciones, tensiones y retos de la enseñanza sobre el período de la violencia

Un equipo de investigadores del IEP realizó un estudio sobre memoria y educación en los colegios públicos de Lima y Ayacucho (Fracesca Uchelli, 2013), encontrando que "La mayoría de los estudiantes maneja información sobre el conflicto, siendo la principal fuente de estos saberes las memorias familiares cercanas cargadas de detalles y de fuerte carga afectiva, y en segundo lugar los medios de comunicación" (p.22).

Pese a estar previsto en el currículo, el tratamiento del tema del CAI en la escuela, es por lo menos deficitario. El clima institucional poco propicio para promover esta enseñanza, maestros y maestras que quieren abordar el tema lo realizan, así no sea parte del contenido de sus cursos, como algunos docentes del área de Comunicación, Arte y Cómputo, que recurren a cierta transversalización del tema. Y en el mismo sentido, quienes no quieren tratar el tema no lo abordan, así sea parte de sus asignaturas. Entonces, existe una ausencia del tema en la enseñanza de las instituciones educativas.

Para la mayoría de los docentes entrevistados, la enseñanza del tema del CAI es importante y, sin embargo, no hay claridad sobre el qué y cómo tratarlo. Frente a esta carencia, los investigadores del IEP plantean lo siguiente:

> Son los maestros y maestras que actualmente están en ejercicio los encargados en el corto y mediano plazo de enseñar sobre el CAI. Por lo tanto, es la modalidad de formación en servicio donde la política de educación y memoria debería darse, reforzando la formación inicial de los docentes y complementando sus competencias específicas para la enseñanza del CAI (ídem: 30-31).

Luego, los autores, tienen un juicio crítico frente a la actitud del Estado frente al discurso de la CVR sobre el conflicto armado interno. Que reconoce formalmente su valor y tiene estructurado un sistema de implementación de estas en los ministerios de Justicia, Mujer y Poblaciones Vulnerables, Salud y Educación, pero no muestra un compromiso con ella (ídem: 42).

Resumiendo, un tanto arbitrariamente de mi parte, relievo la recomendación que propone el estudio en el sentido de que la enseñanza de los estudiantes sobre el CAI requiere de un apoyo:

> Hechos y explicaciones que no negocien su verdad con el entorno político, sino que ayuden al alumnado a pensar sobre sus instituciones de modo crítico. Este mínimo apoyo, lo puede otorgar el rescate de las conclusiones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, luego debatir contextualizando los hechos (ídem: 44).

**Percepciones sobre la sociedad peruana desde la Escuela**

La encuesta realizada por el Instituto de Estudios Peruanos el año 2015, aplicada en 22 escuelas en las ciudades de Arequipa, Ayacucho, Callao, Lima, Iquitos y Piura (Instituto de Estudios Peruanos, 2015), nos permite una aproximación a la percepción de los estudiantes, docentes y padres de familia sobre la escuela y las instituciones del Estado.

Los encuestados que responden a las preguntas de la indagación está conformado por: estudiantes del 6to Grado de Primaria y del 4to Grado de Secundaria, padres de familia y docentes. Las respuestas cuantificadas son las siguientes:

El 87 % de los estudiantes del 6to grado de primaria confían en su escuela (entre los rangos de mucho y algo), el 71 % de los estudiantes del 4to de secundaria, el 82 % de los padres de familia y 82 % de los docentes.

Alrededor de un 70 % de estudiantes del 4to grado de secundaria, padres y madres de familia, y docentes están muy de acuerdo o de acuerdo, con que la religión les ayuda a decidir qué es lo correcto y lo incorrecto.

Frente a la interrogante, ¿qué tanto te interesa la política? El 60 % de los estudiantes del 4to de secundaria dice estar muy o algo interesado en la política. Entre los docentes es alrededor de un 50 % quienes señalan estar muy o algo interesados,





especialmente entre los varones. Entre los padres de familia, se percibe una actitud opuesta, alrededor de un 60 % dice estar poco o nada interesado en la política.

Entre las instituciones políticas que generan mayor desconfianza están los partidos políticos, el Congreso de la República, el Gobierno Nacional y el Poder Judicial[6].

La encuesta en referencia muestra que la Escuela pública es pues una institución legitimada en la comunidad educativa y ofrece un gran potencial para la educación en derechos humanos, ciudadanía y cultura de paz, perspectiva ética en la que es preciso perseverar para garantizar la convivencia social en democracia, con el ejercicio de los derechos ciudadanos.

**Conclusiones**

Actualmente, no existe en el país un acuerdo político sobre cómo tratar el tema del conflicto armado interno (1980–2000). El Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) constituye un referente y se cuenta con diversos estudios realizados los últimos 15 años, que ofrecen múltiples elementos de juicio para analizar el período de la violencia, con la condición de no negar los hechos, ni descalificar la discrepancia, respetar las diversas visiones de los diferentes actores, a fin de llegar a acuerdos básicos, que permitan definir políticas de Estado al respecto.

Un factor gravitante con relación a las políticas de la memoria sobre el período del conflicto armado interno, es la capacidad de incidencia de parte de las organizaciones de la sociedad civil, las instituciones académicas (universidades, centros de investigación) los partidos políticos democráticos, iglesias, los medios de comunicación frente al Estado (Ejecutivo, Congreso de la República) comprometidos con los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz.

El sistema educativo en Perú, pese a las marchas y contramarchas políticas que el Curricular Nacional mantiene en la secuencia de sus versiones (2005, 2009, 2017), el eje temático transversal de los derechos humanos y ciudadanía, que incorpora en el diseño curricular el estudio del período de la violencia, aun cuando no precisan las violaciones de los DD.HH. por parte de los actores que ejercen el poder político, constituyen una ventana de oportunidad para enseñar a los estudiantes sobre los DD.HH. y la promoción de la cultura de paz, a condición de contar con una guía de procedimientos técnico–pedagógicos para los docentes por parte del Ministerio de Educación, con un adecuado tratamiento del tema.

A partir de iniciativas de las organizaciones de la sociedad civil y universidades, existen una serie de propuestas técnico–pedagógicas para abordar el tema de

6 IEP Muestra de la Encuesta: 1356 estudiantes de 6to de Primaria, 119 estudiantes de 4to de Secundaria, 518 padres de familia y 341 docentes, en 22 instituciones educativas.

la memoria del período del conflicto armado interno en la escuela, elaboradas a partir de experiencias como las de la CVR, la Comisión de Derechos Humanos (COMISEDH), el Lugar de la Memoria (LUM), el Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), el Centro Loyola, Paz y Esperanza, el Instituto de Derechos Humanos y Democracia de la Pontificia Universidad Católica del Perú (IDHPUCP),entre otras, que constituyen importantes aportes que el MINEDU puede evaluar e incorporar en la *Guía para el docente sobre el tratamiento en aula del tema de la memoria y el CAI*.

La propuesta pedagógica del IDEHPUCP elaborada y validada en una institución educativa de la Sierra de Ayacucho y otra de la Selva Central alcanza una metodología participativa, que parte de la historia local y las características socio-culturales de la población. Ofrece una orientación técnico–pedagógica para que los propios docentes incorporen la temática de la memoria en su labor pedagógica en el marco oficial del Currículum Nacional, las Rutas de Aprendizaje, el Plan de la Institución Educativa, la Programación Anual y sesiones de aprendizaje. La metodología puede ser replicada a condición de ser adecuadamente contextualizada en cada escenario local.

**Recomendación**

Recomendar al Ministerio de Educación, la Dirección Regional de Educación que, en cumplimiento de lo normado por el Diseño Curricular Nacional vigente (2017), elaboren y/o mejoren la metodología y orientaciones técnico-pedagógicas para el adecuado tratamiento del tema de la memoria en la Educación Básica Regular, considerando como insumos las propuestas validadas desde diversas instituciones, como el Instituto de Derechos Humanos y Democracia de la Universidad Católica del Perú (IDEHPUCP), el Lugar de la Memoria (LM), la Comisión de Derechos Humanos (COMISEDH).

**Referencias Bibliográficas**

Diario Expreso. (5 de julio de 2018). Daniel Alfaro: Textos escolares no serán corregidos completamente . Expreso.

Centro de Documentación e Investigación. (10 de abril de 2019). *Lugar de la Memoria LUM*. Obtenido de LUM : http://lum.cultura.pe/cdi/cdi

Comisión de Derechos Humanos. (2012). *Módulo de Educación y Derechos Humanos* (*COMISEDH*). Lima: Impresión Lettera Gráfica.

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe Final de la CVR*. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.

Congreso de la República del Perú. (2017). *Textos Escolares tienen información sesgada sobre el terrorismo*. Lima: Congreso de la República. Obtenido de http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/Prensa/heraldo.nsf/39c5efbc7d9ba08c05257ba3007a0fd3/968eb51b2c253e6a052581d1006f0451

CVR. (2003). *Tomo IV*, pp 268,269. Lima: Corporación Gráfica Navarrete.

Diario Correo. (10-12- 2018 de Diciembre de 2018). Propuesta del Ejejcutivo gana largamente el Referéndum 2018. Correo. Obtenido de https://diariocorreo.pe/politica/propuesta-ejecutivo-martin-vizcarra-gana-largamente-referendum-2018-858153/

Fowks, J. (12 de Junio de 2018). El Lugar de la Memoria rompe record de visitas. *El País*. Obtenido de https://elpais.com/cultura/2018/06/12/actualidad/1528828944_268720.html

Fracesca Uchelli, J. C. (2013). *Secretos a voces: Memoria y educación en colegios públicos de Lima y Ayacucho*. Lima: IEP.

IDEHPUCP. (2015). *Memoria de la Violencia en la Escuela*. LIMA: IIDEHPUCP.

IDEHPUCP. (2015). *Memoria de la Violencia en la Escuela. Institución Educativa Los Andes Huancasancos, Ayacucho*. Lima: IDEHPUCP.

IDEHPUCP. (2015). *Memoria de la Violencia en la Escuela. IIEE Aldea del Niño Beato Junípero Serra, Mazamari-Junin*. Lima: IDEHPUCP.

Instituto de Estudios Peruanos–IEP. (2015). *La ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú*. Lim: IEP.

Jave, I. (2018 (29-06-2018)). Frente al Negacionismo: La memoria tantas veces negada. *IDEHPUCP*.

Jelin, E. (2002). *Memorias de la represión. Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.

José Carlos Aguero, F. U. (2018 (25-06-18). *Carta dirigida al Presidente del Consejo de Ministros*. Lima: Wayka.

Ministerio de Justicia. (19 de abril de 2019). *Plan Nacional de Derechos Humanos*. Obtenido de http://spij.minjus.gob.pe/content/banner_secundario/img/muestra/PLAN-ANUAL.pdf

Molinari, G. (2017). *Tratamiento del período de la violencia terrorista en el currículo*. Lima: MINEDU.

Presidencia de la República. (23 de Noviembre de 2012). Ley de la Carrera Magisterial. *El Peruano*.

Presidencia de la Repúbica. (5 de julio de 2018). Ley 30810. *El Peruano*.

Radio Programas RPP. (19 de Noviembre de 2017). *Fuerza Popular busca modificar contenidos referidos al terrorismo en textos escolares*. Obtenido de https://rpp.pe/politica/congreso/fujimorismo-presento-proyecto-que-busca-modificar-contenidos-referidos-al-terrorismo-en-el-curriculo-escolar-noticia-1089638.

**SUBTEMA 2**

# LAS RECOMENDACIONES DE LA CVR Y LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

***Ranulfo Cavero Carrasco***

Universidad Nacional de
Cristóbal de Huamanga–UNSCH
juan.cavero@unsch.edu.pe

**Resumen**

Se trata de indagar sobre la puesta en práctica de las recomendaciones de la CVR en el campo educativo, porque plasmarlas constituye un gran reto para la construcción de una cultura de paz. Concentramos la atención en una de las reformas institucionales y, dentro de estas, el respeto a las diferencias étnicas y culturales y la atención urgente a la población más vulnerable. Nuestro punto focal será la educación intercultural, destacando –a 16 años de estas recomendaciones- los avances logrados, las dificultades encontradas y los retos en el futuro (que los presentamos a modo de sugerencias viables), tanto en el país como en Ayacucho. La evaluación que presentamos tiene una mirada histórica y crítica.

## Introducción

En especial, desde 1941 y al calor del *Proyecto educativo nacional indigenista*, se viene hablando en Perú de la Educación Bilingüe (EB), pero es recién en 1972 con el gobierno militar de Velasco Alvarado, que se tiene la primera política de

EB en el país. A partir de esta fecha, con el "indigenismo crítico" y otras miradas se avanzó en su enfoque y aplicación, al que contribuyeron diversos proyectos de EB desarrollados en el país, con distintos criterios y concepciones. Consideramos que es un trabajo pendiente sistematizar estas experiencias, así como las logradas en Ayacucho por iniciativas del ILV, de las universidades y otras desde la década del 60 del siglo pasado (Cavero, 2014)[1].

La EB en la agenda educativa decae en el periodo de la violencia política (1980-1999) a cuyos actores, sobre todo a los alzados en armas, poco les importó el tema. Luego de esta violencia que sufrimos, nuevamente vuelve a la agenda con cierta insistencia, sobre todo a raíz de las Recomendaciones que propone la CVR en el campo educativo.

No olvidemos que el Informe de la CVR (2003) registró para la región de Ayacucho 3835 (44.99 %) de desaparecidos en edad escolar, menores de 17 años; el 75 % tuvo la condición de bilingüe quechua–castellano y el 68 % solo tenía algún grado de educación primaria. Según los resultados del "Censo por la Paz" (MIMDES, Lima, octubre 2003), en el departamento de Ayacucho, la violencia política afectó en forma alta y muy alta a un 22 % las comunidades campesinas de las 540 reconocidas. En la provincia de Huamanga, en forma alta y muy alta, afectó al 31 % de las comunidades. Según el "Registro de Huérfanos" del PAR Ayacucho, en el año 2000, en la región de Ayacucho, se tenía 10 493 (4835 mujeres y 5658 varones) huérfanos por la violencia política. De ellos, 7095 (67.6 %) con edades entre 10 a 24 (Secundaria y Superior) y 6177 (58.86 %) fueron analfabetos o con escolaridad Inicial y Primaria incompleta.

Han transcurrido aproximadamente 16 años desde las recomendaciones de la CVR, y es urgente realizar una evaluación de lo avanzado en materia educativa (la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho y otros lo hicieron el año 2011 para el caso de Ayacucho), y específicamente en nuestro caso sobre la educación intercultural como parte del respeto a las diferencias étnicas y culturales y la atención urgente a la población más vulnerable. Con este propósito distinguimos las acciones impulsadas por el Ministerio de Educación, la Universidad de Huamanga, la sociedad civil y otros, para lograr y alcanzar algunas conclusiones y sugerencias.

## 1. Las recomendaciones de la CVR

Es después de la violencia política que con particular énfasis se hicieron evaluaciones sobre los avances logrados y los problemas existentes en el campo educativo, tanto en el ámbito nacional e internacional y se constata que la calidad de la educación, especialmente en los sectores pobres y vulnerables en el país, era baja.

[1] En Puno, desde 1952 se hacía la EB, inclusive en círculos clandestinos (información de Nicolás Cuya, abril 2019).





En comparación con otros países, estábamos en los últimos lugares en las áreas de Comunicación, Lógico Matemática y Valores. De acuerdo a los resultados nacionales, aún no existía una cobertura educativa óptima en la educación básica, sobre todo, en niños y niñas de 3 a 5 años, más aún en las áreas rurales, y esta educación era de baja calidad. A pesar de que se habían implementado programas de alfabetización, los resultados no eran satisfactorios, puesto que no había una reducción real, menos en las mujeres del ámbito rural donde la tasa de analfabetos era alta.

Igualmente, se constata que existía un descuido en las instituciones de formación pedagógica para adecuar sus programas curriculares a las demandas locales, regionales y nacionales. Esta desatención no solo obedecía a la indiferencia de las instituciones, sino también a la pasividad en que había caído la mayoría de los docentes, quienes no se preocupaban por su actualización y capacitación por razones económicas. Existía instituciones educativas con inadecuada infraestructura y equipamiento que no permitían optimizar las acciones pedagógicas tendientes al logro de la calidad. Además, inexistían instituciones educativas en lugares donde había mayor demanda y la presencia de estas en lugares donde no se necesitaban. A este escenario se agregaban instituciones educativas con aparente suntuosidad, pero diseñadas inapropiadamente y construidas con múltiples deficiencias.

El año 2004 –a un año del Informe Final de la CVR– se dispuso la aprobación de los Lineamientos de Política Educativa extendiendo la Emergencia Educativa para el periodo 2004-2006, mediante el D-S N° 006-2004–ED. Entre sus objetivos propone respetar la diversidad cultural, aunque no existe una clara posición sobre la educación intercultural. Estos lineamientos hay que englobarlos dentro de lo que Ricardo Cuenca (2013) llama "la construcción participativa de políticas educativas", a las que pertenecen un paquete de políticas educativas (en una alianza entre el Estado y la sociedad civil), como el Acuerdo Nacional por la Educación, la Ley General de Educación N.º 28044, el Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación y, por supuesto, el Proyecto Educativo Nacional.

El trabajo desplegado por la CVR es un punto de apoyo importante para esclarecer lo ocurrido en el pasado conflicto armado interno, pero también para sopesar sus antecedentes estructurales. Como anota Uccelli «No existe esfuerzo colectivo, ético y político de esta magnitud en nuestra república» (2013: 35).

La CVR tiene muchísimos méritos, uno de ellos, referido a nuestro tema, es considerar en la agenda pública que «uno de los grandes problemas estructurales que tenemos es el de la injusticia cultural. Con ello aludimos al problema de las identidades fracturadas que nos separan y que se expresan en la discriminación sistemática y el racismo soterrado que existe en nuestro país… El mestizaje no ha resuelto este problema: lo ha hecho borroso y difuso» (Tubino–Mansilla, 2012: 9).

La CVR, específicamente, dio en Perú, "una enorme relevancia al tema de la educación…"; en sus recomendaciones «fue contundente respecto de la necesidad

de reformar la educación pública para que dejara de ser un espacio de aprendizaje del autoritarismo y se convirtiera en una escuela de y para la convivencia y la tolerancia» (Uccelli, 2013: 17).

El Informe Final de la CVR (2003) agrupa sus recomendaciones o reformas institucionales en cuatro áreas, correspondiendo en particular la cuarta al campo educativo que son recomendaciones para la elaboración de una reforma que asegure una educación de calidad, que promueva valores democráticos: el respeto a los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural; y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales (Sandoval, 2004; COMISEDH, 2012).

Las directrices que deberían guiar la reforma educativa, según propone la CVR, son «La transformación de la escuela bajo un proyecto humanista, que promueva la paz y los valores democráticos…», «establecer una reforma curricular que ponga énfasis en temas de derechos humanos, derecho humanitario y cultura de paz» (COMISEDH, 2012: 11).

Se plantea nueve principios que deberían guiar las acciones en el sistema educativo; de ellos, respecto a la educación intercultural, nos interesan el principio tres y seis, respectivamente. El tercer principio fija:

> Promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país.
> Atención urgente a la población más vulnerable: empezar por los más pequeños en las zonas más necesitadas.

Respecto al principio seis, según Sandoval (2004), la propuesta concreta es:

> …la implementación de una política de educación bilingüe-intercultural, para propiciar la integración nacional, la superación del racismo y la discriminación y la elevación de los niveles generales de autoestima, el impulso multisectorial a la educación inicial, para niñas y niños de 0 a 5 años, respetando la diversidad étnico-lingüística y cultural del país… privilegiando en un primer momento a las niñas y niños de las zonas azotadas por la violencia (p. 14).

Estas son las recomendaciones de la CVR referidas directa o indirectamente a la necesidad de impulsar una Educación Intercultural y que constituyeron y siguen siendo retos para la construcción de una cultura de paz en Perú.

## 2. Aspectos teórico–conceptuales

En el aspecto teórico y también para ver el proceso histórico que siguieron las distintas preocupaciones sobre la educación del "otro", es menester ver que esta atravesó desde la "educación para indios" a la educación bilingüe y de esta a la EBI y EIB (Educación Intercultural Bilingüe), y en este proceso se pasó de la "homogeneización forzada" a la "homogeneización amable", en términos de Sinesio López. (Cavero, 2014).





A partir de las definiciones de interculturalidad que se expresaron a lo largo del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima, Fidel Tubino y Teresa Valiente (en Zariqueiy, 2003), proponen interesantes ideas que nos ayudan entender lo que es la interculturalidad:

a. En el centro del diálogo intercultural se encuentra la preocupación por resolver la tensión del conflicto que se produce por la relación con la otredad.
b. La interculturalidad es un proceso que contribuye a la superación de las desigualdades, no de las diferencias.
c. La cultura del "otro" no se deja conocer profundamente, hay que comprender su incomprensión. Es preciso reconocer esto para lograr una interacción efectiva.
d. El reconocimiento mutuo de la diferencia es una base para la comunicación.
e. La competencia intercultural es la búsqueda de lo que los seres humanos tienen en común y de aquello que los diferencia.
f. En el diálogo intercultural se identifica varios pasos sucesivos o simultáneos pero interconectados: i) énfasis en lo propio, ii) apertura a otros conocimientos y experiencias, y iii) interacción.
g. La interacción y comunicación contribuyen a la construcción de relaciones de cooperación e interdependencia, así como al surgimiento de relaciones de equidad intracultural e intercultural (pp. 35-36).

Teóricamente, se debe distinguir la diferencia entre "multiculturalismo" e "interculturalidad". El primero pone el acento en la diversidad, mientras que el segundo se centra en las relaciones mutuas entre quienes son diferentes e «insiste en los derechos de todas las culturas y en el tratamiento de su interacción en la esfera pública» (Ansión, 2012: 88). Respecto a la interculturalidad en particular hay distintas posiciones y se utiliza en sentidos muy diversos y, a veces, confusos: «mientras algunos proyectos interculturales terminan siendo asimilacionistas (de la cultura subordinada a la cultura hegemónica) o tienden a recluir las culturas en guetos cerrados; los andinos utilizan a veces el término como un sinónimo de identidad. Ser intercultural sería, en este sentido, defender la propia cultura e identidad» (Ansión, 2012: 89). Nosotros, además de asumir lo sostenido por Tubino-Valiente, apostamos por una interculturalidad crítica, que toma distancia del paradigma homogeneizante, y creemos que la escuela, bajo esta orientación, puede canalizar sus aportes hacia la construcción de sociedades más democráticas y la construcción de una sociedad intercultural y democrática (Trapnell–Zavala, 2013).

Asimismo, al partir de la diversidad cultural y lingüística del país, hay que proyectarse a sus implicancias y miradas filosófica (epistemológicas), antropológica, política, sociológico–comunicacional y por su puesto educativa, integrándolas todas estas (Cavero, 2011, 2014). Se debe diferenciar la interculturalidad de hecho con la interculturalidad como proyecto (Ansión, 2007). Por su parte, Gonzalo Espino propuso que el tema de la interculturalidad fuera entendido no solo como un "estado de cosas" de "cómo estamos", sino como un enfoque crítico dentro de las relaciones de inequidad (Tarea, 2004: 13). Esta propuesta se puede complementar con otras miradas de la interculturalidad, entre ellas como un desafío a una nueva forma de ciudadanía (Ansión, 2007). COMISEDH, por su parte, presta atención al enfoque intercultural desde una mirada basada en derechos humanos y el logro del aprendizaje (2011). Estos enfoques sobre la educación intercultural, que ponen énfasis en determinados aspectos específicos son complementarios: equidad, nueva forma de ciudadanía, derechos humanos y logros de aprendizaje y la democratización de la sociedad. Es decir, como sostiene TAREA (2018) la política y el Plan Nacional de EIB tiene un fundamento pedagógico y político-democrático; vale decir, la propuesta intercultural va más allá de lo curricular y del mundo indígena.

## 3. Educación Intercultural desde el Ministerio de Educación

Es profusa las políticas y la normatividad que se dieron en la última década para impulsar la educación intercultural desde el Estado: a nivel global tenemos la Ley General de Educación N° 28044 (2003), el PEN (2007), etc. y a nivel específico directamente referida a su implementación, distinguimos en los últimos años:

- Ley para la Educación Bilingüe Intercultural N° 27818.
- Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Ley N° 27558 de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales.
- Ley N° 29735 que Regula el Uso, Preservación, Desarrollo, Recuperación Fomento y Difusión de las Lenguas Originarias del Perú y declaración de las Naciones Unidas.

Además, conocemos:

- La Política Sectorial de EIB 2016
- La Resolución Ministerial 519 del 2018
- La Resolución Ministerial 646.
- El DS 011 del MINEDU.
- El Diseño Curricular Nacional (2017); el actual Currículo Nacional (2019) sustituye a las Rutas de Aprendizaje.





- La Ordenanza Regional 010 (2008) sobre la oficialización del quechua y el asháninka en la región de Ayacucho.

Con una visión histórica veremos brevemente las propuestas, avances y dificultades en la ejecución de la educación intercultural en el país de los últimos 16 años[2]. El año 2005 hubo una propuesta de trabajo de PROEDUCA–GTZ para abordar lo intercultural bajo el enfoque de competencias «tanto en el campo curricular como en el de la gestión y con actores asociados a la formación docente inicial, la formación docente en servicio, las Direcciones Regionales de educación, los Gobiernos Regionales, los Consejos participativos Regionales y el Ministerio de Educación» (en Ministerio de Educación–DINFOCAD–PROEDUCA–GTZ, 2005).

Ya el 2005 se criticaba que «En realidad, la propuesta de que la educación intercultural debe ser para todos y que la interculturalidad constituye uno de los contenidos trasversales de todo el sistema educativo sigue siendo sólo un discurso retórico, sin mayores efectos en la práctica. Esto no ha hecho sino comprobar que la estrategia educativa de incorporar temas importantes como contenidos trasversales realmente no está funcionando de acuerdo con lo esperado» (Zavala–Cuenca–Córdova, 2005: 7). Además, había un desconocimiento sobre cómo lo intercultural opera metodológicamente «creemos que el tema ofrece grandes resistencias en el sector, pues… un enfoque intercultural para el proceso educativo peruano implicaría combatir discursos hegemónicos fuertemente enraizados desde hace varios siglos en las mentalidades. Es por esto que "desinvisibilizar" y por tanto trabajar concretamente el tema intercultural no sólo significa pensar en lo metodológico, sino sobre todo en las ideologías dominantes -y también en los fundamentalismos extremos- que impiden fuertemente que esto se asuma con seriedad» (ídem: 8).

Sin embargo, Zavala–Cuenca y Córdova reconocen los avances que se han realizado desde el Ministerio de Educación con relación a lo intercultural «pues, a diferencia de décadas anteriores, el tema está bastante visible en la agenda del sector y ha cobrado un valor simbólico importante» (ídem: 13).

Trapnell–Zavala en la sección "Conclusiones y Desafíos" de su trabajo se remiten al Informe Defensorial N° 152, "Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos indígenas del Perú" (2010), que da cuenta del nivel de implementación de la política de EIB por parte del Estado. «Esta investigación demostró la implementación "defectuosa, arbitraria

[2] Se debe considerar como antecedentes que el 5 de abril del año 2001 se crea la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI); antes la EBI estaba a cargo solo de una Unidad (UNEBI). Asimismo, hubo un Plan Estratégico EBI 2001-2005 y lineamientos de política de lenguas y cultura en educación (Cavero, 2011).

y negligente" de la EIB por parte de los agentes del sector educativo, así como su desinterés y falta de voluntad política para atender a las poblaciones indígenas. Sin duda, este documento constituye un hito en la historia de la educación dirigida a la población indígena. Sin embargo, también muestra que el tema de la diversidad lingüística y cultural en la educación sigue circunscrito a este tipo de intervención y dirigido solo a la población de origen indígena y que además tiene la lengua originaria como lengua materna» (Trapnell–Zavala, 2013: 71).

Otra conclusión a la que arriban Trapnell–Zavala es: «A pesar de que hay iniciativas para que la diversidad lingüística y cultural se trabaje en todos los niveles educativos y se vea como un recurso a una riqueza, la Educación Intercultural Bilingüe todavía no se ha dejado de concebir como una compensación o un remedio frente a un "problema" que supuestamente tienen los niños vernáculo-hablantes de zonas rurales. Es por eso que no se ve como necesaria una EIB o el uso de las lenguas originarias en escuelas urbanas (donde también hay población de origen indígena pero que ya no aprendió a hablar la lengua aborigen) y en niveles educativos que vayan más allá de la primaria» (ídem).

Respecto a los temas lingüísticos en EIB: «de nuestros países han estado dominados por preocupaciones técnicas que entran en tensión con perspectivas que reconocen las relaciones de poder, provenientes de actores que se encuentran en las bases» (Zavala, 2009: 17). Y esta perspectiva en el entendido, como dice Zavala que, el lenguaje «es uno de los terrenos donde se reproduce la inequidad social" y que "el uso lingüístico, que siempre se desarrolla en el marco de prácticas socioculturales situadas, nunca es ideológicamente neutral…» (ídem: 18).

Desde el 2012 se viene implementando el ASPI (Acompañamiento y Soporte Pedagógico Intercultural): al 2016 se benefició a 4357 instituciones educativas del país; y aproximadamente 10 000 docentes de 1207 ASPI recibieron el acompañamiento pedagógico.

En el año 2018, «la política y el Plan EIB se orientó y atendió a un millón 494 mil niños /niñas y adolescentes de 3 a 24 años, de 45 pueblos originarios que hablan 47 lenguas originarias, en 22 regiones del país que estudian en 21,882 I.E. EIB» (TAREA, 2018). Según la ECE 2018 en Educación Primaria se avanzó en la práctica pedagógica en el aula; también se imprimió materiales pedagógicos en lenguas originarias. Hay logros y avances evidentes, así como limitaciones y carencias.

En lo que respecta a la región de Ayacucho, igualmente con una visión histórica, tuvimos desde antes del conflicto armado interno por lo menos cuatro programas de EB implementadas en las décadas del 60: PNIPA–UNSCH, ILV, CILA–UNMSM y la EB en la Escuela Bilingüe de Allpachaka que fueron evaluados preliminarmente por Ranulfo Cavero (Cavero, 2016; Vega, 1969, entre otros).

El año 2001 se crea el CODEMA (Comisión de Democratización y Moralización en Ayacucho) oficializada por Directiva Vice-Ministerial de Gestión Institucional N° 4, del 19 de octubre de 2001.





Al preguntar, ¿cómo nace? El CODEMA indica: «La desigualdad estructural, desintegración multiétnica y pluricultural, la corrupción y la violencia que se ha producido en regímenes autoritarios, etnocentristas y antidemocráticos, han propiciado una esfera de inestabilidad, afectando los derechos humanos, intereses de la sociedad civil y por ende la más perjudicada es la educación que no se ha tenido la importancia debida y oportuna» (Dirección Regional de Educación de Ayacucho, CODEMA, 2002: 7).

COMISEDH, después de ocho años de las Recomendaciones de la CVR, hizo varios estudios sobre la educación rural en Ayacucho en los años 2011 y 2012, y dentro de estos sobre los avances y dificultades en la educación intercultural. El año 2011, Carmela Chávez Irigoyen (consultora), trabajó sobre "La situación de la educación rural en Ayacucho. Una mirada desde un enfoque basado en derechos humanos". Se indagó la percepción sobre la educación rural en cinco provincias ayacuchanas: Huamanga, Fajardo, Vilcashuamán, Cangallo y Huancasancos, conversando con 70 entrevistados.

En su informe indica que no había un enfoque de educación intercultural bilingüe. Advierte que en términos de datos estadísticos una de las primeras dificultades fue la falta de datos relativos a la situación de los niños y jóvenes quechuahablantes ayacuchanos, por lo que acudió a datos del ámbito nacional sobre la asistencia de niños quechuahablantes a la escuela constatándose que solo el 23,5 % de estudiantes quechuas accedían a un programa de EBI en primaria, 77 % en medio urbano y solo 38 % en el medio rural.

En los indicadores de cobertura regional, según Carmela Chávez se encuentra:

> …que ésta llega al 95,5% de los niños y niñas quechuahablantes entre los 6 a los 11 años; al 88% a los adolescentes entre 12 y 16 años; y al 38% de los jóvenes entre 17 y 21 años. Esto demuestra que, si bien hay una cobertura bastante alta hasta los 16 años dentro de la educación básica regular, ésta se realiza sin contar con estrategias educativas interculturales o al menos bilingües. Queda pendiente la pregunta de cuánto esta falta de políticas interculturales bilingües está relacionados a los bajísimos niveles de logros de aprendizaje (COMISEDH, 2012).

Los entrevistados por Chávez mencionaron la necesidad de contar con un currículo "ajustado a la realidad" que permita que los conocimientos tengan una aplicación práctica para el mejoramiento de sus condiciones de vida; la mayoría identifica lo intercultural con lo bilingüe y el interés por mostrar sus costumbres y su biodiversidad en espacios como la escuela. Aunque también hay el temor que desarrollar las clases en quechua podría reducir sus posibilidades de insertarse en el ámbito urbano hispanohablante, con posibilidades de movilidad social. "Así hay

una valoración estratégica en el uso del quechua en las aulas".

COMISEDH y el IREPAZ, el año 2012, realizan otro estudio "Diagnóstico de Percepciones sobre el Derecho a la Educación en las regiones de Ayacucho y Huánuco", como parte del Proyecto "Aportes para una educación escolar culturalmente incluyente, que fomente la democracia y el respeto de los derechos humanos en zonas rurales postconflicto de Ayacucho y Huánuco". En el primer capítulo se alude a las recomendaciones de la CVR, sobre todo, en el ámbito educativo y como parte del segundo capítulo se ve la "Educación rural y la Educación Intercultural Bilingüe", esta última como uno de los lineamientos estratégicos del PER-Ayacucho y del propio proyecto institucional del COMISEDH. La información, para el caso de Ayacucho, procede de las provincias de Huamanga, Víctor Fajardo, Cangallo y Vilcashuamán.

Al equipo de Trabajo de COMISEDH–IRAPAZ y al especialista EIB de la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho (DDEA) se les comentó que:

> La educación en Ayacucho no responde a la diversidad que muestran los estudiantes en su cultura y lengua… en las zonas rurales donde se habla el quechua, la educación no responde y todos los maestros que no enseñan en la lengua materna de los niños están vulnerando sus derechos (p. 83).

Según esta entrevistada, los avances serían "mínimos" en los últimos años, habiéndose abordado solo en el proceso de elaboración del Plan Educativo de Logros de Aprendizaje (PELA) y está pendiente el canalizar un proceso de formación docente (ídem).

El Director de la DDEA informó al equipo antes mencionado que "Para finales del 2011, existen algunas experiencias piloto en la UGEL de Huamanga; que "los programas de educación intercultural bilingüe están fortaleciendo el aspecto educativo" y que en las visitas al campo se comprueba que los docentes bilingües realizan sus trabajos en el idioma quechua y paulatinamente van incorporando el castellano para fortalecer el conocimiento de los alumnos; y que se necesita implementar y capacitar a docentes en la EIB.

Según el representante de la DDEA, en el PER existe el programa de EIB, su implementación estaría en proceso y se estaría construyendo un plan regional de diversificación curricular que tendría como enfoque transversal la EIB. El especialista de Educación Primaria de la DDEA comentó que "no se está aplicando adecuadamente las estrategias para la educación intercultural bilingüe", que los materiales para este programa desde el Ministerio de Educación se han limitado y que solo se han realizado capacitaciones a través del PELA, las ONG como Parwa y Chirapaq.

Por su parte, con el título "El Surgimiento de políticas multiculturales en los gobiernos regionales y municipales del Perú caso: Ayacucho–Huamanga", Eduardo Dargente (s/f)[3], señala en cuanto al Gobierno Regional, «la primera normativa aprobada en la línea de la interculturalidad puede encontrarse en el Plan Educativo Regional 2006, al que posteriormente le seguirá el Plan de Mediano Plazo (OMP) con el objetivo de precisar y operativizar los objetivos del primer instrumento. Por su parte, las Ordenanzas Regionales de 2008 y 2011 reconocen como lenguas oficiales de Ayacucho al quechua, asháninka y matsiguenga aparte del castellano, a la par, se considera a la interculturalidad como enfoque de política construidos de forma participativa como el Plan de Desarrollo Concertado. Huamanga ha desarrollado menos normativa relacionada al tema, nutriéndose principalmente de lo trabajado desde el nivel del Gobierno Regional. No obstante, sí posee una ordenanza antidiscriminación y recoge aportes de la interculturalidad en diversos instrumentos de gestión»





Dargente, al ver los condicionantes y niveles de implementación de políticas públicas interculturales en Huamanga–Ayacucho, menciona críticamente:

- La Ordenanza Regional N° 0010-2008 como reconocimiento de los derechos lingüísticos.
- No obstante, lo anterior, no queda claro si es expresión de una lucha por la reivindicación de la (s) identidad (es) regional (es).
- Existen limitaciones para la implementación de políticas públicas para los derechos lingüísticos, como la limitada voluntad de las autoridades regionales y municipales para implementar políticas multiculturales.
- A pesar de estas limitaciones, se debe reconocer los avances en el sector educativo y en los programas impulsados desde el gobierno central. La EIB, "aun con los problemas detectados, se ve fortalecida por la gran cantidad de organizaciones de la sociedad civil interesadas, como porque el Ministerio de Educación viene implementando estrategias para el mejoramiento del logro educativo y el acompañamiento docente".
- Se han evidenciado avances en políticas de salud, justicia, programas sociales y programas de desarrollo.
- La participación de la Dirección Desconcentrada de Cultura se ha evidenciado en algunas iniciativas, aunque aún mantiene un rol marginal en la promoción y la preservación de lenguas regionales.
- El impacto de la normativa nacional sobre derechos lingüísticos en los procesos decisionales regionales y locales es incipiente.
- Se ha evidenciado que desde el año de aprobación de la Ordenanza N.º 0010 hasta el 2016 tanto el Gobierno Regional como la Municipalidad

[3] Al parecer fue escrito el año 2016.

Provincial de Huamanga han avanzado muy poco en su implementación. En el caso de Huamanga, solo cuentan con una Ordenanza antidiscriminación y la inclusión de ciertos lineamientos de promoción de la diversidad en el Plan de Desarrollo Concertado, pero no han adoptado ninguna medida específica visible y sostenible.

- En general, se evidencia que los avances en las políticas públicas multiculturales responden más a estímulos del gobierno central que a los gobiernos regional y municipal, situación que se visibilizó especialmente en lo relacionado al sector educación.

Mientras que el Instituto Superior "Nuestra Señora de Lourdes" de la ciudad de Ayacucho, desde el año 2007, instituyó otorgar a sus egresados el título de Educación con mención en EIB (lo que de paso generó el incremento de sus estudiantes); esta actitud no se aplica, hasta ahora, en la Facultad de Ciencia de la Educación de la UNSCH; inclusive, solo en la Escuela Profesional de Educación Primaria, hay escasamente una asignatura sobre educación bilingüe, careciéndose de esta en el resto de las tres escuelas profesionales[4].

El ASPI es una valiosa experiencia desarrollada aproximadamente desde el año 2012. Para Huamanga se contrataron alrededor de 50 acompañantes interculturales, igual cantidad para las provincias de Huanta, la Mar y Víctor Fajardo. En Huamanga, el año 2017 se redujo y el 2018 fue mayor esta merma (entrevista a Marisol Palomino, febrero 2019). Para este año (2019), se cambió de nombre y ahora se llama Acompañamiento Pedagógico Intercultural, pero el número de vacantes convocados (marzo, 2019) para Huamanga ha disminuido a 35 y solo aprobaron la evaluación 12.

Los campos de acción de la educación intercultural son: el acompañamiento pedagógico; la capacitación a profesores; el Consejo editorial regional (gracias a UNICEF); la producción de materiales educativos (*Yupana, Sumaq Kausay*, etc.) y el fortalecimiento de capacidades en EIB a través de cada UGEL.

Para este año de 2019, en la zona de San Miguel (La Mar) se inició con EIB en educación secundaria, focalizada en las localidades de Qotopuquio, Anco, Chiquintirca y Pacobamba.

Entre las experiencias de enseñanza de la EIB se debe tener en cuenta la enseñanza en quechua como lengua materna y la enseñanza del castellano como segunda lengua; la incorporación del *Yachaq* en la práctica pedagógica de la escuela EIB; el uso del calendario andino, entre otras.

[4] En el caso del Instituto, aproximadamente desde el año 2004 ha venido capacitando en EBI, los meses de febrero y marzo, en su mayoría a docentes contratados que trabajan en diversos lugares del departamento, incluida la provincia de Huamanga. Capacitaron en L1 y L2, interculturalidad, entre otros temas.





## 4. Educación Intercultural desde la Universidad de Huamanga

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huamanga participó en el PLANCAD EBI (PEBI–UNSCH) el año 2000 (Cavero, 2011); algunos de sus docentes han escrito artículos sobre interculturalidad, caso de Ranulfo Cavero (2011), Fredy Morales (2013, 2017) y otros han colaborado en la ejecución de investigaciones con el NER-A, son los casos de César Cárdenas (2007) y Víctor Gedeón Palomino (2011); en el año 2012, la Facultad organizó el I Coloquio Nacional de Educación "Walter Peñaloza Ramella" y tres de sus docentes presentaron ponencias sobre educación intercultural (Fredy Morales, Gedeón Palomino y Blanca Rivera); y este año (2019), su Unidad de Post Grado, atiende el funcionamiento de una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe.

Queremos destacar dos acciones importantes desarrolladas por la UNSCH: el programa "Hatun Ñan" y la investigación sobre discriminación en la Universidad.

Cabe señalar que la interculturalidad desde el MINEDU se limitaba a la educación primaria en zonas rurales en las que haya alguna lengua originaria: no había ninguna política de interculturalidad para la educación secundaria ni para la educación superior (Ansión, 2012: 87).

Al pensar en una política de educación intercultural en la universidad peruana nos remitimos a los Programas de Acción Afirmativa "Hatun Ñan" (el gran camino) en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco y la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) auspiciado por la Fundación Ford: «Se trata de un programa compensatorio que da un apoyo especial a estudiantes indígenas que ingresaron a estas universidades» (ídem: 98), en el entendido que la equidad no se puede reducir al acceso de los estudiantes en la universidad (acceso que también es cuestionado porque solo ingresan pocos estudiantes de procedencia indígena), porque como estudiantes tienen muchas dificultades, además de los económicos y de adaptación, en «la manera cómo funciona el sistema universitario» (Zavala–Córdova, 2010: 42)

En este caso, su importancia radica, como dice Ansión (2012), en que cuestiona a la universidad que tiene un carácter culturalmente unilateral, y el programa «al poner el acento en el carácter culturalmente diferenciado de un conjunto de estudiantes, invita a la universidad a diversificar su manera de enfocar el conocimiento y la manera de educar. Introduce, según Ansión, una pequeña cuña en una institución que, por principio, no acepta lecciones de nadie, menos aún si viene de un mundo –el indígena– que, para el mundo oficial, sigue representando la "incultura" y la "ignorancia"» (ídem: 99).

Para esclarecer que el programa de "Hatun Ñan" se inscribe dentro de lo que se llama acción afirmativa, nos remitimos a Rita Segato, quien manifiesta: «… cuando la discriminación se opera desde el poder, desde las posiciones de alta

jerarquía en la sociedad, las consecuencias son diferentes que cuando se discrimina para corregir la exclusión y la desigualdad históricamente acumuladas como resultado de la discriminación por parte de las élites. Esta discriminación compensatoria se llama discriminación positiva, y las acciones institucionales que se apoyan en este tipo de discriminación, acciones afirmativas» (en Ansión- Tubino y otros, 2007: 81).

Los programas desarrollados en las universidades públicas de Ayacucho y Cusco, en sus inicios consistieron como un apoyo para que los estudiantes de procedencia campesina «eleven su nivel académico y como una fuente de motivación para que sobrevivan a la discriminación que sufren en la universidad» (Zavala–Córdova, 2010: 43). Era una apuesta más de tipo personalista que no cuestionaba el sistema de exclusión en el que vivían, que ponía la mirada con énfasis en el déficit y la carencia, que como dicen Zavala y Córdova, deberían haber sido repensada al interior de los equipos de los programas de ambas universidades[5].

En el segundo caso, el equipo de profesores que trabajó en el "Hatun Ñan" hizo una investigación muy importante sobre la discriminación en la UNSCH. (Taller de Ciudadanía Intercultural Hatun Ñan, UNSCH–PUCP, 2011.

## Educación Intercultural y Sociedad Civil en Ayacucho

Siempre con una mirada histórica, encontramos como antecedentes inmediatos el hecho que, en junio de 1984, en pleno conflicto armado interno, la sociedad civil en la ciudad de Ayacucho realiza el I Fórum Ayacucho Siglo XXI, con el slogan "Ayacucho… Alternativa Histórica para una Región Piloto" y examina limitadamente temas en torno a la educación. Sin embargo, en 1987 se realiza el "Segundo Fórum Ayacucho Siglo XX. Paz, Justicia y Desarrollo", y, esta vez, en una de sus conclusiones se declara que los contenidos de la formación profesional no responden con acierto a la realidad socioeconómica de la región. Una de sus recomendaciones es que se garantice un programa de Educación Bilingüe en las zonas rurales. El director de la Dirección Departamental de Educación (DDE) de Ayacucho, Vital Mego, presente en el Fórum, insiste líricamente en un contexto de conflicto armado interno en la "educación para la vida", en la "educación para la paz" y en la urgencia de una "cultura de paz".

El profesor Amancio Martínez, participante en el Fórum, menciona que en

5 Más información sobre el Proyecto "Hatun Ñan", ver Lucy Trapnell y Virginia Zavala (2013). Igualmente, se puede lograr información adicional a través de los participantes en este Proyecto como el profesor Fredy Morales. Se debe considerar la valiosa experiencia que se tuvo en la Facultad de Ciencias de la Educación con el alumno mashiguenga Maxi Mina Gálvez de Otari que, sintiéndose discriminado e inadaptado, abandonó después de estudiar dos semestres.





1981 la población quechuahablante del departamento de Ayacucho era un 88,39 %, con fuerte incidencia en las provincias de La Mar, Cangallo y Víctor Fajardo. Sin embargo, en el Instituto Superior Pedagógico "Nuestra Señora de Lourdes" se preparaban futuros profesores que no llevaban ninguna asignatura de quechua; y, en la Universidad de Huamanga, se estaba priorizando la enseñanza del inglés y disminuyendo las horas lectivas en las asignaturas de quechua.

Igualmente, Madeleine Zúñiga, también presente en el Fórum, reclama que en el presupuesto de la DDE se consigne una partida para la Educación Bilingüe en la región.

Por su parte, en la "Agenda Wari" (2007), se perfila una agenda educativa para Ayacucho y se recuerda al PER como una política de Estado, oficializado con la Ordenanza Regional N.º 036-06-GRA/CR. El PER, como señala Hugo Reynaga (2009), plantea una agenda pendiente: Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entre otros; en este marco, en el 2007, desde la Dirección Regional de Educación de Ayacucho se promueve políticas interesantes como la promoción de la Educación Intercultural Bilingüe y las escuelas de Alternancia; desde el Gobierno Regional se aprobó una Ordenanza Regional que generaliza la EIB en toda la Región; y desde la sociedad civil se impulsó la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho.

De los fórums desarrollados en la década del 80 y la Agenda Wari, se han transitado largos trechos por rutas llanas, bajadas y subidas, siempre tratando de empujar el coche de la educación bilingüe para adelante.

Hay muchas iniciativas de la sociedad civil en Ayacucho para impulsar la interculturalidad en la educación que es menester resaltar. Entre ellas están TAREA, NERA, COMISEDH, Parwa, Unicef, Chirapaq, Word Visión, etc.

Recogiendo las recomendaciones de la CVR, que propone el cambio en la cultura de la escuela que implica trabajar en el empoderamiento de diversos actores socioeducativos locales y recogiendo las demandas de los y las adolescentes de la región, TAREA viene implementando en los colegios de la región cuatro módulos que forman parte de la estrategia pedagógica del Programa de Formación Ciudadana Intercultural: Desde la escuela vienen trabajando cuatro ejes centrales para el desarrollo de las capacidades ciudadanas, entre ellas, la participación estudiantil, la interculturalidad, la comunicación asertiva y el proyecto de vida (información proporcionada por César Gálvez de TAREA).

En lo que respecta a la interculturalidad desde una perspectiva crítica, TAREA asume la interculturalidad «no solo como el reconocimiento de la diversidad, el respeto y la valoración de las diferencias culturales, sino también como el proceso que busca establecer el diálogo y el intercambio de una sociedad plural en condiciones de equidad» (Gálvez).

En el año 2011, el NER–A (Núcleo Educativo Regional de Ayacucho, partici-

pan diversas instituciones de la sociedad civil) promovió una importante investigación, a través del profesor Víctor Gedeón Palomino de la UNSCH, quien publicó "La interculturalidad como contenido educativo transversal en la interrelación social en comunidades educativas en las instituciones educativas en la Provincia de Cangallo", llegando a valiosas conclusiones y recomendaciones. Entre ellas que:

1. «Cangallo, escenario multilingüe, pluricultural, multiétnico, plurireligioso, recibe una enseñanza compulsiva castellanizante y discriminatoria en perjuicio del quechua y de sus usuarios. El solo hecho de no escribir la lengua quecha es una forma de discriminar y prohibir.
2. Si bien la EBI viene siendo desarrollada varios años en las II. EE. piloto de la provincia de Cangallo no significa que esos centros educativos estén interculturizados; en la mayoría de los casos, han vuelto a la educación compulsiva de y en castellano.
3. Las interrelaciones socio-comunicativas de los miembros de las comunidades educativas de la II. EE. de la provincia de Cangallo ocurren en un marco de **interculturalidad de hecho**, cuyos rasgos son: el verticalismo, la prohibición cultural, la exclusión, la discriminación, el autoritarismo, una realidad marcada por el conflicto, las amenazas, los prejuicios e inconscientes colectivos negativos.
4. Pocas II. EE. de las comunidades educativas en la provincia de Cangallo han elaborado su PCIE o PCC sin participación de la comunidad educativa, pero ninguna ha incorporado la interculturalidad como contenido trasversal; por tanto, se mantiene la **interculturalidad de hecho** como modelo de interrelación socio–comunicativa.
5. Los PCIE o PCC no ofrece un análisis adecuado de los problemas pedagógicos, la definición de la identidad cultural y el tratamiento de la interculturalidad como contenido transversal, tampoco muestran la educación integrada a la vida comunitaria, ni consideran la lengua quechua, los conocimientos andinos, la cosmovisión, el folklore, etc. de la comunidad.
6. El tema de la interculturalidad de hecho y la interculturalidad como propuesta o ideal humano aún no fue incorporado en la aspiración del docente. La primera alude a la interrelación natural de convivir como sea entre diferentes, en tanto que la interculturalidad como propuesta supone la construcción de una convivencia armoniosa entre distintos, respetando y aceptando a otros en condiciones iguales» (Palomino, 2011: 101-104)[6].

[6] También el NER-A ha publicado un importante libro "Situación sociolingüística Rural y estrategias Comunicativas Bilingües de la Provincia de Cangallo" del profesor universitario César Cárdenas Villanueva (2007).





Por su parte, CEPRODENA (Centro de Promoción de Derechos de la Niñez y Adolescentes) que es el Asociado que comparte los valores y principios de UNICEF, tiene por objetivo "Promover políticas integrales de protección y atención de niñas, niños y adolescentes de la región Ayacucho con énfasis en la educación básica con enfoque de derechos, interculturalidad, igualdad de género y ambiental", presentó un Informe Técnico Consolidado 2015 Escuelas Integrales-EIB, Provincias de Huamanga y Huanta (2015).

Se trata de un informe realizado por Neofa Munaylla La Rosa, sobre el trabajo en las instituciones educativas de Soqosqocha, Kulluchaka (Huanta), Rosaspata, Arizona, Plantel de Aplicación del IESPP "Nuestra Señora de Lourdes" (Huamanga), donde se implementaron diversas actividades de acuerdo a las dimensiones: a) aprendizajes pertinentes de calidad, b) participación y fortalecimiento de la identidad cultural, c) Salud, seguridad y protección, d) inclusión educativa, e) infraestructura acogedora. Se debe tener en cuenta que, en las Escuelas Integrales, la EIB «es la respuesta a la homogeneización del sistema educativo, marcando claramente su opción por la diversidad, promoviendo una educación que incorpora la lengua y tradición cultural de los nyn que se enriquece en el diálogo de saberes, el aprendizaje de otras lenguas, los conocimientos, técnicas y valores de otros horizontes culturales».

En el Informe resalta los logros en las diversas dimensiones o componentes, y también aquello que nos corresponde investigar: sobre la implementación y expansión de IE-EIB y el componente de Participación y Fortalecimiento de la Identidad Cultural. Igualmente se señalan los resultados específicos por dimensiones de las EI-EIB. La conclusión es que se han obtenido avances muy importantes, falta extenderlos y darle continuidad.

Carecemos de información sobre el trabajo desplegado por la ONG Parwa sobre EIB. Tampoco tenemos acceso a la información respecto a lo que hizo Chirapaq y Word Visión. Futuras investigaciones deben colmar estos vacíos.

Recientemente, el año 2018, César Gálvez de TAREA hizo una valiosa evaluación global (tanto de las acciones realizadas desde la DREA como desde la sociedad civil) de la política de EIB en la región de Ayacucho, circunscrito a tres aspectos: docentes, materiales y gestión, a 12 años del reconocimiento del PER-A como política educativa regional. Respecto a los docentes, señala que el 70 % de las escuelas de la región ha sido reconocida como escuelas EIB y el 22 % de revitalización lingüística; más de 12 mil docentes de la región han sido evaluados en el manejo oral y escrito de la lengua quechua; 898 docentes han sido acompañados por el PELA; 340 docentes fueron acompañados por el programa de Asistencia de Soporte Pedagógico Intercultural; se desarrollaron experiencias de formación docente por parte del Estado a través del MINEDU y la sociedad civil, como TAREA,

Chirapaq, CEPRODENA–UNICEF, etc.[7]

Sobre materiales, TAREA (2018) señala que la región cuenta con un Consejo Editorial Regional de Ayacucho (CERA), que ha elaborado cuentos y material audiovisual con el apoyo de la cooperación internacional como es el caso de UNICEF (42 títulos). Asimismo, la sociedad civil, como el caso de TAREA, hizo lo propio.

Respecto a la gestión, se tiene la versión preliminar mejorada del Diseño Curricular Regional de Ayacucho; la DREA cuenta con una segunda versión del Modelo de Gestión Educativa Regional; la UGEL Huanta cuenta con una propuesta de enfoque territorial; se ha institucionalizado la coordinación entre el MINEDU y el Gobierno Regional, con participación de la sociedad civil, la DREA y las 11 UGEL (pero falta la coordinación con las municipalidades provinciales y locales); y las 11 provincias cuentan con proyectos educativos locales elaborados de forma participativa y con el enfoque de EIB (TAREA, 2018).

Igualmente, en su evaluación TAREA (2018), plantea interrogantes y dificultades en los aspectos de docentes, materiales y de gestión que es necesario considerarlas.

En opinión de César Gálvez de TAREA, al partir de la diversidad cultural y lingüística del país (para el caso de Ayacucho, quechua, asháninka y machiguenga), la educación intercultural es una apuesta política y pedagógica. El aporte de la sociedad civil es mostrar evidencias para elaborar una política de Estado o políticas de Estado para enfrentar esta realidad. También lo que hizo y hace las organizaciones de la sociedad civil es capacitar a maestros en el manejo de una propuesta metodológica.

## Conclusiones

1. En el año 2005, aún se nota que la interculturalidad en el país, como un contenido transversal en la educación, es un discurso retórico; existía un desconocimiento de cómo esta se opera metodológicamente; se encuentran resistencias que vienen de discursos e ideologías hegemónicas dominantes desde hace siglos. Sin embargo, a diferencia de antes, el tema estaba bastante visible en la agenda del sector y cobraba un valor simbólico importante.
2. En el 2010 se demuestra que la implementación nacional del EIB en las poblaciones indígenas por parte del Estado era "defectuosa, arbitraria y negligente"; había una falta de voluntad política para atender a las poblaciones indígenas; no se avizoraba claramente que los temas lingüísticos en EIB tenían un trasfondo de relaciones de poder.
3. A partir del año 2012, se perciben más avances y logros (ASPI y otros) que son elocuentes, los que se han ido afianzando cada vez más en los seis siguientes años.
4. En el caso de Ayacucho, es un avance significativo que el año 2008 se reconozcan como lenguas oficiales al quechua, al asháninka y al matsiguenga, aparte del español. Igualmente fue un empuje importante la elaboración del PER-A con un enfoque intercultural.
5. Una de las primeras evaluaciones que se hizo para el caso de Ayacucho sobre lo avanzado respecto a las recomendaciones de la CVR en materia educativa, lo hizo la Red para la Calidad Educativa de Ayacucho, que tomó en cuenta el informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2011 de la UNESCO titulado *Una Crisis Encubierta: Educación y Conflicto Armado*. Como señala Nélida Céspedes (2011), los conflictos armados afectan el derecho a la educación que tienen las personas; causan daños profundos en el tejido social; generan más pobreza, desigualdad y anomia; y sin educación la población es más proclive a participar en estos avatares.
6. El año 2011 se advierte que, si bien la cobertura escolar había crecido en educación básica, este se realizaba sin contar con estrategias educativas interculturales. Había ausencia de un enfoque de EIB: solo el 23,5 % de estudiantes quechuas accedían a un programa de EBI en primaria (de ellos solo el 38 % en el medio rural). Aunque el director de la DREA, presenta para este año un cuadro más optimista sobre docentes bilingües que realizan trabajos usando la lengua quechua.
7. Existen valiosos aportes de la sociedad civil sobre la educación intercultural, cuyos antecedentes vienen desde los Fórums Ayacucho Siglo XXI, pasando por la Agenda Wari, su participación en la elaboración del PER, la Red por la Calidad Educativa de Ayacucho y el NER–A. Destacan en esta labor TAREA, COMISEDH, UNICEF, Chirapaq, etc.
8. Algunos estudios realizados en el año 2011 destacan las limitaciones que hay en la implementación de la EIB; mientras que otros resaltan los logros y lo que falta es extenderlos y darles continuidad a estos.
9. Hasta el año 2016, la Dirección Descentralizada de Cultura mantiene un rol marginal en la promoción y preservación de las lenguas regionales. Tanto el Gobierno Regional como la Municipalidad Provincial de Huamanga avanzaron muy poco en la implementación de la ordenanza referida a las lenguas originarias.
10. El 2018, César Gálvez de TAREA, realizó una importante evaluación sobre la

[7] La actual especialista de EIB de la DREA, Haydée Mitma, al ser entrevistada por nosotros (marzo, 2019), indica que ahora ya existe un Registro Nacional de Docentes Bilingües (EIB) y el Registro Nacional de Instituciones con EIB. Menciona que, en el caso de Ayacucho, hay algunos avances en la implementación del EIB: aproximadamente12,000 maestros fueron evaluados en el manejo oral y escrito del quechua el año 2016 y este año, 2019, se hará nuevamente; y el 70% de escuelas son escuelas EIB reconocidas.

implementación de la EIB en Ayacucho y destaca evidentes logros y los retos que hay a 12 años del reconocimiento del PER-A como política educativa regional. Estos aciertos los señala en tres rubros: docentes, materiales y gestión. El 2019 ya se viene implementando la EIB en educación secundaria.

11. Finalmente, respecto a todo el país y, específicamente Ayacucho, encontramos que hay importantes avances logrados tanto por la DREA y las UGEL, como por importantes ONG, aunque hay muchas vallas que saltar para acercarnos al cumplimiento cabal de las recomendaciones de la CVR en materia educativa y, específicamente, sobre la educación intercultural.

## Recomendaciones

Asumimos las apreciaciones de TAREA (2018) sobre los desafíos que existen en la región sobre la EIB y los planteamos como recomendaciones. Estas son:

1. Diseñar e implementar un Sistema Regional de Formación Docente con enfoque de derechos, EIB, género y ciudadanía. Esta proposición es un desafío, particularmente para la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH, cuyo Plan Curricular está muy desfasado de la realidad y el nuevo que se está elaborando ojalá considere esta recomendación. Esta sugerencia significa que se debe fortalecer las instituciones de educación superior que forman maestros en EIB.
2. Institucionalizar el Concejo Editorial Regional de Ayacucho (CERA), como un espacio de producción de materiales didácticos con pertinencia cultural y otorgarle un presupuesto ordinario.
3. Diseñar e implementar el plan de desarrollo de capacidades en la DREA y en las UGEL con enfoque EIB y garantizar la presencia de sus especialistas, mínimamente por dos años.
4. Que los procesos pedagógicos de acompañamiento, monitoreo y evaluación en la región tengan el enfoque EIB.
5. Implementar las acciones del PMP y activarlas en un diálogo con los PEL.
6. Que la región incorpore los programas de MINEDU en la gestión de la DREA y concerte las prioridades educativas nacionales con las regiones.
7. Las II.EE. deben elaborar, obligatoriamente, su PCIE con participación efectiva de los representantes de cada comunidad educativa e incorporar la interculturalidad como contenido trasversal bajo el asesoramiento y apoyo de las UGEL. Así como la implementación de la Ordenanza Regional N.º 010-2008 debe ser efectiva y extendida a todas las II.EE.





## Referencias Bibliográficas


Ansión, Juan (2007). Interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía. En Ansión y otros: *Educar en ciudadanía intercultural*. PUCP-Universidad de la Frontera (Chile), Lima, pp. 37-62.

Ansión, Juan (2912). Universidad e interculturalidad en el Perú. En Fidel Tubino y Katherine Mansilla: *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina*, Lima, pp. 87-106.

Cárdenas, César (2007). *Situación sociolingüística rural y Estrategias comunicativas Bilingües en la provincia de Cangallo*, NER-A, Ayacucho.

Cavero, Ranulfo (2011). *Interculturalidad y Globalización. La educación rural en el Perú*. UNSCH, Ayacucho.

Cavero, Ranulfo (2014). *La Educación de los Excluidos. Ayacucho 1900- 1961*. Editorial San Marcos, Lima.

CEPRODENA-UNICEF (2015). Informe Técnico Consolidado-2015. Escuelas Integradas- EIB. Provincias de Huamanga y Huancasancos.

Céspedes, Nélida *et al* (2011). "Introducción". En Red por la Calidad Educativa de Ayacucho: *Educación y Conflicto Armado ¡Nunca Más! Una reflexión desde Ayacucho*. Lima.

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). *Informe Final*. Versión digitalizada.

COMISEDH - IREPAZ (2012). Diagnóstico de percepciones sobre el derecho a la educación en las regiones de Ayacucho y Huánuco.

COMISEDH (2011). La situación de la educación rural en Ayacucho. Una mirada desde un enfoque basado en los derechos humanos.

Dirección Regional de Educación de Ayacucho (2002). *CODEMA 2002 y Actualidad Educacional*. Ayacucho.

Dargente, Eduardo (s/f). El surgimiento de políticas multiculturales en los gobiernos regionales y municipales del Perú Caso: Ayacucho-Huamanga.

Espino, Gonzalo (editor, 2004). *Entrelazando nuestras manos. Una experiencia educativa en Ayacucho*. TAREA, Ayacucho.

Gálvez, César (2018). Evaluando la Política de EIB Región Ayacucho. TAREA, Diapositivas.

Hatun Ñan UNSCH-PUCP (2011). Ama usuchisqa kanapaq, runayananchikpaq. Para ser ciudadanos y no ser discriminados. Ayacucho-Lima.

Palomino, Víctor (2011). *La interculturalidad como contenido educativo transversal en la interrelación social en comunidades educativas en las instituciones educativas en la provincia de Cangallo*. NER-A, Ayacucho.

Sandoval, Pablo (2004). Educación, ciudadanía y violencia en el Perú: una lectura del Informe de la CVR. Materiales para la discusión. TAREA-IEP, Lima.

Segato, Rita (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Ansión- Tubino: *Educar en ciudadanía Intercultural*. Universidad de la Frontera (Chile)- PUCP, Lima, pp.63-89.

Reynaga, Hugo (2009). Reflexiones sobre la inclusión: avances y retrocesos de la descentralización educativa. En Rocío Romero y Carmen de los Ríos (editoras): *Ayacucho y La Agenda Wari*. Kantuta Editoras, pp. 31-35.

Trapnell, Lucy y Zavala, Virginia (2013). *Dilemas Educativos ente la diversidad, siglos XX-XXI*. Derrama Magisterial, Lima.

Ucelli, Francesca *et al* (2013). *Atravesar El Silencio. Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. IEP, Lima.

Zavala, Virginia; Cuenca, Ricardo y Córdova, Gavina (2005). Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate. MINEDU-DINFOCAR-PROEDUCA- GTZ. Lima.



**SUBTEMA 3**

# A 15 AÑOS DE LAS RECOMENDACIONES DE LA CVR EN EDUCACIÓN. LOS PASOS ANDADOS EN CIUDADANÍA Y PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN AYACUCHO

***César Gálvez Alarcón***

TAREA–Ayacucho
cegaal6@hotmail.com

El departamento de Ayacucho es una de las regiones más pobres del país y ha sido el centro de la violencia terrorista, de propuestas autoritarias que dejaron secuelas de pobreza económica, relaciones sociales basadas en la desconfianza y la confrontación que se manifiesta en la forma de resolución de problemas.

La escuela en su función tradicional sigue reproduciendo un patrón cultural que socializa en el verticalismo y la exclusión. El Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación propone un cambio en la cultura de la escuela que implica cuestionar el modelo autoritario y la forma pasiva de cómo se entiende el proceso educativo, y, aboga por que se eduque para la convivencia democrática, la inclusión, la participación ciudadana, basándose en el conocimiento y respeto de los derechos y la resolución pacífica de los conflictos.

Esta perspectiva implica trabajar para el empoderamiento de los diversos actores socioeducativos locales como niños, niñas y adolescentes, docentes, autoridades locales; y se promuevan programas y políticas que aborden el derecho a una educación de calidad, participativa, equitativa, como componente de la lucha contra la pobreza.

**Formación ciudadana y democrática**

La escuela es un importante espacio que desarrolla capacidades y habilidades para el ejercicio de la ciudadanía, pues es allí donde aprendemos a vivir juntos, a trabajar en equipo, a identificar nuestras particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos.

Sin embargo, a pesar de su importancia para el desarrollo integral de los educados, la formación ciudadana no ha recibido la relevancia necesaria.

La formación ciudadana representa habilidades y conocimientos necesarios para construir la convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo.

**Participación estudiantil**

La participación es un derecho de los estudiantes que les corresponde por ser actores clave de los procesos educativos y la escuela. En la mayoría de los casos, los estudiantes solamente se han limitado a recepcionar la transmisión de conocimientos, perjudicando su formación personal y ciudadana. En un proceso de construcción de una ciudadanía democrática, la participación activa constituye un derecho fundamental, pues implica ser considerados en los procesos de la toma de decisiones en los ámbitos públicos y privados, así como ser informados, a opinar, a ser escuchados, a organizarse, a participar e incidir en los asuntos que los involucran.

La participación como un derecho y un proceso por el cual los estudiantes ejercen su ciudadanía como individuos y como colectivo, tanto en el ámbito escolar como en otros espacios, propios de cada etapa de su vida.

Incluye la vigilancia y el control de las acciones de quienes lideran una institución, gobiernan un distrito, región o país. Con estas acciones se busca prevenir o evitar actos que contradicen la práctica democrática, como el autoritarismo, la exclusión, el clientelismo, el mal manejo económico, la corrupción, etc.

**Espacios de Participación en la Escuela y la Comunidad**

Con TAREA, en estos años, hemos desarrollado diversos espacios de fortalecimiento con la participación estudiantil. Compartamos dos experiencias adquiridas en la escuela y la comunidad, que creemos son valiosas.

**Los Municipios Escolares**

El Municipio Escolar es una organización de representación estudiantil en una Institución Educativa, constituyendo un espacio de formación educativa para los líderes estudiantiles, porque permite representar democráticamente a sus compañeros y desarrollar capacidades de gestión y ciudadanía.

El Municipio Escolar tiene la siguiente estructura funcional.





El **Concejo Estudiantil**. Está conformado por el alcalde, el teniente alcalde y los regidores de los diferentes temas. Es el órgano que dirige y gestiona el Municipio Escolar.

La **Asamblea de Delegados**. Es dirigida por el alcalde y está conformada por todos los delegados de los grados y secciones de la institución educativa, en este espacio se recoge la demanda estudiantil y se informa con cierta frecuencia sobre las actividades del Concejo Estudiantil.

La **Asamblea General**. Está integrada por todos los estudiantes de la institución educativa y es la máxima instancia de decisión del Municipio Escolar. Se recomienda la realización de tres reuniones al año: la primera ordinaria cuando se inicia el año escolar para presentar el plan de trabajo, la segunda ordinaria a medio año para rendir cuentas y reajustar algunas acciones y la tercera ordinaria a fin de año para la evaluación final de la gestión.

Conseguir una mayor representatividad del Municipio en una institución educativa es fundamental sensibilizar a toda la comunidad educativa sobre la importancia de la participación estudiantil y del liderazgo democrático en la escuela e instar que todos participen en las elecciones, propiciando dinámicamente una fiesta electoral democrática, trasparente y participativa. Otro punto importante es recoger las demandas y necesidades de los estudiantes para elaborar el Plan de Trabajo, así, este documento tendrá legitimidad social entre los estudiantes. Finalmente, establecer espacios de comunicación entre la junta directiva y los estudiantes, para dar cuenta de la gestión e incorporar permanentemente en el trabajo las demandas estudiantiles.

Impulsar la participación estudiantil es una tarea que involucra a los diferentes actores de la escuela: estudiantes, docentes y directivos. Brindar asesoría a los estudiantes para su formación como líderes democráticos, y apoyar en fortalecer al Municipio Escolar como una organización estudiantil efectiva, constituyendo una tarea importante y valiosa que implica el compromiso de un grupo de docentes comprometidos con la participación estudiantil.

El proceso de la formación de estos espacios fue importante, pues al inicio de la experiencia los candidatos al Municipio Escolar ofrecían promesas incumplibles, como la construcción de pabellones, piscinas, etc., muchas veces impuestas desde los docentes como exigencia para los estudiantes. Es verdad que estas carencias son propias de una gran parte de las escuelas en la región y que urge atenderlas, pero estas van más allá de las posibilidades económicas de los estudiantes.

Actualmente, sus proyectos han ido encaminados hacía las necesidades propias de su vivencia y sentir, por ejemplo: el buen trato en el colegio; evitar accidentes de tránsito en las calles adyacentes al centro educativo; ayudar a sus compañeros con los problemas familiares y de aprendizaje; limpieza de la infraestructura escolar;

tener recreos más entretenidos con música y juegos; realizar charlas de orientación vocacional y sexual; exigir a sus maestros que no falten a clases y que les enseñen adecuadamente; proyecciones de vídeos, implementación de sus bibliotecas, realizar campañas para cuidar la infraestructura escolar, etcétera.

**Participación comunal: la Asociación de Alcaldes, Regidores y Lideres Estudiantiles–AARLE**

En la década de los 80, durante el despliegue ascendente de la subversión en nuestro país, toda forma de organización social estaba prohibida. Cuando no se respetaba la libertad de expresión, en Huamanga apareció una nueva etapa de su historia: los jóvenes decidieron expresar sus ideas y aportar al desarrollo comunitario. En esa iniciativa emprendida, los jóvenes decidieron crear una asociación que promovía la participación estudiantil y el protagonismo juvenil. Es así que en el 2002 se crea la Asociación de Alcaldes, Regidores y Líderes Estudiantiles AARLE, que a la fecha cuenta con dieciocho generaciones de líderes en las que han privilegiado fundamentalmente el cumplimiento de sus derechos, la participación estudiantil y la coyuntura política.

Los líderes escolares organizados en la Asociación de Alcaldes Regidores y Líderes Estudiantiles (AARLE) son actores en la comunidad. Ellos se definen como una organización que promueve la participación y el liderazgo escolar, integrado por miembros del Consejo Estudiantil y otros líderes escolares interesados en trabajar por sus derechos. Fue creada el 2001 por iniciativa de los líderes escolares de Huamanga

Los dirigentes cada vez son más conscientes de sus problemas y de la importancia de publicitar sus necesidades y propuestas a través de los medios masivos de comunicación. Así, se han convertido en unos actores sociales en la comunidad, con opinión sobre el proceso educativo, lo que ha ido acompañado de un reconocimiento social en la región por su papel desarrollista.

**Objetivos**

- Exigir el respeto de los derechos estudiantiles y apoyar la gestión de los Municipios Escolares.
- Velar por los intereses y necesidades de los estudiantes en general.
- Abrir espacios de participación estudiantil.
- Fortalecer el liderazgo democrático de los estudiantes de las instituciones Educativas del nivel secundario.
- Defender la libertad de expresión de los estudiantes de la región.
- Participar en la toma de decisiones de las Políticas Educativas, que afecten a los adolescentes y jóvenes.





- Velar por los derechos de los niños, adolescentes y la sociedad en general de acuerdo a la *Constitución Política del Perú* y el *Código de los niños y adolescentes*.

**Desarrollo de las acciones para fortalecer la organización**

Para ellos vivir la adolescencia con responsabilidad significa más allá de participar en una actividad, sobre todo, llevándola a la práctica efectiva; esta propuesta promueve un conjunto de aprendizajes y experiencias valiosas para los educados, como lo evidencia el siguiente testimonio: "*Una experiencia bien bacana es cuando hicimos el festival navideño, fuimos a repartir dulces a Ccasa Orcco; ahí jugamos, cantamos, compartimos juegos con los comuneros y los niños. El mismo año fuimos a Viñaca, igual a realizar el festival navideño, fue bien chévere, lo más gracioso es que Diego perdió los pasajes y tuvimos que regresar caminando, pero la experiencia valió, me gustó mucho, sobre todo conocer a los niños, conocer otras realidades* (Luisa).

En ese marco, a lo largo de su historia de la AARLE y en diálogo con sus objetivos, han desarrollado diversas acciones; que los ha ido consolidando cada día más, como un referente de la organización de estudiantes secundarios en la región. Compartimos algunas de ellas.

Actividades como "La semana de la juventud"[1]; el concurso de grafitis "Expresa lo que sientes", el Festival de danzas "Usunchikpi Tusurisun" (bailemos lo nuestro)[2]; "El festival navideño"[3]; el Aarle Kids, las campañas contra la violencia en los colegios y la comunidad, etc. Constituyen diversas expresiones, en las que los adolescentes participan de manera responsable y adquieren nuevos y valiosos aprendizajes.

En el proceso de ejecución buscan comprometer a las instituciones y autoridades para que apoyen, sobre todo, económicamente y cediendo espacios públicos con autorizaciones formales. Tales propuestas requieren mucho tiempo para organizarse: presentar propuestas, planificar, convocar, recaudar fondos, dialogar con otras organizaciones y asumir compromisos para "expresar lo que sienten". Proceso que lo viven en base a la experiencia que trasmiten los más "antiguos" a los nuevos líderes. Lo valioso es que todas estas experiencias formarán parte de los

1 La semana de la juventud significa para los adolescentes un tiempo de identidad y de encuentro generacional.

2 Actividad que permite a los adolescentes –a través de la danza– acercarse a la riqueza cultural de Ayacucho y establecer un diálogo entre los estudiantes de las diferentes instituciones educativas.

3 El primero dirigido a los escolares de las instituciones educativas para cuidar y sembrar plantas; y el segundo se propone llevar un mensaje de solidaridad. Desde noviembre se preparan recolectando ropas, dulces, juguetes, etcétera, para visitar comunidades rurales y llevarles juegos, canciones, regalos, organizar una chocolatada y pasar momentos agradables con los niños. Ambos proyectos los impulsan todos los años.

saberes adquiridos en la vida estudiantil, antesala para una vida ciudadana responsable y solidaria.

A través de las actividades y proyectos se evidencian en los adolescentes, el desarrollo de una capacidad crítica y cuestionadora frente a los discursos dogmáticos y proselitistas en los espacios públicos y medios masivos de comunicación.

**Los encuentros regionales**

En las acciones que desarrollan los estudiantes, una mención aparte merece los Encuentros Regionales de Alcaldes Escolares, actividad desarrollada con la participación de la DREA.

Para participar en este evento cada año se movilizan entre 500 a 600 líderes estudiantiles de las 11 provincias de Ayacucho y del Vraem

Los encuentros han significado: primero, la institucionalización de los Municipios Escolares en la región; segundo, el debate y análisis de la problemática que afecta a los estudiantes de la región; tercero, la formación de diecisiete generaciones de líderes escolares promoviendo diálogos interculturales y la construcción de agendas para visibilizar la voz y la participación de los jóvenes en su comunidad y en la región.

Estos encuentros, dirigido por los propios líderes estudiantiles, han sido programados y ejecutados como una experiencia integral (cognoscitiva, afectiva y lúdica); en ese sentido, se ha pensado en las experiencias (culturales, familiares, sociales), expectativas (conocer amigos, aprender, opinar, divertirse, buen trato), temores (salir por primera vez de la comunidad, desconcierto por lo nuevo, la exclusión) y certezas (aprendizajes como líder) con las que asisten a los encuentros, que significa aprendizajes, cuestionamientos y experiencias de vida distintas para los adolescentes. Al mismo tiempo estuvieron orientados a crear oportunidades para que los jóvenes construyan una agenda de prioridades que demanden a los adultos, expresando la problemática que los afecta a nivel local y regional.

Como consecuencia de este proceso se han logrado elaborar e implementar políticas regionales y nacionales, como el incremento de las horas de tutoría en las instituciones educativas (Resolución Directoral N° 034) y la **Ordenanza Regional Nº 016-2014-GRA/CR**, que declara de interés regional la formulación de políticas para la prevención, atención y protección de la población escolar en casos de violencia escolar, así como poner en debate nacional la problemática nacional la falta de comedores estudiantiles en los colegios de Jornada Escolar Completa.

**A modo de Conclusiones**

- Líderes y lideresas estudiantiles organizados participan en la gestión de la escuela y en espacios públicos y privados para debatir y proponer políticas a favor de la niñez y la adolescencia con prioridad a los más vulnerables.
- Motivar a los estudiantes para que promuevan la solidaridad entre ellos, ayudándose mutuamente; estar pendientes de sus compañeros que más necesitan, y aprender a compartir sus experiencias de aprendizaje cooperativo e investigativo.
- Promover la organización de las comunidades docentes como asesores voluntarios en ciudadanía en la región.
- El tipo de formación que se brinda en las escuelas, los contenidos que se imparten en las aulas hacia los adolescentes, debieran ser pensados en ellos, partiendo de su realidad cultural y dándoles espacio para la reflexión, la crítica y la propuesta, donde la participación en el contexto de la escuela implique la búsqueda de nuevas formas de relación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. La construcción y el intercambio de saberes sean significativos e interiorizados, y no resulte como siempre: homogeneizadora, impositiva y, sobre todo, monocultural.
- La creación de un sistema que reconozca y haga suya la participación política de los adolescentes, que está por construirse. Es fundamental que no se los vea como un problema, sino como sujetos con capacidades, sueños, intereses y compromisos por una sociedad más justa, solidaria y democrática. Entonces, urge la elaboración de políticas que brinden mayores oportunidades para la participación política de los adolescentes.
- Desde las actividades que desarrollamos y de la convivencia de los educandos dentro de la organización, descubrimos muchos secretos de la vida ciudadana y uno de los mayores aprendizajes fue la amistad y la solidaridad. Consecuentemente, asimilamos experiencias para desenvolvernos y a expresar nuestras ideas hacia los adultos y autoridades, enfrentando conflictos y dificultades, pero también aprendimos a solucionar estos conflictos y nunca dar un paso atrás, sino siempre dos pasos hacia adelante.

**SUBTEMA 4**

# EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN –NO FORMAL– PARA LA PAZ CON ADOLESCENTES Y JÓVENES

***Carmen de los Ríos Baertl***

Centro Loyola Ayacucho
cloyolayacucho@yahoo.es

El Centro Loyola Ayacucho es una institución de la Compañía de Jesús (jesuitas), que inició su accionar hace 15 años, cuando se cumplía un año de la entrega del Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Nació como una respuesta al llamado que hizo la Cía. de Jesús con un Pronunciamiento, comprometiéndose a apoyar las recomendaciones de la CVR y motivando a todos sus integrantes (religiosos y laicos) atender la posviolencia y los profundos e históricos desencuentros que vivimos como país que dicho Informe develó de manera cruda y dolorosa.

Ayacucho, como epicentro del conflicto armado interno, alberga el mayor número de víctimas fatales, de desaparecidos, torturados, fosas comunes y otros. El Informe reveló que la mayoría de víctimas eran personas humildes de la zona rural -quechuahablantes, sin mayor escolaridad, varones, mujeres, niños, jóvenes y adultos- donde el estado había estado ausente o presente de una manera nada significativa.

Si bien los años de terror concluyeron, la inequidad, la injusticia, la pobreza y el dolor no han terminado. Los años de posviolencia son como un iceberg, la sociedad camina como si todo estuviera bien, pero dentro de cada persona convulsionan muchos dolores, sentimientos y profundas heridas que generan sufrimien-

to, pero también resentimiento, odio y, en muchos casos, deseos de venganza. Lo que propicia que el círculo de la violencia no se cierre, sino que siga latente para aparecer con otros ropajes.

Es así que, el Centro Loyola Ayacucho ha querido atender la posviolencia, aportando al fortalecimiento del tejido social, pero sobre todo, a la recuperación de las personas "desde adentro", desde la sanación de las heridas, el fortalecimiento del sujeto individual y colectivo, de su integración como ciudadanos plenos con deberes y derechos en la sociedad, este accionar con diversos programas, siendo el más relevante el Programa Humanizando para la Paz, que comprende la atención a la población desplazada, la formación de jóvenes Constructores de la Paz, el desarrollo de las ESPERE (Escuelas de Perdón y Reconciliación), los diálogos transformativos y los Círculos Restaurativos. Desde el programa Caminando con Ellos y Ellas el trabajo con adolescentes y jóvenes en riesgo y alto riesgo. Además de otros programas con jóvenes universitarios.

Nuestra aspiración es proponer una educación popular, es decir, desde la educación no formal. Esa educación que se realiza con una opción preferencial hacia los pobres, a la población vulnerable, cumpliendo la tarea educativa de conducir, promover que las personas desarrollen lo mejor de sí mismas, amplíen sus capacidades (Desarrollo Humano), desplieguen sus habilidades, con una actitud crítica del contexto o medio en el que viven, y fortaleciéndose como sujetos no pasivos sino como actores de la conducción de sus vidas y de la de sus organizaciones, promoviendo la defensa de sus derechos, el fortalecimiento de sus identidades, y el cambio hacia una sociedad más inclusiva, justa, humana.

Es por estas razones que, en esta ocasión, presentaré algunas experiencias de educación no formal, para la construcción de una Cultura de Paz que hemos realizado con adolescentes en riesgo, jóvenes y adultos.

Entendiendo lo que la CVR propone como guía para el sistema educativo desde su Principio N° 1: "Poner énfasis en políticas educativas destinadas a la transformación de la escuela en un lugar donde se respete la condición humana del alumnado y se contribuya al desarrollo integral de su personalidad. Lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento" (Sandoval, 2004).

Aunque nuestra labor no es desde la escuela formal, nos adherimos plenamente a este principio, consideramos que nuestro accionar en la educación popular se convierte en un instrumento que promueve la conciencia de paz y construye una Cultura de Paz.

**Palabras clave**: Derechos Humanos, violencia, conflicto, memoria, justicia restaurativa, perdón, compasión, reconciliación, participación, cultura de paz.





## Introducción

Si bien sabemos que la paz es un anhelo de una gran parte de la humanidad y que muchas personas y en muchas naciones están trabajando sin descanso para lograrla. A pesar de este esfuerzo, todavía nuestro planeta y nuestras sociedades están plenas de violencia. Esta, cuando no es tratada, aparece de diversas maneras. Existen programas y medios de comunicación que incluso la promueven. Hoy en día líderes mundiales promueven la violencia, el racismo, la exclusión. Lejos de caminar hacia un mayor humanismo pareciera que nos estamos deshumanizando.

Afirmar una Cultura de Paz es hoy más urgente que nunca a nivel mundial, nacional y, particularmente, en Ayacucho, donde se percibe una mayor complejidad que involucra una sociedad de posviolencia: con ruptura del tejido social, con desconfianzas generalizadas, con derechos no atendidos, resentimientos y odios escondidos, situaciones que impactan en los adolescentes y jóvenes que pueden crecer en desesperanza.

De ahí la apuesta del Centro Loyola Ayacucho por la construcción de una Cultura de Paz, un compromiso desde diversos ángulos y, de manera constante, con diverso tipo de población.

En esta exposición resaltaré tres experiencias, como son:

- La generación de espacios sanos y sanadores que promueven el desarrollo de capacidades y habilidades de los adolescentes y jóvenes de tres barrios periurbanos de Huamanga, que se denomina *Los Espacios Juveniles Alternativos*.
- La concepción y metodología del perdón para aprender a perdonar y romper el círculo de la violencia, hacia una cultura política del perdón y la reconciliación con la experiencia de las Escuelas de Perdón y Reconciliación (ESPERE).
- La restauración profunda de la persona humana desde la comunicación no violenta con la escucha respetuosa entre víctimas y victimarios para, desde una visión restaurativa, caminar a conocer las diversas memorias del conflicto armado interno, para caminar hacia el perdón, la reconciliación, la no repetición y la construcción de una sociedad más justa y humana.

## 1. Conceptualización

### Cultura de paz

> "Conjunto de valores, actitudes y comportamientos, modos de ver y accionar que, inspirándose en ella, reflejan el respeto de la vida, de la persona humana, de su dignidad y sus derechos, el rechazo de la violencia, comprendidas todas las formas de terrorismo y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad,

tolerancia y entendimiento, tanto entre los pueblos como entre los grupos y las personas." (UNESCO, 1966).

"*El derecho de todo ser humano a la paz constituye el fundamento de la cultura de paz.*" (UNESCO, 1998).

Tuvilla (1998) basándose en el sentido más amplio y positivo del concepto de la paz, una Cultura de paz es el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que reflejan e inspiran:

a) El respeto a la vida, a los seres humanos y a todos los derechos humanos.
b) El rechazo de la violencia en todas sus formas y el compromiso de prevenir los conflictos violentos atacando sus causas para resolver los problemas mediante el diálogo y la negociación.
c) El reconocimiento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
d) El reconocimiento del derecho de cada individuo a la libertad de expresión, opinión e información.
e) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento entre las naciones, entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y otros, y entre los individuos.
f) La promoción de una sociedad solidaria que proteja los derechos de los débiles mediante una acción sostenida y a largo plazo con miras a un desarrollo centrado en el ser humano y fundado en el apoyo mutuo.
g) El compromiso de una plena participación en el proceso de atender equitativamente las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones actuales y futuras.

## Cultura política del perdón y la reconciliación

Desde la emisión del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (IF-CVR), el Estado peruano y la sociedad civil organizada, como el Movimiento ciudadano de Derechos Humanos de Ayacucho, se han enfocado principalmente en la judicialización de las violaciones a los Derechos Humanos y la reparación material y simbólica[1] de las víctimas[2].

[1] Un ejemplo claro de reparación simbólica lo representa el proceso actual para la creación de un Santuario de la Memoria en La Hoyada (lugar donde sistemáticamente los agentes del Estado ejecutaban e incineraban extrajudicialmente a las personas durante el Conflicto Armado Interno).

[2] Informe Defensorial N° 162.
Url:http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/INFORME-DEFENSORIAL-162.pdf.





Sin embargo, una cultura de paz no se puede lograr únicamente con las acciones legales, incluso si se lograra una persecución y condena de todos los delitos de la época del CAI (lo que no es muy probable). Una cultura de paz también significa volver a fortalecer el tejido social que se destruyó durante una guerra, sobre todo, si ha sido una guerra "entre prójimos" (K. S. Theidon, 2004).

La cultura política es el resultado del comportamiento y valores de los políticos y de los ciudadanos en la vida nacional, en su condición de seres políticos. Esta puede tener manifestaciones democráticas o dictatoriales.

Las principales manifestaciones de la cultura política democrática son: la tolerancia a la diferencia política; el diálogo y concertación como solución de las controversias; el respeto al derecho de los demás; la equidad en las relaciones políticas, económicas, sociales y de género; el bien común por encima de intereses particulares.

Las manifestaciones dictatoriales de una cultura política son todo lo contrario: las exclusiones, las confrontaciones, la intolerancia, la baja capacidad de negociación, la violencia política antepuesta a la negociación, el caudillismo y cacicazgo, el hegemonismo, el centralismo.

La cultura política se arraiga profundamente en las sociedades y tiene consecuencias sobre las instituciones y las prácticas públicas. Toda cultura política influye en las instituciones, a la vez que es influida por ellas.

Las culturas políticas son "*las creencias, actitudes, valores, ideales, sentimientos y juicios de un pueblo acerca de su sistema político y del rol del mismo en el sistema internacional*" (Diamond, 1995).

Estas predisposiciones valorativas son los componentes básicos de la cultura política, pues son "*orientaciones hacia la acción*". El conflicto y la violencia no solo obedecen a factores objetivos: corrupción, exclusión, pobreza; y, en general, a la falta de servicios básicos, como: educación, salud, empleo; sino también, a factores subjetivos: especialmente la rabia, el rencor, los deseos de venganza.

En la última década, las ciencias sociales están dando mayor importancia a los factores subjetivos y resaltan la urgente aplicación de una pedagogía y una cultura política de **perdón** y **reconciliación** como componentes esenciales para una paz sostenible, tanto en el ámbito político como en lo comunitario e interpersonal.

"El perdón no es un asunto exclusivamente religioso, también es una virtud política. La propuesta de cultura política de perdón y reconciliación desde las ESPERE busca llevar al escenario público el dolor de las víctimas a través de la transformación de narrativas de venganza en relatos de reconciliación. Es el ejercicio poderoso de desanudar la memoria ingrata del pasado, para lanzarse a la construcción de futuros nuevos. Las políticas públicas de paz exitosas, tendrán que recorrer estos caminos" (Narváez, 2015).

**Memorias del conflicto armado interno y reconciliación**

Hasta la actualidad, los diferentes grupos que han participado en el CAI no tienen mucho contacto con la realidad. La tendencia es que cada grupo se encierre en su discurso establecido sobre el conflicto armado interno "CAI" o "período de violencia". Existen muy pocos intentos de ponerse en el lugar de las personas del otro grupo. La coexistencia de víctimas y victimarios en muchos de los pueblos afectados por la violencia dificulta hasta ahora un diálogo sobre las memorias diferentes y, por ejemplo, muchos maestros de escuela prefieren no tratar la época del CAI en sus clases, porque Sendero Luminoso se había involucrado con las escuelas rurales. Muchos maestros prefieren no destapar los contactos, experiencias que posiblemente han tenido con Sendero Luminoso, o simplemente tienen miedo de ser acusados de apología al terrorismo. Igualmente, los padres de familia expresan una preocupación cuando se trata el tema en las escuelas en la actualidad: les preocupa que sus niñas y niños puedan ser adoctrinados o que se transmita una imagen distorsionada de la época violenta.[3] Las fuerzas armadas y policiales rechazan una narrativa sobre ellos como "perpetradores", porque consideran que eran "excesos" cometidos por algunos individuos, o "delitos de función" y que no existió nunca una política sistemática de violaciones a los derechos humanos.

Existen grupos que quieren imponer una "memoria oficial" y acusan de "apología del terrorismo" todo lo que no indica dicha memoria; aceptar este sesgo significaría borrar las otras memorias.

Por estos motivos, el Centro Loyola apuesta por el diálogo entre las Memorias. Existen muchas memorias y todas son válidas. Promueve que estas memorias se encuentren y se escuchen con respeto. La Memoria debe ser colectiva. Esta debe orientar hacia la reflexión sobre lo sucedido y que nunca más se repita lo acontecido. Afirma el compromiso para la construcción de una sociedad diferente.

El proceso del diálogo transformativo está abriendo poco a poco estas puertas cerradas. El cambio esperado a largo plazo es que los líderes que participen en estos espacios transmitan una nueva forma de percibir a "los otros", a sus grupos, y que establezcan un diálogo transformativo, cada vez más amplio, para emprender un camino seguro hacia la verdadera reconciliación y al fortalecimiento de una Cultura de Paz. Para este cometido es necesario enseñar a los grupos diferentes qué es un diálogo genuino con una actitud interna de compasión y de querer escuchar y entender (sin perder la identidad propia).[4]

**Justicia restaurativa**. Justicia que repara y restaura. Se trata de reparar a la víctima y restaurar al victimario. El perdón no excluye la justicia, se busca la justicia, pero sin deseos de venganza, y de ser posible, recuperando al ofensor.[5]

3 Exposiciones académicas en la mesa "Enseñanza del Conflicto Armado Interno" del V. Seminario Nacional de Investigación Educativa (10 – 12 de noviembre de 2016).

4 Ver definición de diálogo de Hal Saunders.





## 2. Experiencias desde el Centro Loyola Ayacucho

### 2.1 Espacios Juveniles Alternativos

El Centro Loyola Ayacucho trabaja desde hace 12 años con adolescentes y jóvenes en riesgo y en alto riesgo. Los primeros años fueron con adolescentes y jóvenes inmersos en pandillas y en barras bravas del Club Alianza Lima y del Club Universitario de Deportes. Actualmente trabajamos con adolescentes y jóvenes en riesgo y alto riesgo desde la prevención de la violencia.

Consideramos adolescentes y jóvenes en riesgo y alto riesgo a quienes se encuentran entre los 12 y 17 años de edad, están ubicados en los distintos barrios periurbanos de la ciudad de Ayacucho, tienen múltiples necesidades básicas insatisfechas como carencia económica dentro de la familia, viviendas precarias y rústicas con hacinamiento que no les permiten tener un espacio adecuado para vivir y menos para realizar sus tareas escolares; limitada atención de salud; los padres trabajan, casi la mayoría, más de 10 horas y en ocasiones fuera de la ciudad, por lo cual no cuentan con acompañamiento saludable, produciendo un bajo rendimiento académico, peligro de deserción escolar, conductas antisociales.

No todas sus necesidades son materiales, sino también afectivas, porque han desarrollado escasas habilidades sociales y comunicacionales, no son escuchados, viven en violencia familiar, con baja tolerancia a la frustración, carencia de demostraciones de cariño, ausencia de espacios de integración. En algunos casos existe el alcoholismo y están expuestos al consumo de drogas y la violencia. Como también están expuestos a sucumbir en la ludopatía, a ser captados por pandillas juveniles y barras bravas, a caer en las redes del narcotráfico o de la trata de personas, y a otros tipos de violencia y conductas de riesgo.

En los últimos años se ha dado un giro a la intervención, priorizando la prevención de la violencia juvenil a través de los Espacios Juveniles Alternativos, con especial atención a los adolescentes y jóvenes en riesgo y en estado de vulnerabilidad.

Los **Espacios Juveniles Alternativos** se desarrollan en tres barrios de Huamanga, articulándose con instituciones educativas, autoridades y padres de familia. Desde un enfoque restaurativo que respeta y confía en la persona y su capacidad de cambio, se desarrollan estos Espacios Juveniles Alternativos con el objetivo de promover el desarrollo de capacidades y el fortalecimiento de habilidades educa-

5 UARM – IFC. – Módulo de Perdón.

tivas, psicosociales, artísticas, deportivas y lúdicas de los adolescentes en riesgo y en vulnerabilidad.

Se brinda espacios saludables a los jóvenes y adolescente, que, con la buena utilización de sus tiempos libres, para que crezcan como personas con un horizonte esperanzador, con mayores posibilidades de acceso a las pocas oportunidades que les brinda la sociedad actual. También pretende incidir y transformar conductas de riesgo con un esfuerzo interdisciplinario ofreciendo programas formativos, creativos y lúdicos, promoviendo su inserción social, y sensibiliza a la comunidad de manera que apoye el proceso de cambio que los adolescentes emprendan.

Se trabaja a nivel personal, grupal y familiar, promoviendo el desarrollo de capacidades y habilidades, motivando a que los jóvenes tengan un proyecto de vida esperanzador, liderados por adultos que tengan una visión y actitud propositiva hacia ellos.

Para la convocatoria se firman convenios con las instituciones educativas de la zona; sus directivos, dando cumplimiento a los acuerdos, invitan directamente a los adolescentes y jóvenes, promoviendo la participación de los más vulnerables.

Se ha logrado que los adolescentes en riesgo y de vulnerabilidad:

– Desarrollen sus competencias educativas y habilidades psicosociales, fortaleciendo su autoestima para desarrollar sus proyectos de vida.
– Fortalezcan sus habilidades artísticas, deportivas, lúdicas y recreativas, abandonando conductas autodestructivas y antisociales.
– Fortalezcan sus organizaciones juveniles, participando a través de acciones positivas en sus barrios y en otros espacios a favor de su comunidad.
– Que actores e instituciones comunitarias se comprometan a realizar acciones que promocionen un desarrollo de oportunidades para los adolescentes (culturales, deportivas, recreativas, ocupacionales).

El proyecto aporta la formación humana integral a través de:

**a) Atención y acompañamiento psicosocial**

Asesoría y acompañamiento psicosocial a los adolescentes y las familias: dos educadoras sociales están a cargo de las reuniones, asesoría y acompañamiento de los adolescentes y sus familias. La atención y asesoría psicológica a los adolescentes y sus familias se realizan de acuerdo a su problemática. Los casos psicológicos y sociales más complicados son derivados a los especialistas.

Se realizan terapias grupales a través de Grupos de Ayuda Mutua (GAP) de acuerdo a la problemática común encontrada por los mismos adolescentes en sus grupos.

Talleres reflexivos de formación a los adolescentes con diversos temas,





usando dinámicas participativas y de juegos que permiten la reflexión y el crecimiento personal y organizacional para las relaciones equitativas de género, el desarrollo de valores, el conocimiento y práctica de los derechos humanos.

**b) Actividades para fortalecer las habilidades artísticas, lúdicas y recreativas**

Adolescentes y jóvenes en riesgo y de vulnerabilidad fortalecen las habilidades artísticas, lúdicas y recreativas, abandonando conductas autodestructivas y antisociales. Se brinda la educación a través del arte y el juego.

Se cuenta con espacios para la biblioteca y la ludoteca para fortalecer el hábito de la lectura, acompañamiento que refuerce la comprensión lectora y el reforzamiento matemático, así como diversas actividades lúdicas. Las actividades artísticas y de juegos que se enmarcan en la educación de valores: compañerismo, cooperación, competición "sana", y como medio de motivación: solidaridad, integración y desarrollo.

En la formación artística, los adolescentes y jóvenes reciben clases de música, danza, teatro u otra actividad de arte que ellos deciden como grupo de acuerdo a sus habilidades; también se realizan actividades recreativas que fortalezcan el trabajo grupal.

Espacios lúdicos (juegos de mesa, juegos dinámicos, habilidades mentales, etc.) que promueven el juego en grupos para incentivar la cooperación solidaria y el trabajo en equipo. Paseos recreativos: un día de campo para convivir con la naturaleza fuera de la ciudad. Actividades deportivas a cargo de un profesor de Educación Física, fomentando el normal desarrollo corporal y la educación en valores.

**c) Fortalecimiento organizacional y formación en habilidades para la vida**

Reuniones semanales con los grupos en sus propios barrios, talleres de formación que ayuden a fortalecer al grupo juvenil, como: trabajo en equipo, liderazgo, asertividad, valores, autoestima, democracia y ciudadanía, entre otros.

Actividades para fortalecer las organizaciones juveniles y su participación a través de acciones positivas en sus barrios en favor de su comunidad y en otros espacios.

**d) Participación juvenil**

Acciones positivas a favor de su barrio en coordinación con sus dirigentes, como: limpieza, pintado de la canchita, pintado de graderías, reforestación, arreglo del parque, chocolatadas por navidad, tómbolas de juguetes, etc. Encuentros de confraternidad con la familia, paseos y coordinaciones con los dirigentes de los barrios.

Se realizan dos Encuentros de confraternidad al año (día de la juventud y el compartir por navidad). Se realiza un evento público con las autoridades, tipo foro o conversatorio.

### 2.2 Escuela de Perdón y Reconciliación (ESPERE) en colegios

El perdón no significa "borrón y cuenta nueva", no es olvido, no es negar la justicia, no es negar el dolor que se tiene por la ofensa recibida. El perdón es dejar atrás la rabia, el odio y los deseos de venganza. El perdón es autorreparación para vivir una existencia basada en una calidad humana. "El perdón es un ejercicio de ascenso humano para pasar de las ganas de retaliación a las cumbres oxigenadas de la compasión" (Narváez, 2015).

Ante la irracionalidad de la violencia proponemos la irracionalidad del perdón. Se pasa de la visión punitiva y del castigo, a una visión restaurativa. El perdón permite a la víctima salir de su condición de víctima y volverse victoriosa, agente de su propio destino. El perdón facilita nuevos comienzos donde todo parecía perdido. "La ciudad se construye por dentro".

Frente a las tres "r" de la rabia, el rencor y el resentimiento, el Centro Loyola se propone generar dinamismos de otras "R", como son: la restauración, la reconciliación, el reino.

El perdón no es considerado por su aspecto religioso sino como tema de una salud pública: "Sin perdón no hay futuro" (Tutu, 2016); "El perdón no cambia tu pasado, pero sí puede cambiar tu futuro" (Narváez, 2015); "El perdón es una decisión" (Hicks, 2018).

La metodología se fundamenta en diez etapas que siguen la dinámica de concienciación, decisión y compromisos. Incluye metodologías participativas, la incorporación de la teoría constructivista del conocimiento y del desarrollo de las capacidades.

Las ESPERE han sido diseñadas por la Fundación para la Reconciliación de Colombia y fueron adaptadas para Perú por el Instituto de Fe y Cultura de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya de la Compañía de Jesús. El Centro Loyola Ayacucho forma parte de la Red Nacional y de la Red Internacional de ESPERE.

Una ESPERE consiste en 11 talleres de tres horas cada uno: seis talleres de perdón, cuatro talleres de reconciliación, un taller sobre el cuidado. Además, la clausura cuando se pactan y sellan los compromisos.

Contenidos de los talleres: 1) Motivación, 2) Voy de la oscuridad a la luz, 3) decido perdonar, 4) Miro con ojos nuevos, 5) Conozco a mi ofensor, 6) Rompo cadenas y tiendo un puente, 7) Construimos la verdad, 8) Promovemos justicia restaurativa, 9) Acordamos un pacto, 10) Celebramos la memoria y la reparación.

Para la participación de los adolescentes y jóvenes en las ESPERE se realiza un





convenio con las instituciones educativas; permiten la sensibilización en las aulas y luego son los profesores quienes seleccionan a los alumnos y entregan la lista de los participantes. También prestan un aula de la institución educativa y motivan a los jóvenes a participar.

En las experiencias realizadas, las ESPERE se han aplicado a dos grupos muy diversos. Un grupo dirigido a los líderes positivos y brigadieres, y otro grupo, a los jóvenes en riesgo y los más traviesos del salón. Ambas experiencias dieron resultados positivos que permitieron a los profesores valorar la ESPERE y solicitaron desarrollar estas actividades para sus alumnos. Nos decían: "…díganos, qué les han hecho para que cambien así".

El nuevo módulo (a partir de 2019) para adolescentes y jóvenes es de prevención sobre la violencia y con el paradigma del cuidado.

### 2.3 Diálogos transformativos. Diálogo de las memorias. Círculos restaurativos

El concepto del diálogo transformativo (ProDiálogo) promueve un fortalecimiento del tejido social mediante un

> "*… proceso de genuina interacción mediante el cual las personas cambian gracias al aprendizaje adquirido por su profunda disposición a escuchar. Cada una de ellas se esfuerza por incluir las inquietudes de los otros en su propia perspectiva, aun cuando el desacuerdo persista. Ninguno de los participantes renuncia a su identidad, pero cada uno reconoce suficientemente la validez de las reivindicaciones humanas de los demás, y en consecuencia actúa en forma diferente hacia los otros*" (Saunders, 2011).

Hasta el momento, los grupos diferentes no tienen mucho contacto. La tendencia es que cada grupo se encierra en su discurso establecido sobre el conflicto armado interno (CAI) o "período de violencia". Existen muy pocos intentos de ponerse en el lugar de las personas del otro grupo.

La coexistencia normal de las víctimas y victimarios en muchos de los pueblos afectados por la violencia no es factible, porque tampoco existe, hasta ahora, un diálogo sobre las memorias; por ejemplo, muchos maestros de escuela prefieren no tratar en torno a la época del CAI en sus clases, porque Sendero Luminoso se había involucrado en las escuelas rurales. Muchos maestros prefieren no destapar los contactos/experiencias que posiblemente han tenido con Sendero Luminoso, o simplemente tienen miedo de ser acusados por apología al terrorismo. Hoy en día, los padres de familia se preocupan cuando el tema es tratado en las escuelas: les intranquiliza que sus niños puedan ser adoctrinados o que se transmita una imagen distorsionada de la época.[6] Las fuerzas armadas y policiales rechazan una

6 Exposiciones académicas en la mesa "Enseñanza del Conflicto Armado Interno" del V. Seminario Nacional de Investigación Educativa (10 – 12 de noviembre de 2016).

narrativa sobre ellos como "perpetradores", porque consideran que eran "excesos" cometidos por algunos individuos, o "delitos de función" y que no existió nunca una política sistemática de violaciones a los derechos humanos.

El proceso de diálogo transformativo está superando estas barreras y secuelas que ha dejado el CAI, abriendo poco a poco las puertas cerradas. El cambio esperado a corto plazo se produjese cuando algunos individuos, con una visión más amplia (probablemente los líderes) de cada grupo, empiecen a escuchar a individuos de otros grupos y aceptar que existen muchas memorias, todas válidas.

El cambio esperado a largo plazo es que los líderes transmitan una nueva forma de percibir a "los otros" y a sus grupos, y que se pueda establecer un diálogo transformativo cada vez más amplio hacia la reconciliación y al fortalecimiento de una Cultura de Paz. Para este cometido será necesario enseñar a los grupos diferentes qué es un diálogo genuino con una actitud interna de compasión y de querer escuchar y entender (sin perder la identidad propia).[7]

Desde el Centro Loyola Ayacucho hemos desarrollado varias experiencias en este aspecto:

**Foro internacional:** ***Todas las Memorias Todas*** (2016) con representantes de las asociaciones de afectados, personas del Estado, de universidades, del Movimiento Ciudadano de Derechos Humanos. Con representantes de Colombia, Sri Lanka y Perú.

***Conversatorio: Todas las Memorias Todas*** (02 experiencias 2017 y 2018) con la metodología de Café Mundial:

- 06 miembros líderes de las asociaciones de desplazados/as - AFADIVPA
- 03 familiares de desaparecidos en Huamanga - ANFASEP
- 04 miembros líderes de las asociaciones de licenciados del ejército peruano en Huamanga
- 03 exintegrantes de SL y MRTA
- Representantes del Estado, de universidades, del Movimiento Ciudadano de derechos humanos y de la iglesia)

Este año 2019, en el mes de mayo, se realizará el III Conversatorio *Todas las Memorias Todas* con la metodología de Círculos Restaurativos.

**Vídeos participativos: 03 vídeos**

Se han producido vídeos participativos, con el guion elaborado por el grupo y los lugares fueron elegidos por sus integrantes, quienes también realizaron el manejo de la cámara con la asesoría de un especialista.

– Video participativo: Desplazados en Huamanga.

[7] Ver definición de diálogo de Hal Saunders.





https://www.youtube.com/watch?v=1ov4FETf_FU

– Video participativo: Soldados de ayer hoy y siempre.
https://www.youtube.com/watch?v=9ZaGEVNyYWo-

– Video participativo: Constructores de Paz.
https://www.youtube.com/watch?v=spZ-Rvo6bsA

**Diálogos transformativos: 03 experiencias**

- 01 licenciado del ejército y 01 familiar de desaparecido en el CAI
- 01 licenciado del ejército y 01 familiar de desaparecido en el CAI
- 01 desplazado con familiar desaparecido
- Actualmente estamos en la preparación de un nuevo diálogo transformativo con una persona desplazada y un exrondero o del Comité de Autodefensa.

## 3. Lecciones aprendidas

– La construcción de una Cultura de Paz es una tarea interdisciplinaria, intergeneracional e interinstitucional.

– De lo intrapersonal a lo interpersonal; de lo interpersonal a lo colectivo. Articular mentes y corazones.

– El perdón rompe el círculo de la violencia y genera un nuevo comienzo, aporta para sentar las bases de una Cultura de Paz.

– Promover la teoría y práctica del perdón y la reconciliación para transformar los conflictos y las prácticas violentas que existen en diferentes colectivos.

## 4. Recomendación

4.1 Las instituciones educativas deben conceder facilidades para que los adolescentes y jóvenes participen en otros espacios que favorezcan su formación integral.

**Referencias Bibliográficas**

Cavassa, Ernesto, (2004) La Compañía de Jesús en el Perú ante el Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. SJ. Provincial del Perú.

De Los Ríos Carmen; Cuzcano Felicita; Cabana Noemí; Vera Virna, (2016) El perdón: Un reto para una Cultura de Paz en Ayacucho. Sistematización de la experiencia de las Escuelas de Perdón y Reconciliación: ESPERE. Centro Loyola Ayacucho. 2006–2014.

Diamond, Larry (1995), *Promoción de la democracia en la década de 1990: temas e imperativos de actores e instrumentos*. Un informe a la Comisión Carnegie

que previene un conflicto mortal. Carnegie Corporation. Nueva York.

Hicks, Donna (2018) "Los conflictos se resuelven si se abordan las heridas de la dignidad". Valencia.

Martínez, Emilio, SJ (2018) Los jesuitas en tiempos de la violencia. (1980–1992). Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Jesuitas del Perú.

Narváez Gómez, Leonel (Editor) (2009) Cultura política del perdón y la reconciliación. Narváez Gómez Leonel, Soares, Luis Eduard, Hicks Donna, Abadian Sousan, Petersen Rodney, Díaz Darío, Monroy Paula, Fundación para la Reconciliación. Bogotá DC. Colombia.

Narvaez G., Leonel (2015) Sin perdón no hay futuro. TEDxCESA. Colombia. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=Tkwzkoyk3t0

Narvaez G., Leonel (2015) La revolución del perdón. La Casa de la Historia. Entrevista. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=sodWHkbV-qzw

Sandoval, Pablo (2004) Educación, Ciudadanía y Violencia en el Perú: Una lectura del Informe de la CVR.

Saunders, Harold H. (2011) Diálogo sostenido en conflictos: transformación y cambio. Nueva York: P. Macmillan.

Theidon, Kimberly Susan (2004) *Entre prójimos: el conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú*, MÁS.

Tutu, Desmont (2016) Sin perdón no hay futuro. Editorial Hojas del Sur S.A.

Tuvilla José (1998) Educación en derechos humanos: Hacia una perspectiva global, Desclée, Bilbao. Citado en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~04000377/dcho%20a%20la%20paz.htm

UARM – IFC / Fundación para la Reconciliación (2010) ESPERE, Escuelas de Perdón y Reconciliación. Módulo de Perdón. Narváez Gómez, Leonel, imc. Caja de Ahorros del Mediterráneo – CAM. Lima.

UARM – IFC / Fundación para la Reconciliación (2010) ESPERE, Escuelas de Perdón y Reconciliación. Módulo de Reconciliación. Narváez Gómez, Leonel, imc. IFC–UARM, Fundación para la Reconciliación, Caja de Ahorros del Mediterráneo–CAM. Lima-Perú.

Vich, Víctor (2015) Poéticas del Duelo. Ensayos sobre arte, memoria y violencia política en el Perú. Instituto de Estudios Peruanos (IEP).



# PONENCIAS

▶ **Presentación de los libros** del antropólogo Luis Mujica Bermúdez, del escritor Esteban Quiroz y del antropólogo Juan José García Miranda.

▶ **Conferencia Magistral y Taller** organizado por Ricardo Gálvez (UNESCO, Oficina de Lima, representación en Perú).

▶ **Foto intercultural** en la Clausura del congreso: algunos delegados (as) ayacuchanos, peruanos, extranjeros, y con casaquilla roja los integrantes del Coro de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago de Chile.

**EJE TEMÁTICO 1 : EXPERIENCIAS HISTÓRICAS DESDE LA EDUCACIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ**

# PERÚ: EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CULTURA DE PAZ

***Ranulfo Cavero Carrasco***

Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga
juan.cavero@unsch.edu.pe

¿Qué ofrece como experiencias y aportes el Perú y Ayacucho a los participantes extranjeros en el VIII Congreso Internacional del "Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz", que se realiza en Ayacucho los días 26, 27 y 28 de junio del año 2019?

En forma sucinta presentamos una apreciación preliminar sobre algunos hitos importantes del interés que tuvo (y tiene) Perú y Ayacucho y las investigaciones realizadas sobre la violencia y la construcción de una cultura de paz relacionado a la educación, desde las universidades, la sociedad civil, sectores de la iglesia y el Estado. Los aportes y experiencias lo dividimos tentativa y cronológicamente, con naturales reservas, en tres etapas: en el contexto de la violencia que enfrentó "Sendero Luminoso" y el Estado entre los años 1980 al 1999[1]; la Comisión de la

[1] Es la violencia que enfrentó al Partido Comunista Peruano "Sendero Luminoso" y al Estado de 1980 a 1999, causando cerca de 63,000 muertos por ambas fuerzas contendientes, cientos de miles de desaparecidos, el desplazamiento forzado de niños, jóvenes y ancianos (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003). En las zonas rurales de la sierra andina, esta guerra ocasionó una debacle de la educación pública (Cavero, 2019).

Verdad y Reconciliación (CVR)[2] y la posviolencia (2001-2011)[3]; y lo que llamaríamos la actualidad y el Bicentenario de la Independencia Nacional (2012-2021)[4].

Los objetivos de la ponencia son: demostrar que, así como en otros países, existen en Perú importantes contribuciones prácticas e investigaciones, así como experiencias para el debate sobre la educación, la violencia y la cultura de paz; señalar que las actuales y futuras investigaciones que se realicen en Perú cuentan con valiosos antecedentes que se debe tomar en cuenta; y presentar el estado de la cuestión para evaluar hasta qué punto se vienen plasmando las propuestas acerca de la construcción en Perú de una cultura de paz que enfrenten los viejos y los nuevos conflictos, así como los conflictos pendientes (destacando los avances, las causas y las responsabilidades de los retrocesos, si los hubiese).

## I. En el Contexto de la Violencia

En esta parte destacamos hasta cuatro hitos muy importantes.

En el año de 1983 se constituye la Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz (APEP), con el fin de estudiar la violencia y la paz en Perú, y "su primera actividad pública fue un seminario nacional realizado en febrero de 1984 denominado "Violencia y Paz en el Perú, Hoy" (Capella, 2000: 17)[5] que luego se tradujo en un libro que lleva este mismo título. En 1985 la APEP discutió siete diseños de investigación sobre "Violencia estructural" a cargo de especialistas de distintas disciplinas publicado con el título *Siete ensayos sobre la violencia en el Perú* que tuvo cuatro ediciones entre 1985 y 1987, realizando importantes propuestas teóricas y presentando muchos datos empíricos. En 1990, la APEP publicó siete volúmenes con resultados de dos intensos años de trabajo siguiendo los diseños y en contante consulta nacional e internacional. Como se puede ver estas valiosas iniciativas se consideraron en Perú mucho antes que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobara en 1999 la "Declaración y Programa sobre Cultura de Paz".

2 Fue creada por el Gobierno de transición el año 2001, y el año 2003 presentaron el Informe Final que "sacude las conciencias de peruanos y peruanas y propone que la educación trabaje firmemente en la desaparición de las discordias históricas. Afirma rotundamente: "Para que la historia no se repita, es imprescindible una reforma de la educación pública, sobre todo en zonas más pobres" (CVR, 2003: 133. Tomado de Cuenca, 2013: 45).

3 Los años que fijamos como posviolencia, para este trabajo, es arbitrario. Hay quienes señalan que actualmente continuamos en la posviolencia.

4 Son doscientos años de la Independencia del colonialismo español. Algunos mencionan como hito el año 1821, año en que el General San Martín proclama oficialmente la independencia en Lima, un 28 de julio. Otros mencionan como hito al año 1824, fecha en que se llevó a cabo la histórica y gloriosa Batalla de Ayacucho, y es la que realmente marcó el fin de la dominación colonial y por ello se le conoce a Ayacucho como Cuna de la Libertad Americana

5 El Dr. Jorge Capella, trabajó como docente principal en la Pontificia Universidad Católica del Perú y es Profesor Honorario de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga.





Como segundo hito, distinguimos que en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en 1984, Felipe Mac Gregor[6] crea la cátedra "Violencia y Paz" como curso regular en la Facultad de Derecho: "Podría decirse que de ahí surgió la semilla de estudios y realizaciones posteriores para favorecer una cultura de paz en el país" (ídem: 17). La Facultad de Educación de esta importante universidad, en el II Seminario sobre "Análisis y Perspectivas de la Educación Peruana 1980-1985", aborda con mucha insistencia el tema de la educación para una cultura de paz, luego del cual decidió desarrollar el Seminario Interno Permanente sobre "Educación para la Paz".

En 1987, el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE/PUCP)[7] organiza y desarrolla el Fórum "Educación-Futuro-Cultura de Paz" y, más tarde, inicia el Proyecto Educación y Cultura de Paz "con el propósito de apoyar la formación de docentes en ejercicio para favorecer la construcción de una Cultura de Paz en cada comunidad educativa" (ídem: 18). Su cobertura, según informes realizados por los organizadores, llegó a 500 centros educativos y a cerca de 15 mil docentes de Lima metropolitana.

En 1989, el Departamento de Educación y el CISE/PUCP publica el libro *Educación, futuro, cultura de paz* a cargo de Felipe Mac Gregor, Raúl González y Jorge Capella con once interesantes artículos a cargo de igual número de profesionales.

En el año 2000, el Dr. Jorge Capella Riera (Profesor de la Facultad de Educación de la PUCP y Profesor Honorario de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga desde el año 2012) publica el interesante trabajo *Ética profesional y educación para la paz* dentro del Plan de Capacitación Pedagógica de la Licenciatura en Educación de la referida Facultad.

En el Curso de **Cultura de Paz** en Estudios Generales Letras, creado por Felipe Mac Gregor, Rector Emérito de la PUCP y primer profesor de la asignatura, en la sumilla del año 1998 sostiene que la cultura de paz tiene que ver con saber captar "los recursos culturales que permitan desplegar las diferencias sin que colapsen en violencia, así como resolver de modo no violento los conflictos existentes" y optar por el diálogo como forma razonable de manejo de los conflictos y se habla de "paz positiva" (Alegría y otros, 2009: 11). Después de más de diez años que se imparte el Curso se ha visto los primeros frutos condensados en el libro *Hacia una cultura de paz*. (Alegría y otros, 2009).

Un tercer hito se da cuando en momentos en que la violencia se incrementaba

6 Felipe Mac Gregor es un prestigioso sacerdote jesuita que llegó a ser Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

7 El CISE-PUCP, es un Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

más y más y en el que la Asamblea General de las Naciones Unidas declaraba el año Internacional de La Paz, el Ministerio de Educación del Perú formó el 9 de abril de 1986 la Comisión Nacional Permanente de Educación para la Paz presidida por Felipe Mac Gregor, iniciando su trabajo con la búsqueda de "una conceptualización de la paz" (Cuenca, 2013: 16). Asimismo: "Su actividad se centró en la investigación, docencia y acción, siendo su capítulo privilegiado la educación, la formación de una Cultura de Paz" (Capella, 2000: 19) y en 1989 se publicó el libro *Cultura de paz* del que se informó la distribución de 40 mil ejemplares. Se organizó varios cursos, seminarios, coloquios con la alta directiva del Ministerio de Educación y alumnos egresados del último año de Formación Magisterial y se establecieron contactos con las Unidades de Servicios Educativos (USE)[8] y las dirigencias de los gremios magisteriales, empresariales y otros, y se desarrolló un curso de promotores de paz, surgiendo una importante red de promotores y proyectos de educación para la paz.

Un cuarto hito tiene que ver con la región de Ayacucho. En esta apreciación preliminar que exponemos, es de particular relevancia destacar lo que se hizo (y se hace) desde Ayacucho –lugar donde comenzó la violencia armada el año 1980– por construir una cultura de paz y defender la paz y los derechos humanos. Seguramente, por su carácter preliminar, obviamos involuntariamente otras importantes contribuciones y aportes teóricos y prácticos. Habrá oportunidad para reivindicarlos.

En el proceso de la violencia antes indicada, se debe destacar que en 1986 el prestigiado Instituto de Estudios Regionales "José María Arguedas"[9] y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) organizan el seminario "Violencia, Familia y Niño", y publican el libro *Los niños de la guerra* (1987) en el que se puede apreciar intentos por explicar las causas estructurales de la violencia política y la necesidad de trabajar por la paz. Seguramente otras universidades peruanas también tuvieron estas preocupaciones, pero no tenemos al momento una información precisa. Por su parte la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, a través del Equipo Psicosocial para Menores Andinos (EPSMA), trabajó los años 1992-1993 atendiendo psicológicamente a menores víctimas de la violencia política, capacitando a las organizaciones que trabajaban con estos menores y haciendo investigaciones psicosociales.

8 Las USE eran Unidades de Servicios Educativos de la Dirección Regional de Educación, que fueron reemplazadas por las actuales UGEL (Unidades de Gestión Educativa Local).

9 Este Instituto fue una de las Organizaciones No Gubernamentales más antiguas y prestigiadas de Ayacucho. Entre sus miembros se encontraban algunos profesores de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Organizó varios eventos, publicó varios libros y editó la revista *Ideología*.





En plena violencia, la sociedad civil ayacuchana también organiza varios eventos bajo la denominación de "Ayacucho Fórum Siglo XXI"[10], con propuestas en 1988 para impulsar el desarrollo de Ayacucho y con recomendaciones para evaluar el currículum de los programas de formación magisterial y los de profesionalización "en lo que concierne a la educación para el desarrollo, paz y justicia nacional". En este Fórum, el Director de la Dirección Departamental de Educación de Ayacucho, profesor Vital Mego, insistió líricamente –en un contexto de conflicto armado interno– en la "educación para la paz" y en la urgencia de una "cultura de paz".

Se debe destacar las actividades que desarrollan los jesuitas en Ayacucho, entre ellas la creación de la ONG IPAZ, experiencias que acaban de ser condensadas en el libro *Los jesuitas en tiempos de violencia (1980-1992)* escrito por el padre Emilio Martínez (2018). También el Comisionado para la Paz y el Desarrollo de Ayacucho[11] publica el libro *Cultura de paz, seguridad ciudadana y comités de autodefensa*, con varios artículos, cuya segunda edición salió el año 2001 a cargo del Ministerio del Interior y el Comisionado mencionado.

## II. La CVR y la Posviolencia

En esta parte distinguimos varios momentos, tanto en el ámbito nacional como en la región de Ayacucho, con cierto orden cronológico.

El año 2001, desde el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), se promueve la Educación de la Niña y la Adolescente Rural, que marca un hito muy importante en la educación inclusiva.

El año 2002 se crea el Acuerdo Nacional[12] como un foro que elabora y aprueba lineamientos de política de Estado 2002–2021 con cuatro objetivos, siendo uno de ellos "Democracia y Estado de Derecho" fijando como séptima política de Estado la erradicación de la violencia y el fortalecimiento del civismo y la seguridad ciudadana. El Acuerdo Nacional señala, asimismo, que el Estado fomentará una cultura de paz a través de una educación y una ética pública que incidan en el respeto irrestricto de los derechos humanos en una recta administración de la justicia y en la reconciliación. Más adelante, en el objetivo "Estado eficiente, transparente y descentralizado" se señala como otra política de Estado la plena vigencia de los Derechos Humanos.

10 En este Fórum participaron representantes de los colegios profesionales de Ayacucho, docentes de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga y representantes de las instituciones gubernamentales.

11 Es una instancia descentralizada del gobierno nacional, fue creada en Ayacucho por el gobierno de Alejandro Toledo y continuó en el gobierno de Ollanta Humala.

12 No debe confundirse con la Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación, constituida en el gobierno de Transición de Valentín Paniagua, luego de la renuncia del Presidente Alberto Fujimori.

En Ayacucho, se instala una oficina de "Paz y Esperanza" el año 2002, aunque su decisión se tomó mucho antes, vinculada a la iglesia evangélica de Perú. Se enfocó "en acompañar el proceso post conflicto, atendiendo a centenares de personas y familias directamente afectadas por la violencia". Uno de sus programas es "Programa de mujeres emprendedoras afectadas por la violencia familiar". "Paz y Esperanza" es una organización que trabaja en Perú desde 1996 "junto a los pobres, para que sean libres de distintas formas de violencia e injusticia" y tiene distintas oficinas en varios países de América Latina (versión digital).

La Comisión de la Verdad y Reconciliación, como parte de su trabajo de investigación realizó varias audiencias públicas para recopilar testimonios de las víctimas de la violencia política. Una de ellas se hizo en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, de cuya evidencia existe una placa recordatoria colocada al costado de su Auditorio. La CVR (203) en su Informe Final plantea una serie de recomendaciones agrupadas en cuatro áreas, siendo una de ellas las recomendaciones para elaborar una reforma que asegure una educación de calidad que promueva valores democráticos: el respeto a los derechos humanos, el respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural; y visiones actualizadas y complejas de la realidad peruana, especialmente en las zonas rurales. Se plantea nueve principios que deberían guiar la actuación del sistema educativo, siendo uno de ellos, el lograr una conciencia de paz y afirmar la educación como su instrumento.

El 28 de julio del año 2003 fue promulgada la Ley General de Educación N° 28044[13] que plantea como fundamento la educación como un derecho y la formación ética y cívica. Se señala como principios de la educación: la ética, la equidad y la inclusión, la democracia y la interculturalidad. Se asevera que uno de los fines de la educación es contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional.

Una importante institución desde el año 2004 es el "Centro Loyola Ayacucho" que pertenece a la Compañía de Jesús "al servicio de la fe y promoción de la justicia, desde la opción preferencial por los pobres, jóvenes y excluidos, promueve la participación ciudadana, la inclusión y la paz en la sociedad ayacuchana, nace como una iniciativa para responder a algunos problemas y situaciones concretas de Ayacucho, especialmente a raíz de lo vivido durante los veinte años de violencia y del compromiso que hiciera la Compañía de Jesús en apoyo a las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, así como del deseo de contar con mayor presencia apostólica en la provincia de Huamanga" (versión digital). El

13 Es la Ley que sigue vigente hasta la actualidad.





"Centro Loyola Ayacucho" mantiene relaciones con diversas instituciones, entre ellas, con el Instituto de Derechos Humanos de la PUCP. Una de sus áreas y programas de trabajo es "Humanizando para la paz" y tiene dos importantes publicaciones: *Constructores de paz en Ayacucho* y *Cultura de paz en Ayacucho*.

El año de 2007 se aprueba el Proyecto Educativo Nacional (PEN al 2021)[14] luego de sendos debates a nivel nacional con destacada participación de la sociedad civil, en los que se diseñó una visión de país vinculada a la educación que queremos. Para posibilitar esta visión, según el PEN, se debe reformar nuestra vida institucional en varios aspectos, siendo uno de ellos, la promoción y defensa de los derechos humanos en todas las esferas del Estado de acuerdo con el Primer Plan Nacional de Derechos Humanos existente (2006-2011) y con atención a las secuelas de la violencia vivida en el país entre los años 1980 a 2000. Se plantea como el primer objetivo estratégico: oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos. Esta disposición supone un gran cambio: sustituir una educación que reproduce desigualdades por otra que brinde resultados y oportunidades educativas de igual calidad para todos, ajena a cualquier forma de discriminación.

Desde el Ministerio de Educación (MINEDU) se dan los lineamientos de convivencia escolar a través del Decreto Supremo N° 004. En la plataforma SISEVE se reportan los casos de violencia escolar en todas las instituciones educativas del Perú.

Se crea el Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP (IDEH-PUCP) bajo la dirección del Dr. Salomón Lerner[15], y entre otras actividades ha publicado varios documentos, destacan dos importantes libros: *El sistema educativo durante el proceso de la violencia* (2009) (Cuadernos para la Memoria Histórica N° 1. Selección de textos del Informe Final de la CVR) y *Etnicidad y exclusión durante el proceso de la violencia* (2009) (Colección Cuadernos para la Memoria Histórica N° 4. Selección de Textos del Informe Final de la CVR).

El antropólogo ayacuchano Abilio Vergara, exdocente de la Universidad de Huamanga y trabaja como Profesor–investigador del Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH-INAH-México), desarrolló en Ayacucho el curso sobre "Juventud, cultura y violencia" y publicó un libro *Pandillas y pandilleros en Ayacucho* (2007) con ocho artículos elaborados por los participantes del curso. Posteriormente en México publicó *Violencia, ima-*

14 El PEN continúa siendo un importante documento, es fruto del debate nacional y señala un norte, un rumbo nuevo por el que debe transitar la Educación en el Perú, para lograr la calidad con equidad en el nuevo milenio. Bajo esta orientación, en las regiones se elaboró luego los Proyectos Educativos Regionales y también en muchos lugares los Proyectos Educativos Locales.

15 Su creación fue impulsada por el Dr. Salomón Lerner Febres y actualmente es el Presidente emérito. Más información se puede encontrar en: www.pucp.edu.pe/idehpucp.

*ginarios, organización social, rituales y lenguaje en las pandillas juveniles de Ayacucho* (2010).

En los documentos mencionados, sobre todo oficiales[16], como se puede observar, abordan los temas de cultura de paz, la inclusión social y la defensa de los derechos humanos. Es materia de otras investigaciones ver hasta qué punto se está avanzando en su ejecución y vigencia, las responsabilidades y dificultades que existen y las formas cómo deben ser superados los obstáculos existentes.

## III. La actualidad y el Bicentenario de la Independencia Nacional Peruana

Desde el Ministerio de Educación (MINEDU) se advierte nuevamente la importancia y la necesidad de construir una Cultura de Paz. En diciembre de 2013 se hizo una encuesta sobre la convivencia escolar. En el 2014, el MINEDU activa el "Plan Nacional de Educación y Derechos y Deberes Fundamentales al 2021" y el presidente de la República y el Ministerio de Educación se comprometen impulsar una educación con derechos humanos. El 2015 organizó el "VI Congreso Mundial sobre Violencia en las Escuelas y Políticas Públicas: de la Violencia al Bienestar Escolar", y MINEDU se compromete fomentar la cultura de paz. En el año 2017, el Congreso aprobó incorporar a la Ley 28044 el principio de "cultura de paz" en la Educación Básica Regular como mecanismo para "promover valores, actitudes y comportamientos que rechacen todo tipo de violencia". El 5 de julio de 2018 se promulga la Ley N° 30810, ley que fomenta la cultura de paz y la no violencia en la educación básica.

Desde el año 2017, luego de la arremetida contra la "unión civil" y después contra el aborto por violación, las grandes iglesias urbanas evangélicas de Perú la emprenden contra el nuevo Currículo Nacional de Educación Básica Regular (que es por niveles) del Ministerio de Educación (MINEDU). Esta vez, porque en el currículo, según ellos, habría una "ideología de género", que promueve la homosexualidad, las relaciones sexuales a temprana edad, atentan contra la familia etc., tergiversando interesadamente la propuesta del Ministerio de Educación y generando temor en los padres de familia. Hicieron concertadamente una movilización nacional y una campaña violenta, conservadora, radical, aunque con cierto

16 A los que se suman otros como la Ley Orgánica de los Gobiernos Regionales y en los diversos sectores como el Ministerio del Interior, el Ministerio de Salud, y el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social. En este último, por ejemplo, existe una Dirección General de Desplazados y Cultura de Paz y el año 2009 publicó un libro *Introducción a la Cultura de Paz*. En el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos se elaboró el Segundo Plan Nacional de Derechos Humanos 2014-2016, así como el tercer Plan (2018-2019). Este último contempla políticas públicas en beneficio de los ciudadanos, con el principal objetivo de promover una cultura de paz y la protección de los derechos de todos los peruanos. Fue elaborado junto con todos los sectores del Poder Ejecutivo, bajo la coordinación del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, y la participación de la sociedad civil.





arraigo popular. El eslogan que esgrimieron fue "Con mis hijos no te metas".

El MINEDU se vio obligado a aclarar, modificar y ampliar algunos puntos del contenido del nuevo currículo escolar para evitar tergiversaciones interesadas, temores y desinformación, pero reafirmando la igualdad de género que se debe emprender desde la escuela, como uno de los siete enfoques transversales de la educación en Perú, lo que consideramos positivo, en el derrotero de construir una cultura de paz, lejos de exclusiones, desigualdades, discriminación y violencia hacia las mujeres; además que, como dijera Teresa Tovar, es un principio básico de la justicia internacional.

El tema de la violencia y la cultura de paz fue trabajado por varios profesores universitarios, siendo uno de ellos Pío Rodríguez, docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) bajo los títulos "El bullying o acoso escolar en Paco Yunque" (2011) y "Violencia y sumisión femenina en la narrativa ayacuchana: *Casicha* de Porfirio Meneces Lazón" (2017)[17].

Nuevamente, el antropólogo Abilio Vergara, se responsabiliza y dirige en Ayacucho el importante curso: "Cultura, violencia, acoso escolar y cultura de paz" (octubre 2018) como un curso precongreso de nivel de Posgrado del VIII Congreso del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz realizado los días 26, 27 y 28 de junio del año 2019 en Ayacucho a cargo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Este productivo curso proporcionó importantes aportes teóricos y metodológicos para abordar la violencia y la cultura de paz desde la disciplina antropológica, lo que motivó la elaboración de ponencias para ser expuestas en el congreso antes referido.

La Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga en convenio con la Universidad Carlos III de Madrid, impulsó recientemente una importante investigación sobre derechos humanos en el proceso de las elecciones regionales en Ayacucho, presentándose el año 2019 un destacado Informe de más de 250 páginas.

Recientemente, en Ayacucho, se hizo el lanzamiento oficial del Bicentenario Perú 2021, en el que el presidente de la República, Martín Vizcarra, menciona que una de las seis banderas es el "diálogo para enfrentar la violencia". En el periódico oficial publicado con este motivo se propone más igualdad y menos violencia. En este mismo medio, el Ministro de Educación señala que uno de los ejes de su política es la "infraestructura emocional": "lo que nos preocupa en el sistema educativo es formar alumnos que tengan la capacidad de resolver los conflictos

17 María Eugenia Ulfe escribe "¿Cultura de Paz? Tres aproximaciones" (2015), Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP, Cuadernos de Trabajo N° 24; ponencia presentada en el Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA), Puerto Rico.

desde una cultura de diálogo, de paz" proponiendo que los valores de integridad se dicten en todos los cursos, con un enfoque transversal. También dio particular importancia a la educación intercultural.

Como advertimos, particularmente desde el Ministerio de Educación a partir del año 2013, se insiste en la urgencia de construir una cultura de paz. El actual gobierno viene difundiendo la necesidad de un nuevo rostro que debe tener Perú de cara al Bicentenario del 2021: más inclusivo y con justicia social. Igualmente, todavía no estamos en condiciones de sostener empíricamente cuánto de las propuestas del MINEDU se vienen logrando, ni de predecir si esta meta al Bicentenario se conseguirá, lo que sí es cierto es que es una sentida aspiración de la población peruana en general.

Para finalizar, consideramos que la preocupación en el Perú por la construcción de una cultura de paz, particularmente desde el campo educativo, tiene mucha data. Luego de la violencia política sufrida desde el año 1980 y después del Informe Final de la Comisión de la Verdad (2003), se han realizado destacados avances en muchos aspectos, desde el Estado, la sociedad civil, las universidades y desde las mismas instituciones educativas: en la democratización de la educación, en la defensa de los derechos humanos, en la equidad de género, en la educación intercultural, entre otros. Sin embargo, creemos que aún existen muchas brechas y caminos por andar, los que constituyen obstáculos y retos para construir una cultura de paz.

**Biblio (web) grafía**

Alegría, Ciro y Otros (2009). Hacia una Cultura de Paz. Colección Intertextos. Estudios Generales, PUCP. Lima.

Bicentenario Perú 2021 (2018). Perú 2021 El país que queremos, el país por el que trabajamos. Periódico. Editora Perú.

Capella, Jorge (2000). Ética Profesional y Educación para la Paz". Licenciatura en Educación, Plan: Complementación Pedagógica, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

Cuenca, Ricardo (2013), Cambio, continuidad y búsqueda de consenso, 1980-2011. Colección Pensamiento Educativo Peruano, Vol. 1, Derrama Magisterial.

Iguiñiz, Javier, Francke, Pedro (1988). Ayacucho Siglo XXI. Paz, Justicia y Desarrollo. Fundación Friedrich Ebert-Instituto Nacional de Planificación, Lima.

Mac Gregor, Felipe y otros (1989). Educación Futuro Cultura de Paz. Serie. Temas Educativos. PUCP, Departamento de Educación, Centro de Investigación y Servicios Educativos. Concytec, Lima.

Vergara, Abilio (2018). Curso: "Cultura, violencia, acoso escolar y cultura de paz". Escuela de Posgrado-Comisión Organizadora del VIII Congreso de Coeducación y Cultura de Paz, Ayacucho.

http://www.portal.loyolaayacucho.org.pe/centro-loyola-ayacucho/quienes-somos (además de otras).

htt://www.pazyesperanza.org/pe/conocenos/#quiebes-somos (además de otras).

# LOS MUSEOS Y EL RESCATE DE LA MEMORIA COMO MEDIO DE EDUCACIÓN EN UNA CULTURA DE PAZ:
## LA EXPERIENCIA DEL LUGAR DE LA MEMORIA, TOLERANCIA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL (LUM, LIMA)

***José Coronel Aguirre***

Iniciativa Ciudadana Ayacucho
coronelaguirrej@gmail.com

**Introducción**

La presente ponencia surge motivada por la experiencia de participar como miembro de la Comisión Sectorial de Lineamientos de Gestión del Lugar de la Memoria (*ad honorem*)[1]. Los juicios expresados en la presente ponencia son de mi entera responsabilidad individual, remitiéndome sí, a fuentes verificables.

Una de las recomendaciones del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) se refiere a "la necesidad de constituir casas de la memoria que se orienten a la formación de espacios simbólicos, pedagógicos y creativos, que contribuyan a la construcción de una Cultura de Paz"[2].

El estado peruano constituyó el Lugar de la Memoria (LUM), con apoyo de la cooperación internacional, proyecto que se inició el año 2009 con la denominación de Museo de la Memoria, luego como Lugar de la Memoria y, finalmente, como Lugar de la Memoria la Tolerancia y la Inclusión Social, inaugurándose

1 Resolución Ministerial 452-2017-Ministerio de Cultura.
2 Informe Final de la CVR, Tomo IX, p. 174.

como tal, el mes de diciembre del año 2015.

El LUM es una plataforma de las diversas memorias sobre el conflicto armado interno, que busca recoger la diversidad cultural del país. Una constatación reveladora del conflicto armado interno es que el 75 % del total de víctimas fuesen indígenas: quechuas, asháninkas, entre otras etnias originarias[3], como expresión de la discriminación étnica y negación de la ciudadanía, que se manifestó durante el CAI, explicando su dinámica de violaciones de los derechos humanos.

El LUM es parte de una reparación simbólica para las víctimas por parte del Estado, busca ser un espacio de encuentro, de reconocimiento de las víctimas, de educación en derechos humanos, de reconciliación y construcción de una cultura de paz, dirigido a los familiares de las víctimas, comunidades afectadas, la sociedad urbana y rural de nuestro país, en especial la juventud que no vivió esta experiencia y la sociedad en su conjunto, paralelamente al proceso de verdad, justicia y reparaciones a los familiares de las víctimas del CAI.

Abordamos la ponencia en cinco capítulos breves: Proceso de constitución del Lugar de la Memoria, Comisión de Lineamientos de Políticas para el desempeño del LUM, Lineamientos del LUM aprobados, Componentes del LUM, Estado del debate político actual sobre la memoria y el LUM, cerrando con las conclusiones y recomendaciones.

## I. Proceso de constitución del Lugar de la Memoria–LUM

La Comisión de la Verdad y Reconciliación elabora un discurso sobre el conflicto armado interno, analizando las causas, procesos, actores, secuelas y recomendaciones; entre estas últimas, como parte de las reparaciones simbólicas, propone la necesidad de brindar facilidades para la construcción de "Casas de la Memoria que se orienten a la formación de espacios simbólicos, pedagógicos y creativos que contribuyan a la preservación de la memoria"[4] y la construcción de una Cultura de Paz.

### 1.1 Antecedentes

#### 1.1.1 Exposición Yuyanapaq ("para recordar", en quechua).

La CVR desarrolló un Banco de Imágenes constituido por 1600 fotografías seleccionadas de archivos periodísticos, de la ONG de Derechos Humanos, policiales, entre otros; de las cuales, se seleccionaron 200 fotografías organizadas en 20 salas temáticas (Ministerio de Cultura, 2019) que forman parte de la Exposición que se denominó Yuyanapaq (palabra quechua que significa "para recordar") cuya

3 Informe Final de la CVR, Tomo VIII, Conclusiones Generales, p. 354.

4 Informe Final de la CVR, Tomo IX, p. 174.





presentación en público se inauguró el 9 de agosto del 2003 (18 días antes de la entrega del IF de la CVR)[5].

"La ministra de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania, Hedemaire Wiezorek-Zeu visitó la exposición Yuyanapaq (marzo del 2008) y a partir de esta experiencia consideró la posibilidad de apoyar a través de su gobierno la construcción del museo de la memoria que albergue esta exposición de manera permanente" (Sastre: 2015: 66). Es así como la exposición Yuyanapaq y las gestiones iniciales del Grupo Impulsor de la Alameda de la Memoria, del que formaba parte el Dr. Salomón Lerner, dieron nacimiento al proyecto del Museo de la Memoria que luego se denominaría Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social.

Las fotografías y la narración de la muestra Yuyanapaq tienen un profundo sentido pedagógico asociado a los derechos humanos que fueron brutalmente violentados durante el Conflicto Armado Interno y demandan la responsabilidad ética de preservar la memoria de justicia y reparación y avanzar en la construcción de una Cultura de Paz.

#### 1.1.2 El Ojo que Llora

El año 2005 (agosto) se inaugura El Ojo que Llora[6], sobre una superficie de 1500 metros cuadrados, ocupados por círculos concéntricos que forman el laberinto de senderos, por los cuales el visitante debe caminar hasta llegar a la piedra central donde está incrustada una piedra pequeña, de la que emana un delgado flujo de agua, como si fueran lágrimas, caminando así entre nombres de las víctimas pintados en piedras pequeñas, que incluyen en la grabación la edad y fecha de la muerte de las personas (García, 2017).

Este memorial fue motivo de críticas y condena, porque entre los nombres de las víctimas aparecían 42 que corresponden a los acusados de terrorismo (Comisión de la Verdad y Reconciliación, 2003) que fueron abaleados en el Penal Castro Castro[7] y fueron consignados en la lista de víctimas del Informe Final de la CVR y la Defensoría del Pueblo y luego reconocidas también por la Corte Interamericana

5 La Muestra Yuyanapaq permaneció abierta hasta el mes de diciembre del 2004, en el local de la Casa Riva Agüero. El año 2006 se firma un convenio con el Instituto Nacional de Cultura, con apoyo de la Unión Europea, a fin de que a través del Museo de la Nación se exhiba la muestra Yuyanapaq hasta el año 2011 y luego a través de sucesivas renovaciones del convenio entre la Defensoría del Pueblo y el Ministerio de Cultura, se extiende la aprobación de la presentación pública de la muestra hasta el año 2026.

6 Memorial Ojo que Llora diseñado por la escultora Lika Mutal, como parte de un proyecto mayor de la Alameda de la Memoria.

7 El abril de 1992, los presos senderistas del penal Castro Castro (Distrito de San Juan de Lurigancho, Lima) se rebelaron contra la posibilidad de ser trasladados a otro penal y fueron ejecutados el 6 y 9 de mayo 42 ellos, por agentes del Estado (CVR, Tomo VII, p.674).

de San José de Costa Rica (22 de noviembre del 2007), que disponía la indemnización a sus familiares.

La denuncia, sobre la presencia de nombres de terroristas en el Ojo que Llora, motivó a que el alcalde de la Municipalidad del Distrito de Jesús María pidiera el cierre del memorial y luego la negación del permiso inicial para la construcción de la Alameda de la Memoria en el Campo de Marte (Distrito de Jesús María), que había ofrecido al grupo impulsor de la memoria.

## II. La Comisión de Lineamientos de Políticas para el Desempeño del Lugar de la Memoria

El mes de setiembre de 2008, el Gobierno federal de Alemania ofrece la donación de dos millones de euros para el Proyecto Alameda de la Memoria. El año 2009, el gobierno peruano aceptó la donación y constituye una Comisión de Alto Nivel presidida por el escritor Mario Vargas Llosa (Resolución Suprema N° 059-2009-PCM) encargada de organizar y gestionar la concreción del Proyecto (LUM: Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la InclusiónSocial , 2019).

### 2.1 Debate sobre el perfil de LUM

En un primer momento se optó para el Proyecto la denominación de *Museo de la Memoria*, luego se nomina como *Lugar de la Memoria, la tolerancia y la inclusión Social*, durante el gobierno del presidente Humala (2012). Se trataría, como señala Camila Sastre (Sastre, 2018), no solo de trasmitir lo que ocurrió durante los años del conflicto armado interno, sino también de impulsar un camino hacia una reconciliación a través de estos espacios de encuentro[8].

El primer semestre del año 2017 se publicitaron una serie de cuestionamientos políticos a una muestra temporal referida al período de gobierno del presidente Alberto Fujimori, que fue calificada de sesgada, por parte de los congresistas de la bancada mayoritaria del Congreso de la República (Fuerza Popular), motivando la renuncia del director del LUM de ese entonces, el reconocido académico Guillermo Nugent Herrera (La Redacción de la Repúlica, 2017). En esta coyuntura política el ministro Salvador del Solar constituyó una Comisión Sectorial encargada de proponer los lineamientos de gestión del LUM, que definan el marco institucional de sus actividades.

8 Camila Fernanda Sastre Díaz. Tensiones, polémicas, debates: el museo "Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social" en el Perú post-violencia política, p.146. Tesis para optar del grado de Magister en Estudios Latinoamericanos. Universidad de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades. Santiago, 2015.





### 2.2 Ejes de discusión en la Comisión de Lineamientos sobre el desempeño del LUM[9]

#### 2.2.1 Referencia previa

La elaboración de los principios y conceptos que orientan el perfil institucional del LUM y fundamentan sus principios y el guion museográfico de la muestra permanente, tienen etapas previas a la conformación de la Comisión Sectorial de lineamientos para el desempeño del LUM.

Durante los años 2013-2014, el LUM llevó adelante un proceso de consulta para discutir una propuesta museográfica elaborada bajo la dirección de Miguel Rubio Zapata y Karen Bernedo. Esta consulta se realizó en tres regiones de alta incidencia de la violencia: Ayacucho, Lima y Satipo (Junín). Participaron los actores sociales (FFAA, Organizaciones de afectados por la violencia, periodistas, ONG de DD. HH.) y se realizaron un total de 14 talleres. A partir de esta consulta, se definió la versión final del guion museográfico de la Muestra Permanente y los fundamentos conceptuales del LUM, que se condensa en el libro *Cada uno un Lugar de Memoria* (Ponciano del Pino, José Carlos Agüero, 2014), que constituye la primera publicación oficial del LUM y sirve de referente para la Comisión de Lineamientos. El LUM se inaugura en diciembre del 2015, durante el Gobierno del presidente Ollanta Humala.

En el año 2017, el ministro Salvador Del Solar constituye la Comisión Sectorial[10] para la elaboración de la propuesta de lineamientos guía de gestión del LUM convocando a representantes del Estado y sociedad civil, organizaciones de familiares de afectados por la violencia, en un contexto político ya referido de acusaciones al LUM de apología al terrorismo (Castro, 2018).

#### 2.2.2 Los ejes de discusión en la Comisión

Nos permitimos abordar los puntos de discusión de la Comisión, en tanto los mismos han estado también en el debate público nacional.

***Sobre el carácter referencial del Informe de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)***

Los delegados de la sociedad civil plantearon la necesidad de partir de los hechos para el esclarecimiento de las características del conflicto armado interno, considerando como referente el Informe de la CVR. En tanto que algunos comisionados

9 Las reuniones de la Comisión corresponden al lapso de tiempo que media entre los meses de noviembre del 2017 a marzo del 2018.

10 Comisión Sectorial para la elaboración de propuestas de lineamientos guía de la gestión del LUM, aprobado por Resolución Ministerial Nro. 452-2017- MC.

representantes del Estado buscaron que se replantee los principios, enfoques y conceptos previos, elaborados por el LUM y el Ministerio de Cultura, *cuestionando el carácter referencial de las conclusiones del Informe de la CVR*, particularmente la referida a la conclusión de la CVR sobre el carácter sistemático de las graves violaciones de derechos humanos cometidos contra la población, en determinados lugares y momentos, por miembros de las FF.AA. y la PNP.

Los planteamientos de los representantes de la sociedad civil explicaron el contenido riguroso del Informe de la CVR, sustentado en cerca de diecisiete mil testimonios , así como las 23 historias representativas de la violencia y múltiples audiencias públicas, una muestra fotográfica Yuyanapaq ("para recordar") que integra 200 íconos visuales del período de la violencia, así como otras fuentes como las del Ministerio Público (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2018) que para el año 2018 registra 20 329 casos de secuestrados y desaparecidos[11].

***Sobre el concepto de Conflicto Armado Interno (CAI)***

Sobre el concepto del CAI se expusieron argumentos en el sentido de que no se podía nivelar a las FF. AA. con los terroristas de "Sendero Luminoso" y el MRTA, como contendientes equiparables, en tanto los primeros intervinieron en el conflicto por mandato constitucional en defensa del Estado; en cambio, las fuerzas terroristas de S.L. y MRTA se categorizan como grupos delincuenciales, negando los objetivos políticos de la subversión, de tomar el poder del Estado e imponer un modelo autoritario colectivista, que intentaron imponer utilizando métodos terroristas en sus denominadas bases de apoyo, con un criterio campesinista autárquico, de cercar las ciudades al estilo Camboyano de Pol Pot.

***Sobre el contenido de la Muestra Permanente del LUM***

Algunos representantes del Ministerio de Defensa y Organización de familiares de víctimas militares y policiales plantearon que el LUM debería dar un tratamiento especial al rol de las Fuerzas del Orden, que defendió el orden constitucional y logró la pacificación del país, por lo mismo debe rendírseles homenaje. Consideraban que el LUM debería incluir en su organigrama a un representes del Ministerio de Defensa que desde su visión institucional defina los contenidos de la actuación de las FF. AA. en la Muestra Permanente[12].

Los planteamientos señalados fueron motivo de reiteradas discusiones entre los miembros de la Comisión, argumentándose desde la representación de la sociedad civil, que la experiencia de las víctimas debe ser el punto ético de enunciación institucional del LUM, que la centralidad de las víctimas, implica identificar, evaluar y dar respuesta adecuada a las necesidades de la memoria específicas que las víctimas y sus familiares según su propia historia y contexto, promoviendo la reafirmación de su dignidad (desde un enfoque intercultural). Reafirmando que el Ministerio de Cultura es el ente rector del LUM, por lo que no es posible que se incorporen representantes del Ministerio de Defensa o de otros ministerios en su dirección institucional.

[11] 20 329 casos desaparecidos, de los cuales se desconoce el paradero de 13 764 personas, mientras que 5700 personas se conoce el paradero, pero no cuentan con certificado de fallecimiento. Ver en https://memoria.ojo-publico.com/actualidad/estado-solo-entrego-865-restos-de-desaparecidos/

[12] LUM. Acta de Sesiones de la Comisión Sectorial, 14 de febrero de 2018, Lima.





## III. Lineamientos del LUM aprobados por el Ministerio de Cultura

Luego de la serie de reuniones desarrolladas en el seno de la Comisión se llegó a definir cinco lineamientos. Esta propuesta de la Comisión fue objeto de discusión y validación en talleres realizados en las ciudades de Huancayo (17–04–18), Ayacucho (19–04–18), Lima (3-5-18), con la participación de representantes de la sociedad civil, del Estado (Ejército, PNP, CEMAN–Ministerio de Justicia), organizaciones de familiares de víctimas, de ONG de derechos humanos, periodistas, artistas, académicos, en cada uno de los talleres.

La propuesta validada y entregada por la Comisión al Ministerio de Cultura que asumió la responsabilidad de la redacción en la versión final, que consigna cinco lineamientos, modificando la formulación del lineamiento N° 2, que en la propuesta de la Comisión se denominaba Pedagogía de la Memoria, por la de Aprendizaje y Reflexión sobre la Historia y las Memorias, por considerar que el rol rector en el ámbito pedagógico lo tiene el Ministerio de Educación.

La versión oficial de los lineamientos usa el término periodo de la violencia, en vez de conflicto armado interno (1980–2000), asumiendo el criterio de que los actores del conflicto (FF. AA., subversivos–terroristas), no son contendientes equiparables.

Los lineamientos aprobados tienen un enfoque de derechos, equidad de género, de cultura de paz, enfoque intercultural y de reparación simbólica.

Presentamos un resumen de los lineamientos del LUM aprobados por Resolución Ministerial N° 247–2018 MC (Ministerio de Cultura, 2018).

### 3.1 Historia y memorias del período de la violencia 1980–2000

Se plantean como objetivos:

Promover la reflexión y una mayor comprensión sobre el período de la violencia, las violaciones de los derechos humanos y sus consecuencias en la sociedad; así como la actuación de los actores involucrados, con miras a fomentar el respeto a los derechos humanos, la construcción de una cultura de paz y el fortalecimiento de una institucionalidad democrática.

Preservar la muestra museográfica permanente que permite acceder a la voz de las víctimas: testimonios representativos (en audios), exposición de vestimenta típica, fotografías que presentan el factor étnico–cultural, como un componente fundamental de la grave afectación a los derechos de las poblaciones andinas y amazónicas.

Planificar y llevar a cabo acciones que recuerden hechos emblemáticos sobre el período de la violencia y la violación de los derechos humanos.

### 3. 2 Aprendizaje y reflexión sobre la historia y las Memorias

Este lineamiento está referido a la función pedagógica del LUM, que tiene como sus objetivos:

Desarrollar una estrategia para el aprendizaje y la reflexión que, a partir de los hechos acaecidos durante el período de la violencia, promueva valores y capacidades individuales y sociales, orientados a fortalecer una cultura de paz.

Articular una estrategia de trabajo descentralizada con la comunidad educativa y las entidades competentes para promover el desarrollo de contenidos sobre el período de la violencia y la cultura de Paz en las aulas, así como la producción de investigaciones sobre estas temáticas.

### 3. 3 Construyendo Memoria y Saberes

Plantea que el LUM elabore y/o coordine el *desarrollo de investigaciones* y análisis críticos sobre la memoria y las diferentes experiencias de la violencia padecida, articulándolas al contexto actual. Construir una agenda pública de debate sobre las memorias, democracia y cultura de paz.

Consigna como objetivo del LUM, promover la *generación de información* y conocimientos sobre los temas referidos al período 1980-2000 y sus consecuencias en el presente, propiciando la difusión, circulación y discusión de sus resultados.

### 3.4 Memoria para la Vida y la Dignidad

El LUM debe asumir el reto de convertirse en un espacio de reparación simbólica donde se escuchen y reconozcan las afectaciones causadas por la violencia, un lugar habitado por la vida y dignidad de la población afectada; un lugar de encuentro y diálogo para las voces e identidades que involucre la realización de actividades culturales y artísticas.

Formula, como uno de los objetivos del LUM, reconocer la afectación hacia los actores involucrados del período 1980–2000 y coordinar con ellos la realización de actividades que afirmen su ciudadanía y derechos; el encuentro y diálogo con otras experiencias ciudadanas a través del quehacer cultural, social y artístico; así como la apropiación de espacios públicos e interacción entre ciudadanos en igualdad de condiciones.





### 3. 5 Memorias Entrelazadas

La mayoría de iniciativas de memoria en el interior del país se caracterizan por su carácter local y/o regional. El LUM debe aspirar a brindar asesoría en la gestión de espacios locales de memoria y las diversas actividades museográficas, académicas, pedagógicas y culturales que generan con miras a la construcción de una cultura de paz a nivel nacional.

Este lineamiento precisa como uno de los objetivos del LUM: fomentar el diálogo y la cooperación de iniciativas de memoria a nivel nacional e internacional, con miras al fortalecimiento mutuo.

Los lineamientos referidos tienen como considerandos transversales los enfoques de derechos, cultura de paz, interculturalidad, de equidad de género, reparación simbólica

## IV. Componentes del Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social

El LUM cuenta con cuatro áreas de trabajo: la Muestra Permanente y muestras temporales, el área Pedagógica, el Centro de Documentación e Investigación y el área de Gestión Cultural.

### 4.1 Guión Museográfico de la Muestra Permanente

Presentamos el siguiente resumen de la Muestra Permanente del LUM (Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social, 2019).

**Estructura General:**

La muestra se estructura a partir de tres grandes divisiones que corresponden a cada uno de los pisos del LUM:

#### 4.1.1 Los hechos de la violencia

En el primer piso se presentan los hechos de violencia. Abarca desde los orígenes de la violencia hasta los períodos de mayor incidencia de la misma, enfocándose en sus efectos sobre la ciudadanía, a partir de su impacto sobre las comunidades y los individuos, repercusión sobre la institucionalidad democrática local y nacional.

Se aborda el desplazamiento y la migración como efectos de la violencia que reconfiguraron al país. Profundiza en la situación de tres casos emblemáticos durante la violencia, mostrando el tipo de impacto que tuvo la violencia en comunidades como Uchuraccay, Putis (Ayacucho) y la comunidad Asháninka (Junín), dando voz a las comunidades altoandinas e indígenas de la Amazonía que, entre ambas, concentraron el mayor número de víctimas, considerando el total a nivel nacional.

Se exponen casos representativos de los miles de víctimas, a través de testi-

monios cortos en audio (auriculares), vídeos, con el testimonio de sobrevivientes, dirigentes comunales, varones y mujeres, testimonios sobre casos de autoridades comunales, locales (alcaldes), autoridades nacionales. Testimonios de un policía discapacitado en combate; viudas de miembros de las FF. AA., de la PNP, representantes de la Iglesia Católica y Evangélica, con sus relatos sobre el período de la violencia; testimonio de empresario secuestrado por el MRTA, testimonio de mujer violada, un hijo de padres terroristas. Como una manera vivencial de conocer lo que significó el CAI para miles de familias.

### 4.1.2 El fin del conflicto armado interno

En el Segundo Piso se exponen los procesos que llevaron al final del conflicto armado interno, los cambios ocurridos para fortalecer la democracia y la ciudadanía, y los retos que nos quedan como país.

En este nivel del LUM se muestran grupos y acciones que surgieron dentro de la sociedad civil y que definieron el curso del conflicto, como los Comités de Autodefensa, organizaciones populares que resistieron (Clubes de Madres tipo Villa El Salvador, Huaycán), organizaciones de DD. HH., miembros de base de las iglesias evangélicas e iglesia católica, bases sociales de partidos políticos democráticos.

Este espacio presenta también los hechos que conmocionaron Lima, como el atentado de Tarata, asesinato de Elena Moyano, matanza de Barrios Altos, asesinato de estudiantes de la Universidad de La Cantuta. Marcha por la Paz con participación masiva de diversos partidos políticos y organizaciones sociales, el rol de las FF. AA. y PNP en derrotar a S.L., la captura de Abimael Guzmán por el GEIN, muestra la organización de senderistas en las cárceles durante ese período, la Operación de Chavín de Huántar: rescate de rehenes secuestrados por el MRTA, protagonizado por Comandos de las FF. AA.

Un área dedicada a la Música de Resistencia a la violencia y afirmación de la vida con casetes de cantautores como Manuelcha Prado, Carlos Falconí, Ranulfo Fuentes. Artesanías como los retablos de Edilberto Jiménez, tabla de Sarhua, tejidos sobre el período del CAI.

Un espacio dedicado a los Secuestrados–esaparecidos durante el CAI, que visibiliza los 20 329 casos en esa condición (Ministerio Público, 2018), de los cuales 13 764 se desconoce el paradero y de 5700 se tiene conocimiento su paradero, empero solo 865 restos de estas personas han sido hallados, identificados y restituidos a sus familiares (RENADE, 2018).

### 4.1.3 Ofrenda a las víctimas

En el tercer piso culmina la muestra permanente, presentando una "ofrenda" a las víctimas, la rotación continua de un vídeo con los nombres de las 31 972 víctimas que constan en el Registro Único de Víctimas, muertos y desaparecidos ya ubicados y la cifra seguirá creciendo. (LUM, 2018).





La ofrenda, primero, tiene la función de darles a las víctimas un reconocimiento simbólico para que los familiares de las víctimas sepan que sus nombres tienen un sitial en el Lugar de La Memoria, y así sentirse reconocidos y representados.

El espacio final invita a los visitantes de la muestra a reflexionar y dejar comentarios. Esta acción para que el visitante comience a procesar lo que ha aprendido y pueda manifestar por escrito una reacción a la muestra; es un espacio para una interacción activa del público con la muestra (LUM).

En tanto, las áreas libres, desde el segundo piso hacia el tercer piso, constituyen espacios para las exposiciones temporales.

### 4.2 Área de Pedagogía

El área de Pedagogía trabaja en la consolidación de valores como el respeto a la democracia y los derechos humanos para la formación de ciudadanía responsable que aporte a una cultura de paz. El LUM prioriza dentro de sus actividades pedagógicas la capacitación metodológica a los docentes sobre rescate de la memoria, fuentes históricas; elabora materiales sobre derechos humanos, ciudadanía, reconciliación y Cultura de Paz, textos de divulgación. Realización de una secuencia de talleres, como: Memoria, fuentes históricas y espacio digital, dirigidos a los maestros.

El área de Pedagogía implementa una estrategia educativa segmentada por el tipo de público: edad, idioma, aprovechando las potencialidades de las muestras y actividades del LUM.

### 4.3 Centro de Documentación e Investigación (CDI)

El CDI tiene como objetivo recatar las fuentes documentales diversas: Informes como el IF de la Comisión de la Verdad y Reconciliación, testimonios, vídeos, diarios (digitalizados), películas, disponibles en página Web. Promueve las líneas de investigación sobre la memoria del período de la violencia, tienen almacenados más de 10 000 archivos, disponibles en página Web, de uso gratuito.

El CDI ha puesto a disposición del púbico más de 20 colecciones sobre el período de la violencia, derechos humanos que se articulan al trabajo pedagógico en escuelas y universidades, así como a la formulación de una política nacional de memoria (LUM).

El CDI identifica, evalúa y rescata documentos y colecciones públicas y privadas, como el caso de la colección de prensa de la colección de APRODEH, que consta de 150 000 artículos periodísticos (1980–2007), tesis universitarias sobre el período de la violencia; dictámenes de comisiones de investigaciones sobre casos de violaciones a los DD. HH. del Congreso de la República (1980–2000) documentos desclasificados de la CIA, entre otros. http://lum.cultura.pe/cdi/cdi

### 4.4 Gestión Cultural

El área de Gestión Cultural realiza: encuentros, seminarios, publicaciones de textos de divulgación, presentaciones teatrales, cine, teatro, danza, con contenidos referidos al período de la violencia y promoción de la cultura de paz, asumiendo el carácter vivo y creativo del LUM. Exposiciones de dibujo y pintura campesina, coloquios, testimonios, pintura campesina durante el período del CAI.

Publica una Revista Académica institucional, memorias, publicación de trabajos de investigación sobre la memoria histórica, derechos humanos, diversidad cultural, libros de ensayos sobre la memoria, juventud, violencia y el horizonte democrático. Encuentros de intercambio de experiencias, como: el III Encuentro Internacional sobre las memorias y políticas de la memoria en España y América Latina (Chile, Argentina, Colombia, Perú), sobre los retos y estrategias de los museos de la memoria, sobre todo los del Estado.

## V. Estado del debate político actual sobre el LUM

Las luchas por la memoria son propias de los procesos posconflicto, está vinculado al rol de los actores políticos en el período del CAI, y en el caso de Perú, varios de estos actores continúan activos en la escena política nacional. Estas pugnas se manifiestan intermitentes en diversas coyunturas políticas, desde el inicio del Proyecto del LUM hasta la actualidad. La más reciente corresponde al período mayo–junio del año 2018, en la que varios congresistas de las bancadas del partido Fuerza Popular (fujimorista) y Alianza para el Progreso, acusaron al personal y la muestra permanente del LUM de apología al terrorismo, motivando una citación a la Ministra de Cultura para dar explicaciones en la Comisión de Cultura y Patrimonio Cultural del Congreso de la República, llegando a conformarse una comisión eufemísticamente denominada de "Apoyo al funcionamiento del LUM", que en la práctica tenía una función interventora, que debía mostrar resultados el segundo semestre del año, empero no prosperó, debido a que se dio un cambio significativo en el escenario político nacional, en el marco del mega proceso de corrupción denominado Odebrecht o Lava Jato, que implicó judicialmente en procesos penales a los principales líderes de los partidos políticos cuyos voceros impulsaban la intervención al LUM, postergando el caso indefinidamente.

Paralelamente al proceso referido, se dieron múltiples pronunciamientos de académicos, literatos, artistas, universidades, organizaciones de afectados por la violencia, generando una corriente de opinión pública en apoyo al LUM y su rol en preservar la memoria del período de la violencia y construir una Cultura de Paz. La campaña mediática contra el LUM tuvo un efecto búmeran, en tanto el número de visitas que tuvo se incrementó *en el período de enero a mayo del año 2018*, llegando a 28 488 visitas a las salas de exposición de la muestra permanente, incrementándose en 10 000 personas, con relación al mismo período del año 2017, año en el que el LUM tuvo en total 77 016 visitantes (LUM; 2018).





Los cuestionamientos al LUM, como bien precisa José Carlos Agüero, están motivados por la intención de reescribir a su manera la historia del conflicto armado interno, recurriendo al negacionismo de los hechos históricamente registrados (Agüero, 2018). Esta reescritura tiene el objetivo de presentar a las FF. AA. y a los expresidentes Alan García, Alberto Fujimori, como exentos de responsabilidades en violaciones a los DD.HH., que en todo caso se trata de daños colaterales del conflicto, cuya responsabilidad correspondería a los terroristas, quienes lo iniciaron. Que las FF.AA. cumplieron con un mandato constitucional y deben ser homenajeados en el LUM y los textos escolares. Demandan que los procesos judiciales contra miembros de las FF. AA. que cometieron violaciones a los DD. HH., deben ser cortados, en casos como el del Frontón, Accomarca, Cayara, entre otros.

Empero, negar los hechos acaecidos durante el CAI es inverosímil, porque la vastedad de los registros sobre los actos cometidos durante el CAI registrados y analizados por el Informe de la CVR, la documentación impresa, digitalizada (los audios, videos, miles de testimonios, informes), múltiples tesis y libros escritos en el país y el exterior, expresiones artísticas, teatro y cine, producidos en el país y por investigadores internacionales y de centros académicos reconocidos, hacen inviable que los hechos de graves violaciones a los DD. HH. puedan ser silenciados.

Los lugares de la memoria también están presentes en provincias, impulsadas por las organizaciones de víctimas y afectados por la violencia como el Museo de ANFASEP en Ayacucho, Yalpana Wasi en Huancayo, Huancavelica, y un sin número de pueblos y comunidades, que defenderán sus derechos a honrar su memoria y hacer escuchar su voz, demandando la verdad, justicia y reparaciones integrales, como condiciones para la reconciliación en el camino de la construcción de una cultura de paz.

Los lugares de la memoria están institucionalizados a nivel internacional, en los diversos casos de experiencias posconflicto; por ejemplo, a nivel de Sud América, vienen funcionando con pleno reconocimiento de sus respectivos estados, el Museo de la Memoria y Derechos Humanos en Santiago de Chile, en Argentina el Museo de la Memoria (ex ESMA) y el Museo de la Memoria de las ciudades de Buenos Aires y Rosario, respectivamente. En Bogotá (Colombia), el Centro Nacional de Memoria, Paz y Reconciliación, el Museo Casa de la Memoria en la ciudad de Medellín, entre otros. Todos ellos legitimados como espacios de reconocimiento de las víctimas, de diálogo y análisis sobre la base del reconocimiento de lo ocurrido, tendiendo puentes a la reconciliación. (Palabras al Márgen , 2019)

Los planteamientos negacionistas están contra la corriente universal de avance en el reconocimiento de los derechos humanos (Derecho Penal Internacional, Corte Penal Internacional) como parte de la globalización.

## Conclusiones

Las luchas por la memoria son propias de los procesos posconflicto, están vinculadas al rol de los actores políticos en el período del conflicto armado interno, y en el caso de Perú, varios de estos actores continúan activos en la escena política nacional, con diversos niveles de poder. Estas pugnas se manifiestan intermitente en diversas coyunturas políticas desde el inicio del Proyecto del LUM, hasta la fecha. Empero, la fortaleza del LUM está en la vastedad de la información registrada a partir de diversas fuentes, así como la concurrencia creciente de visitantes, su reconocimiento por la ciudadanía.

El Lugar de la Memoria es un referente nacional sobre temas de la memoria del período del conflicto armado interno (1980–2000), una plataforma de las diversas memorias de los diferentes actores del conflicto, dando voz a las víctimas, a partir de casos emblemáticos de violaciones a los derechos humanos, perpetrados por los subversivos y las Fuerzas Armadas–PNP, promoviendo la reflexión y una mayor comprensión sobre este período y sus consecuencias para la sociedad.

EL LUM cumple una función pedagógica en derechos humanos, ciudadanía y la construcción de una cultura de paz, a partir de la exposición de los hechos acaecidos durante el CAI, a modo de referente por negación, para la educación en derechos humanos y cultura de paz, a través de la Muestra Permanente y muestras temporales, del Centro de Documentación, actividades culturales (cine, teatro, arte) publicaciones referidos al período del CAI.

El Lugar de la memoria no busca imponer una visión oficial de la memoria del período del CAI, sino ser un espacio de encuentro y expresión de diversas experiencias en el marco de la promoción de los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz.

El LUM coordina con los museos de la memoria regionales y locales, así como organizaciones de afectados por la violencia, promoviendo la participación de los mismos en muestras temporales y diversas actividades culturales (Seminarios, encuentros, conmemoraciones).

## Recomendaciones

Cumplimiento cabal del Lugar de la Memoria (LUM) con su rol de asistencia técnica a los museos de la memoria existentes en las regiones del país, para fortalecerlos y potenciar la difusión de las visiones regionales y locales del período del conflicto armado interno, desde un enfoque intercultural, en coordinación con los gobiernos regionales y locales, universidades, organizaciones de familiares de víctimas de la violencia.

Fortalecer el área de Pedagogía del LUM, difundiendo la metodología y material pedagógico para la enseñanza sobre la memoria del CAI, derechos humanos y





cultura de paz, suscribiendo convenios con el Ministerio de Educación, direcciones regionales, universidades, institutos pedagógicos superiores.

## Referencias Bibliográficas


Agüero, J. C. (27 de mayo de 2018). Tal vez el camino no es la reconciliación. (M. Espinoza, Entrevistador).

Castro, J. (16 de mayo de 2018). *Ojo Público*. Obtenido de Congresista Donayre se disfraza de victima en nuevo ataque al LUM: https://ojo-publico.com/699/donayre-se-disfraza-victima-nuevo-ataque-lum

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe Final* (Vol. VIII). Lima: Corporación Gráfica Navarrete.

García, C. E. (2017). Lita Mutal, las piedras y el ojo que llora. *Estudio Vol. 8*, Nro.20. Obtenido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-61582017000400016&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

La Redacción de la Repúlica, (20 de agosto de 2017). Salvador del Solar justifica la salida de Guillermo Nugente del Lugar de la Memoria. *La República*.

LUM: Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social (20 de abril de 2019). *Recorrido Virtual de la Muestra Permanante*. Obtenido de https://lum.cultura.pe/exposiciones/recorrido-virtual-de-la-muestra-permanente

LUM: Lugar de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social, (21 de abril de 2019). *Memoria_del_proyecto_lum*. Obtenido de https://lum.cultura.pe/publicaciones/memoria-del-proyecto-lum

Ministerio de Cultura, (18 de abril de 2019). Yuyanapaq. Obtenido de http://www.cultura.gob.pe/es/tags/yuyanapaq

Ministerio de Cultura, (22 de junio de 2018). *Aprueban Lineamientos del LUM*. Obtenido de LUM: https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-los-lineamientos-para-el-lugar-de-la-memoria-la-t-resolucion-ministerial-no-247-2018-mc-1662202-1/

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, (23 de abril de 2018). *Presentan lista nacional de personas desaparecidas y sitios deentierro*. Obtenido de https://lum.cultura.pe/noticias/presentan-lista-del-registro-nacional-de-personas-desaparecidas-y-sitios-de-entierro-renade

Ministerio de Salud, (2004). *Guias nacionales de atención integral de la salud sexual reproductiva*. Lima: Ministerio de Salud.

Palabras al Márgen. (12 de Febrero de 2019). *Lugares de la memoria como escenarios para una pedagogía pública*. Obtenido de http://palabrasalmargen.

com/edicion-106/lugares-de-la-memoria-como-escenarios-para-una-pedagogia-publica/

Ponciano del Pino, J. C. (2014). *Cada un lugar de memoria.Fundamentos conceptuales del LUM*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa. (s.f.). Programa Educativo pRA L.

Sastre, C. (12 de noviembre de 2018). Tensiones, polémicas y debates: *El Mueso de la Memoria, la Tolerancia y la Inclusión Social en el Perú post-violecia política*. Obtenido de https://www.academia.edu/16428643/Tensiones_y_debates._El_Lugar_de_la_Memoria_la_Tolerancia_y_la_Inclusión_Social_en_el_Perú_

Vizcarra, M., & Donoso, T. (2013). Programa Educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de psicología de la universidad de Chile*, 1(22), 48-61. Recuperado el abril de 2016.



**EJE TEMÁTICO 2 : POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ESCENARIOS MULTICULTURALES Y MULTILINGÜES Y CULTURA DE PAZ**

# LAS INTERFERENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS, MOTIVO DE VIOLENCIA EN LAS AULAS ESCOLARES

***Fredy Morales Gutiérrez***

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
fremogu@yahoo.es

**Resumen**

El presente trabajo de investigación se realizó con el objetivo de caracterizar, analizar y explicar la realidad sociolingüística educativa a la que enfrentan los estudiantes con interferencias lingüísticas. Así, se analizan sus dificultades comunicativas y la discriminación lingüística a la que son sometidos en su interacción lingüística. Mediante un enfoque cualitativo y con el diseño etnográfico, también se describió los problemas comunicacionales que enfrentan, el rendimiento académico que logran, además de caracterizar la autoestima de los estudiantes en la interacción académica, mediante los conocimientos sociolingüísticos que poseen los docentes en el ámbito citadino. La población de esta investigación comprendió cinco instituciones educativas de la zona urbanomarginal del distrito de Ayacucho: Corazón de Jesús, Los Libertadores, Francisco Bolognesi, Melitón Carbajal y Túpac Amaru II. El muestreo intencional nos permitió elegir a 20 estudiantes entre los 12 y 17 años con interferencias lingüísticas: con un bilingüismo incipiente en los primeros grados, y con un bilingüismo subordinado en los últimos grados de la secundaria. Los resultados que se lograron en la investigación fueron mediante el análisis de las categorías y subcategorías que emergieron en el proceso investigativo, que permitieron conocer la interacción lingüística, social y cultural de los estudiantes, que

producto de las interferencias lingüísticas sufren otra interferencia, que es la sociolingüística repercutiendo en su desenvolvimiento académico y social, al no lograr una adaptación al medio educativo. Para la validación de la información recogida se empleó la triangulación metodológica para proporcionar la confiabilidad a la información obtenida mediante el análisis cualitativo.

**Palabras clave:** interferencias lingüísticas, sociolingüística, estudiantes, violencia, aulas escolares.

## Introducción

Las interferencias sociolingüísticas son motivo de violencia en las aulas escolares, porque los estudiantes con estas dificultades enfrentan una serie de agresiones en su interacción lingüística. El presente estudio se realizó mediante un enfoque cualitativo y con el diseño etnográfico, procedimientos que describieron los problemas comunicacionales que enfrentan, el rendimiento académico que logran, además de caracterizar la autoestima de los estudiantes interactuando académicamente dentro de las instituciones educativas. Para un estudio detallado, se ha considerado categorías y subcategorías que emergieron en el proceso de la investigación, y que fueron estudiados con detalle.

## 1. Las interferencias lingüísticas de los estudiantes considerados en la muestra de la investigación

Para la presentación de estos resultados logrados en esta investigación, nos orientamos mediante la etnografía del habla[1], que respecto a los datos analizados sostiene que suelen consistir en enunciados o repertorios de enunciados, en los rasgos que caracterizan al hablante, al oyente y a la situación del habla, así como en las supuestas finalidades del acto comunicativo. Por esta consideración, Lavandera (1992) cita a Hymes y destaca que:

> El reto esencial en cuyo umbral nos encontramos, expresa la idea de que la función social conforma la manera en que se presentan los rasgos lingüísticos en la vida real; el punto de partida obligado es identificar las funciones sociales y descubrir cómo se seleccionan y se agrupan los rasgos lingüísticos. Una lingüística socialmente conformada se preocupa por el significado social, y no solo por el referencial, así como por el lenguaje como parte de la conducta comunicativa y de la acción social (p. 18).

Igualmente, nos apoyamos en la teoría del lenguaje que estudia el uso de los enunciados en el discurso, dentro de una situación comunicativa inseparable del contexto social y educativo. Los fenómenos del orden social se incorporan así,

[1] Los pioneros de esta disciplina fueron Gumperz y Dell Hymes (1972).





sistemáticamente, al análisis lingüístico (las interferencias lingüísticas) y, con el fin de lograr un conocimiento más profundo del lenguaje, se concede prioridad a lo social antes que a lo lingüístico. Igualmente, insiste también esta orientación en el papel que desempeña la función en la distribución de las formas lingüísticas, y que en el presente estudio presentamos esa interacción de los estudiantes con su lengua interferida en el contexto donde interactúan a nivel escolar. Las diversas interferencias que detectamos en este estudio se resumen en las siguientes: interferencia fonética–fonológica, interferencia morfológica, interferencia sintáctica, interferencia léxico–semántica, interferencia discursiva.

### La motosidad en el español peruano

En general, según Cerrón (2003), la motosidad se presenta en todos los niveles del castellano de los bilingües. Sin embargo, no todos los rasgos del hablar motoso adquieren la connotación de verdaderos estigmas. Algunas palabras son más resaltantes para motivar el discrimen, la violencia, como por ejemplo: “comonicación”, “dido”, “ploral”, etc.

Así, fonológicamente, el quechua se caracteriza por:

1. poseer un sistema trivocálico: a, i, u;
2. carecer de las consonantes: b, d, g, f, r;
3. no tiene secuencias vocálicas;
4. lleva el acento en la penúltima sílaba de las palabras.

En consecuencia, tanto a nivel de sus escritos como a nivel de sus expresiones orales, las interferencias siempre se manifiestan. Y las dificultades más notorias se exteriorizan en los primeros grados.

## 2. La valoración y uso del quechua

El quechua es una lengua que se encuentra arraigada en los contextos andinos, por esta razón, los estudiantes bilingües con interferencias lingüísticas aún se identifican con su uso, y además lo valoran positivamente. A pesar de ser víctimas de maltrato por sus expresiones con interferencias lingüísticas, hay una estimación por su lengua y por su cultura. De esta manera, expresan el aprecio a su lengua. Además, consideran que el quechua es una lengua que se requiere saber y conocer en los estudios superiores. Es decir, es obligatorio estudiar, por ejemplo, en la universidad.

Consecuentemente, los estudiantes siguen valorando la lengua quechua como medio de aprendizaje de dos o más lenguas. También consideran que es parte de su cultura, y que en los niveles superiores de estudios exigen saber el quechua. Aunque en las instituciones cercanas a la ciudad, los estudiantes con interferencias sienten temor de identificarse, por ser víctimas de la violencia en el ambiente escolar.

Así mismo, el uso de la lengua quechua se circunscribe más a los niveles informales, porque su uso en el aula no se desarrolla sistemáticamente. Por esta costumbre, tanto estudiantes como profesores la usan mediante bromas o para hablar informalmente en las clases. Los estudiantes se sienten más motivados cuando las clases son desarrolladas en su lengua, porque se identifican con su idioma. Ciertamente, tienen la posibilidad de entender y comprender los diferentes mensajes que se transmiten en las aulas. También cuando los docentes interactúan, no solo en las aulas, sino fuera de ellas, los educandos se muestran interesados y motivados para participar en el diálogo.

### 3. Lugares de origen de los estudiantes

Los estudiantes de la muestra, en cuanto al lugar de origen, manifiestan que provienen de los distritos alejados, como: Vinchos, Socos, San José de Ticllas, Huaytará (Huancavelica), Muyurina, Chacco, Hatumpampa, Casacancha, zonas rurales de Abancay, etc. Dato que muestra la condición de quechuahablantes, y su primera lengua ha sido el quechua; sin embargo, el desempeño académico era normal, porque en esos contextos, hasta los profesores también utilizaban un lenguaje accesible a ellos, y en las clases, utilizaban la metodología de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Mientras que, en la ciudad de Ayacucho, la lengua que se utiliza en las clases es el español, sin una metodología EIB.

### 4. Interacción familiar

Los estudiantes con interferencias lingüísticas viven lejos de su familia. En general, están bajo el cuidado de algún familiar, que puede ser la tía, los hermanos, los primos, los abuelitos o, en el peor de los casos, viven solos. De esta manera, se encuentran sin el afecto familiar o paternal, que constituye el déficit emocional y académico. Condición para que se sientan solos y desamparados y al no poder interactuar satisfactoriamente en la institución educativa, se siente frustrados. También existen casos en los que viven en compañía de sus padres, pero ellos solo regresan al hogar a pernoctar por motivos de trabajo. Asimismo, algunos estudiantes visitan a sus familiares en sus pueblos de origen los fines de semana y aprovechan para proveerse de los productos comestibles para la semana.

### 5. Desenvolvimiento de los estudiantes

Los estudiantes con interferencias lingüísticas tienen la característica de mantenerse al margen de las acciones académicas y culturales de las instituciones donde estudian. De esta manera, se autoaíslan, se autodiscriminan y prefieren juntarse solo con sus pares, es decir, con aquellos que se parecen física, cultural, social y lingüísticamente. Ese aislamiento, gradualmente, va desapareciendo a medida que





van avanzando de grado escolar.

Así mismo, es notoria la actitud diferenciadora de los estudiantes monolingües del español y citadinos, frente a los de la zona rural con interferencias lingüísticas. Aquellos (los monolingües del castellano) tampoco muestran interés por socializarse con los estudiantes con interferencias. Por eso, los grupos se mantienen cerrados con un espíritu discriminatorio entre los estudiantes. Tampoco hay interés por parte de los docentes, quienes no motivan a la socialización general entre los estudiantes, tanto en el aula como en los ambientes exteriores. Esta actitud, principalmente se produce con los estudiantes de los primeros grados con una mayoría de estudiantes monolingües del español[2]. Por esta discriminación, si en la institución educativa no encuentran la acogida por parte de sus compañeros ni profesores, abandonan los estudios, porque sienten que no tienen posibilidades de seguir estudiando.

Es común distinguir a los estudiantes tímidos y sin seguridad en sus intervenciones orales. Por esta causa, no quieren participar en las exposiciones, las actividades teatrales, tampoco intervienen oralmente en el desarrollo de las clases.

Los estudiantes refieren que sus dificultades se acrecientan en cuanto a sus intervenciones orales, debido a que tienen el temor de fallar o equivocarse, que les induce a inhibirse de participar en las clases; y, si lo hacen, proceden con mucho temor y hasta con vergüenza. Otros estudiantes manifiestan que el temor a equivocarse también les induce al aislamiento.

Estas formas de desenvolvimiento ocasionan dificultades académicas. Por ejemplo, en el área de Comunicación, no entienden lo que leen, y tampoco pueden expresarse con normalidad.

Estas situaciones difíciles en su desenvolvimiento personal lo superan gradualmente, pero solamente si han logrado sobreponerse en los primeros grados, en caso contrario y generalmente dejan de estudiar por las desaprobaciones consecutivas en las diferentes áreas curriculares. La superación se expresa en mejores desenvolvimientos académicos y de socialización.

### 6. Problemas comunicacionales

En esta investigación orientamos la atención en aquellos estudiantes que tienen las interferencias lingüísticas[3] en su comunicación cotidiana, y cómo el uso de la len-

---

2 Las diferencias son claras: en las instituciones de mayoría de estudiantes bilingües, el trato es más horizontal entre ellos; mientras que, en las instituciones de mayoría monolingüe, se evidencia la diferencia entre los estudiantes con interferencias.

3 Estudiantes que son bilingües del quechua y el español. Como manifiesta Fishman (1979, p. 176), "En la conciencia del purismo, la interferencia lingüística se ve a veces como una imperfección". Sin embargo, cada lengua es un instrumento perfectamente adecuado para expresar las necesidades e intereses de sus hablantes.

gua se realiza en la sociedad, y guiados por la metodología etnográfica, estudiamos el uso del lenguaje tal como se presenta en la vida cotidiana de las comunidades educativas. Duranti (1992:253) resalta que en este tipo de investigaciones "se considera que la actuación lingüística es el lugar donde se emplaza la relación entre el lenguaje y el orden sociocultural". Por tanto, no solo nos avocamos al estudio de las interferencias lingüísticas de los estudiantes, sino también estudiamos sus resultados que originan las interferencias sociales y culturales, que ocasionan la incomunicación y el aislamiento.

### 6.1 Observaciones a los estudiantes con interferencias sociolingüísticas

Los estudiantes con estas características lingüísticas son introvertidos, con poca disposición al diálogo; en las clases, no tienen la iniciativa de participar, aunque esta característica difiere de una institución a otra de la muestra de la presente investigación. Es decir, por ejemplo, en las instituciones educativas como "Túpac Amaru" de Huascahura, los estudiantes con interferencias lingüísticas están más arraigados a la práctica cotidiana de su lengua y cultura; por tanto, entre ellos no hay actitudes discriminatorias, aunque hay ciertas conductas de ironía con expresiones interferidas, pero sin las intenciones desdeñosas. Tal como dice Simpson (2010), en grupos receptivos, las actitudes son más de resiliencia que en otros contextos, donde por expresarse con interferencias, las conductas discriminatorias serían dañinas a las autoestimas personales o grupales. Por eso, Simpson considera las reacciones positivas como: "La capacidad de los grupos o colectividades para encontrar la comedia en la propia tragedia, expresando en palabras, gestos o actitudes corporales los elementos cómicos o hilarantes, con un efecto tranquilizador y placentero" (p.14).

En las instituciones educativas "Melitón Carbajal" y "Francisco Bolognesi", con mayoría de una población estudiantil bilingüe, se evidencia que los estudiantes se desenvuelven mejor, porque también se encuentran en un contexto bilingüe.

### 6.2 Entrevistas a los estudiantes con interferencias lingüísticas

En principio, es importante señalar que los estudiantes con interferencias lingüísticas, siempre se muestran reticentes al diálogo o a las entrevistas, debido a que no quieren exponerse a la grabación formal. Por consiguiente, es mejor un diálogo informal, para que se explayen con naturalidad. Los estudiantes con interferencias lingüísticas tienen la característica de ser introvertidos. Sin embargo, esta cualidad no es general en todas las instituciones educativas de la muestra, porque los niños que estudian junto con otros estudiantes de su misma condición cultural y lingüística no tienen dificultades comunicacionales, a pesar de su interferencia. Por ejemplo, los estudiantes de la IE "Túpac Amaru" de Huascahura, se desenvuelven generalmente con naturalidad. Entre ellos se bromean, se comunican en que-





chua, así también sus profesores combinan el quechua y el castellano en sus aulas. Esa misma actitud sucede en las instituciones educativas de "Melitón Carbajal" y "Francisco Bolognesi"[4], porque son instituciones ubicadas en los barrios más alejados del centro de la ciudad de Ayacucho. Y en el caso de la I.E. "Túpac Amaru", su ubicación es aún más lejana del centro de la ciudad[5].

Los problemas comunicacionales se evidencian más en las instituciones donde la mayoría de los estudiantes son de lengua materna castellana. Así, en las instituciones "Los Libertadores" y "Corazón de Jesús", los estudiantes con interferencias lingüísticas son víctimas de la indiferencia de sus compañeros y de sus profesores. Lo peor es cuando entre los niños se maltratan mediante adjetivos despectivos, como: "Dicen motecachuchi". Por esta causa, refieren que, es mejor no hablar en clases, porque de esa manera evitan ser víctimas de la estigmatización del "mal hablar"[6].

Además, los estudiantes con interferencias lingüísticas son reticentes al diálogo con otros compañeros que no son de su misma condición social, lingüística ni cultural; sin embargo, cuando se entabla una relación mucho más cercana con ellos, son amigables y con confianza cuentan sus experiencias académicas, personales y familiares.

## 7. La discriminación a los estudiantes con interferencias lingüísticas

En la presente investigación, hemos destacado específicamente la discriminación lingüística. Este tipo de conducta, se manifiesta frecuentemente entre los estudiantes hacia quienes tienen interferencias lingüísticas. Así, en instituciones de mayoría bilingüe, la discriminación es en menor grado, porque entre los compañeros existe más tolerancia en cuanto a sus dificultades expresivas.

Sin embargo, en instituciones educativas donde la mayoría de la población estudiantil es de lengua española (instituciones educativas: "Los Libertadores" y "Corazón de Jesús), los estudiantes con interferencias sufren una serie de conductas disimuladas[7] de discriminación lingüística y cultural. Aunque delante de sus profesores, no se evidencian actos discriminatorios, pero los estudiantes discriminan subrepticiamente. Así mismo, los estudiantes discriminan a sus compañeros debido a su trabajo académico. Esta acción es más frecuente en la institución

4 Estas instituciones educativas se ubican en la periferia de Ayacucho. En colectivo (Ruta 3) se puede llegar en 20 minutos.

5 La IE "Túpac Amaru se ubica a 40 minutos en colectivo desde el centro de la ciudad de Ayacucho.

6 En este contexto, "el mal hablar" sería considerada dentro de la variedad subestándar o "incorrecta", sin embargo, según Pérez (2004) todas las variedades no estándares de una lengua no son lingüísticamente inferiores a la estándar.

7 Relacionado a este análisis, Cerrón- Palomino (2003) habla de que estas manifestaciones lingüísticas adquieren un carácter de estigma social y son esgrimidas ideológicamente como un instrumento sutil de opresión y discriminación.

educativa "Los Libertadores", que se ubica a tres cuadras de la Plaza Mayor de Ayacucho, donde supuestamente los estudiantes del nivel secundario solo provienen de la zona urbana. Sin embargo, la realidad demuestra que buena cantidad de estudiantes provienen de la zona rural.

En el caso de la I.E. "Túpac Amaru II" de Huascahura, de mayoría bilingüe y con interferencias, no se evidencian actitudes discriminatorias, sino el trato entre ellos es más cercano y familiar. A pesar de que tienen interferencias en sus expresiones, no tratan de resaltar esa característica.

Este hecho también es notorio en la I. E. "Melitón Carbajal", de mayoría estudiantil bilingüe. Los estudiantes con interferencias no se supeditan a las correcciones ni a las observaciones de sus profesores, pues, sus participaciones son más activas, aun cuando en algunos casos, todavía persistan algunos rasgos discriminatorios. Aunque en algunos casos, en la misma institución, esta realidad no es general, ya que otros estudiantes con interferencias presentan cuadros de autoaislamiento o hasta autodiscriminación. De esta manera, también son cohibidos y sienten que son observados negativamente.

Los mismos estudiantes refieren que son víctimas de discriminación lingüística debido a sus expresiones con interferencias. Cuando realizan trabajo en equipos, por ejemplo, solamente se agrupan entre ellos, tanto los citadinos como los que provienen de la zona rural.

Cuando los estudiantes con interferencias se sienten presionados en sus comunicaciones, tienen dificultades en los procesos de socialización. Como consecuencia, las interferencias no solo son lingüísticas, sino también suceden los entorpecimientos en el desempeño social y académico que mellan significativamente el rendimiento escolar.

La labor de los docentes es decisiva cuando se presentan los actos discriminatorios entre los estudiantes debido al uso de la segunda lengua (en este caso el español). Los docentes son conscientes de que los actos de discriminación lingüística perturban el desarrollo académico y cultural de los estudiantes. Por lo tanto, se deben evitar ese tipo de actos negativos.

Como se observa, los hechos de discriminación y aislamiento son actos que se manifiestan de manera distinta, de acuerdo a los lugares donde se ubican las instituciones educativas. Entonces, se requiere un trabajo diferenciado por parte de los docentes, tanto de la zona urbana como de la urbano–marginal del distrito de Ayacucho.

## 8. Rendimiento académico de los estudiantes con interferencias lingüísticas

Lamentablemente, la mayoría de los estudiantes de la muestra de la presente investigación, no tienen un rendimiento académico adecuado. Esta percepción la sustentamos con el análisis de las actas finales, donde los resultados muestran una





alta desaprobación en cada una de las instituciones mencionadas en esta investigación. Además, los mismos estudiantes refieren que tienen y tuvieron dificultades, debido principalmente a sus problemas de comprensión en la segunda lengua, el castellano. Sin embargo, a medida que van superando sus dificultades, mejoran en sus desenvolvimientos académicos. Además, también depende del grado y la institución educativa donde estudian. Así, los estudiantes de mayoría bilingüe se desenvuelven mejor que aquellos que están en minoría bilingüe.

El problema del rendimiento y los respectivos desenvolvimientos de los estudiantes con interferencias lingüísticas se agudiza en los primeros grados de la educación secundaria. Después, en los siguientes años, si han logrado sobreponerse a sus dificultades, tienen la posibilidad de un desenvolvimiento mucho más aceptable. Por eso, en la presente investigación encontramos más dificultades en aquellos estudiantes de los primeros grados, aunque en los demás grados persistan los problemas comunicacionales. Estas dificultades, siempre se diferencian entre las instituciones de la muestra. Vale decir, que en las instituciones "Los Libertadores" y "Corazón de Jesús", los problemas son más álgidos que en las demás instituciones de la muestra.

## 9. La actitud y la autoestima de los estudiantes con interferencias lingüísticas

Cuando los estudiantes con interferencias lingüísticas interactúan en un contexto de mayoría bilingüe, sus autoestimas son aceptables, mientras que, en contextos de minoría bilingüe, no. Así, cuando son víctimas constantes de violencia verbal y marginación tienen actitudes de sentimientos de culpa, de inferioridad. Ante estas actitudes agresivas, los estudiantes solo atinan a manifestar reacciones de cohibición y aislamiento, a pesar de su empeño y esfuerzo.

En los grados superiores –cuarto y quinto–, los estudiantes se recuperan y actúan resilientemente. Esto es más factible en instituciones educativas de mayoría bilingüe, que en contextos de minoría.

## Conclusiones

Los estudiantes con interferencias sociolingüísticas sufren determinadas formas de violencia, debido a que tienen dificultades en el manejo de la segunda lengua: el español, ocasionándoles problemas en su interrelación cotidiana y escolar. Por tanto, su inteligencia y empeño académico se opacan, con las consiguientes dificultades en el desempeño en la socialización, en la práctica de la escritura, en la compresión oral y escrita; así mismo, en las intervenciones orales públicas y en el desenvolvimiento académico en general.

**Referencias bibliográficas**

Cerrón-Palomino, R. (2003). *Castellano andino. Aspectos sociolingüísticos, pedagógicos y gramaticales*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje: contexto sociocultural*. (pp. 253-269). Madrid: Visor Distribuciones.

Lavandera, B.R. (1992). El estudio del lenguaje en su contexto socio-cultural. En *Panorama de la lingüística moderna. IV. El lenguaje: contexto sociocultural*. (pp. 15-29). Madrid: Visor Distribuciones.

Sandoval, C. A. (2002). *La investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, ICFES.

Simpson, M.G. (2010). *Resiliencia sociocultural*. Buenos Aires: Bonum.

Pérez, J.I. (2004). *Los castellanos del Perú*. Lima: Proeduca-GTZ.

Zúñiga, M. (2009). *El uso de lenguas y castellano en la Ruta del Sol*. Foro Educativo: Lima.



# VIOLENCIA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

***Lucía Alicia Jiménez Hermoza***
***Rosa Antonia Gutiérrez Paucar***

Universidad Nacional
"Federico Villarreal" – Lima
ajimenezhw@hotmail.com

## Introducción

Cuando entramos al siglo XX, el escenario nacional y por ende regional, los cambios sociales no son significativos con relación al siglo XIX, la República sigue siendo plutocrática y oligárquica, gobiernan los gamonales, cada señor convertido en un "señor feudal" teniendo como siervos a los indios, cuando la gendarmería es su propio cuerpo policial en su hacienda o latifundio, hoy en el Congreso de la República y en todas las otras instituciones públicas que detentan el poder económico y político.

Es un cuadro social que invita a la violencia, como efectivamente ello ocurrió, entre 1919 y 1930, durante la dictadura civil de Augusto B. Leguía, los movimientos campesinos inauguran las protestas en el campo, en sus luchas por la tierra. Indianidad y cultura tradicional serán los fundamentos cosmogónicos, para sus reivindicaciones, la corriente indigenista estará presente para fortalecer posteriormente en la segunda mitad del siglo XX la indianidad, el escenario nacional así lo manifiesta.

La dinámica del ingreso de capitales en el sector agropecuario al comenzar el siglo XX, dará una nueva fisonomía económica y social, diferenciándose el campo y la ciudad con la presencia muy fuerte del mercado en un intenso consumo. La

sociedad nacional va tomando particularismos al interior de la misma. Sin dejar de perder su identidad y su cultura tradicional, a pesar de ir desapareciendo el habla quechua en los campesinos de algunas regiones para finalizar el siglo XX. Un dato muy importante relativo a la lengua quechua en la región Cajamarca, por ejem.: "*En más de millón y medio de habitantes que tiene el Departamento de Cajamarca, 9,973 hablan quechua, 164 aymara, más unos cuantos dialectos selváticos entre los que destaca el aguaruna*" (Burga, 1983: 39). Dato recogido para 1976, en el mapa que consigna el Instituto Lingüístico de Verano.

No se puede considerar un mestizaje cultural, porque este como tal no existe, la cultura no se amestiza, solo el hombre se amestiza, los genes se unen para dar un resultado diferente, la cultura no se acultura o se sincretiza. Para interpretar lo manifestado:

> "*Frente al indio regnícola el mestizo cajamarquino proyecta un ambivalente sentimiento. Se identificó con él (indio) en el espectar desgarrado y resignado de los avatares del destino y por eso se confunde en muchos de sus estilos de vida: pero también, debido a su raigambre ibérica se acepta dueño de un status superior y se vuelve dominante, déspota algunas veces, explotador casi siempre y normalmente obligado hacia el indio en una relación paternalista*" (Iberico, 1969:1).

Efectivamente, Iberico nos presenta el indigenismo practicado por el mestizo en general y el cajamarquino en particular. Pero en la vida cotidiana los usos y costumbres aún milenarias dominan en la región andina, persistiendo la identidad cultural. Y es en la lengua que mejor corrobora tal enunciado, a pesar de la desaparición del quechua, aún persisten razonamientos expresados en el habla diaria, lo que nos dicen que la cultura tradicional está viva en la región Cajamarca. ej. "*gualacho*", carnero de cuatro cachos. Sinónimo: ingo. (Iberico, 1969: 59), y así podemos encontrar una vasta relación de cajamarquinismos que se emplean en la vida diaria de la población cajamarquina, sellando su identidad cultural.

En el plano educativo, no solo se refleja este escenario, sino que los actores más sentidos serán los alumnos: niños y jóvenes. Planes educativos que con métodos cargados de contenidos culturados y muy sutilmente con sincretismos culturales nos conducen a la castración educativa, sin identidad cultural invocando a la conocida "interculturalidad", pero sin rescatar nuestros conocimientos ancestrales en todos los saberes del pueblo nativo.

A pesar de la dinámica de cambios sociales que presenta el escenario nacional, por el comercio, el consumo va dejando huellas afectando en grado la identidad cultural y la cultura tradicional. A la inserción de capitales foráneos en el sector agropecuario en las primeras décadas del siglo XX, al que se añade el ingreso de capitales al sector minero para las últimas décadas del siglo, los cambios sociales se vienen acelerando, pero aún la identidad y cultura tradicional se mantiene solo,





por el folklore.

La presente investigación pretende explicar desde la historia contemporánea, desde los regionalismos, los aportes culturales, donde el término de identidad cultural está relacionado a la sociedad y a su estructura social. En una sociedad donde lo dominante de su población tiene como característica, el no saber escribir, esta recurre a la memoria colectiva, con ello está preservando la cultura tradicional, o sea en este caso la historia oral, Desde allí se puede construir modelos educativos que deben ser regionalistas para ir integrándose a la comunidad nacional.

Como en toda historia regional en Perú, la identidad cultural y la cultura tradicional está impregnada de violencia social, en las contradicciones que emanan desde el poder político. Y es justamente en las luchas campesinas, no todo es romanticismo desde la cultura tradicional, como ejem. "*Como en toda nuestra patria, en Cajamarca, los campesinos están impregnados, manchados de la sangre que derramaron todos estos anónimos, todavía desconocidos protagonistas de grandes luchas por defender su tierra, recuperar sus tierras usurpadas, defender su hogar y por conquistar una vida mejor*" (CCP, 1968: 1). Pues, la música, la danza, la artesanía sus fuentes de creación y de inspiración están en su historia directa, como sus luchas sociales.

La indianidad revalora su cultura tradicional, al expresar lo siguiente: "*acepto el trigo; no porque lo creo superior al maíz, sino porque me servirá para enriquecer el menú*" (Valcárcel, 2011: 107). De tal manera que desde la historia regional y la antropología social de Perú del siglo XX nos permite no solo comprender, sino que, por ser contemporáneos, podemos analizar con mayor objetividad y claridad los acontecimientos sociales y culturales no solo nacionales, sino que sobre todo los regionales. Indianidad y cultura tradicional es más que nada un enfoque regional.

## Antecedentes

Al ingresar al siglo XXI, la sociedad peruana no presenta cambios sociales significativos, es el caso de educación y salud, más aún los problemas que se arrastran del siglo pasado se han agudizado, los más sentidos son los niños, sobre todo de los Andes y la Amazonía. El único cambio social significativo es en el sector del comercio regional, por la dinámica de la explotación minera e hidroeléctrica, lo que dinamiza un constante movimiento migratorio afectando los usos y costumbres tradicionales que se replica en todas las regiones, que se visualizará sentidamente en la educación y la salud de los niños, panorama este que no ha cambiado en absoluto y sí se ha vuelto muy crítico.

> "*La terrible debacle que se desata en el Perú, a partir de (más o menos) mediados de la década de los 70s del siglo XX (pasado) no es solo de naturaleza económica y financiera, sino también es de índole educativa, porque a partir de ese momento la educación peruana (en todos sus niveles) degenera de un modo realmente pavoroso (por decir lo*

*menos)*" (Roel, 2013: 184). Irónica contradicción cuando estamos entrando a la era del conocimiento.

Los trabajos al respecto en educación y salud son numerosos, así como las políticas públicas aplicadas en este escenario desde el pasado sobre todo cercano abundan, llegan como medidas populistas y discursos vacíos cargados de demagogia, a través menos mal de un canal de comunicación ajeno a los actores directos, o sea en castellano. Lo que facilita el trabajo dado que los quechuahablantes no se identifican con los mensajes de gobierno.

La pobreza y la desigualdad social cargada de un racismo a ultranza, permite el abono para los fracasos de las políticas públicas en salud y educación. Los niños del mañana no existirán ya, todo conduce a un genocidio cultural y físico lento, donde el verdugo se camufla en el tiempo, en abstracto, sin rostro definido, para no pagar condena alguna, el único culpable es y será el sistema neoliberal con su adjunta corrupción lacerante. Desde una República criolla y desde sus inicios, formando ciudadanos que ella necesita y la educación y la salud son sus instrumentos sin duda alguna.

No solo son las políticas públicas en el nivel de enseñanza que han fracasado, sino que también las políticas laborales en los docentes, sector pauperizado, carentes de calidad de vida, para lograr rendimientos académicos que refleje en el aula. Ni qué decir de la Educación intercultural, ajeno de identidad cultural. Los contenidos educativos ausentes de la realidad regional y por supuesto de la nacional. "*Los artículos sobre el Plan de Educación de Izquierda Unida se escribieron en abril de 1987… se pensaba que el cambio estructural de la sociedad peruana podía ser gestada y lograda en base a conferencias, diálogo, concertaciones y acuerdos de dirigentes de las cúpulas partidarias*" (Castillo, 1990: 1). Nada más absurdo en el cuadro social, son las reformas educativas de las ONG. Y de los altos funcionarios del gobierno digitados por los organismos internacionales.

Lo significativo del "fracaso" e irónico de las políticas de educación y salud, emanadas desde los gobiernos de turno, **fueron triunfos obtenidos según sus propósitos, a mayor pobreza, marginación social, racismo, anemia y tuberculosis, mayor riqueza para algunos, lo menos y corrupción sin ningún escrúpulo**. "*Bajo una atmósfera de escaso interés por el establecimiento de una política educativa estatal capaz de transcender en los pueblos del ande*" (Huayta, 2016: 48). Así, la corrupción se refleja también en la educación y la salud, y no solo es económica, sino que también moral, corrupción que deja de ser tal para convertirse en genocidio.

"*Campo abierto a las redes privadas de radio y televisión para que sigan deseducando y desnacionalizando, impunemente, a la sociedad*" (Castillo, 1990:1). Instrumentos muy efectivos para la aculturación, por un lado y, por otro, para mantener el sistema. Los planes del APRA (partido político de centro), fueron muy conservadores, desvinculado de la realidad regional y nacional, "*con práctica y fórmulas vergonzantes educativas de corte medioeval*" (Castillo, 1990: 3). En las regiones como Huancavelica, la educación seguía siendo feudal, con contenidos ausentes de sus identidades culturales, predominando la castellanización, en infraestructura física "bombardeada" por la inclemencia del clima y el tiempo.





Analizar, el caso de la realidad educativa y de salud de la región andina, nos remonta a la experiencia de las escuelas indígenas de 1900 a 1940 en Bolivia y el altiplano puneño. Donde se plantea la educación acorde a la realidad de los niños andinos y del campesino que nos recuerda el siglo revolucionario, XIX, como la educación liberal propuesta por el criollo chileno Eyzaguirre y el criollo bonaerense Castelli. Unas propuestas indigenistas y otras indianistas. "*Escuelas reproductoras de la vida social comunitaria, recreadoras de la identidad comunal indígena y revalorizadoras de la cultura andina*" (Claure, 1989: 14). Que también fracasaron por la división de siempre, entre la indianidad, la traición y por los intereses caudillistas de ambas partes.

Frente a este escenario educativo nacional y regional, nos encontramos con otro problema social de gran importancia, la salud; indudablemente, el estado nutricional de la población infantil, sobre todo andina y amazónica, es lacerante. Existen diversos factores de riesgo que condicionan a que las personas presenten un cuadro de deficiencia de hierro (Fe), que se asocia a la anemia.

Los niños constituyen un grupo vulnerable a esta deficiencia al rápido periodo de crecimiento cerebral, especialmente en los dos primeros años de vida. Así, siendo la pobreza una situación que aqueja a un gran porcentaje de la población andino y amazónica como urbano–rural; la anemia en la infancia se ha visto asociada con pobres logros educativos y capacidades para el trabajo eficiente, también se asocia con el aumento de la morbimortalidad debido a las enfermedades infecciosas.

Cabe señalar que, la anemia en los niños provoca problemas de aprendizaje, de retención, menor crecimiento y desarrollo, alteraciones conductuales, mentales y motoras, bajos mecanismos de defensa ante enfermedades comunes, entre otros problemas.

Para citar un caso, las cifras de anemia en Huancavelica son elevadas y preocupantes a pesar que la Dirección Regional de Salud – DIRESA 2015, informó que hubo una reducción al 10 %, Angaraes 47 %, Acobamba 47 %, son las provincias de mayor prevalencia.

Por otro lado, la información que proporciona el INEI-2015 (Instituto Nacional de Estadística e Informática) nos precisa que la región Huancavelica según el infobarómetro en la primera infancia hay más de 28 142 niños menores de cinco años con anemia y más de 22 520 que sufren de desnutrición crónica. Estos graves problemas inciden o afectan seriamente el desarrollo somático de estos niños. El cuadro de análisis se aplica también para las demás regiones del país.

## Problema

Si bien la información requerida tanto en educación como en salud para las regiones de Perú a nivel de los niños existe, estas no se han interrelacionado para una mejor comprensión y análisis del porqué de los fracasos de las políticas públicas. Para el enfoque regional es muy preocupante, porque desde la antropología social no se ha cruzado información correspondiente.

Y porque los factores de culturalización se resisten en las comunidades campesinas quechuas, muy sentidas desde aún el periodo colonial, por la explotación minera (mita minera) hasta el presente.

Además, el racismo lacerante en el país es muy sentido, los gobernadores son mestizos, criollos y mistis, no son indígenas, cuya población mayoritaria es quechua. Desde la educación podemos tener algunas respuestas al problema. Y lo que los comuneros nativos piensan sobre las propuestas de desarrollo y otras interrogantes.

### Problema general

¿Es posible que, frente al fracaso de las políticas públicas de educación y salud en Perú, volver a la colectividad desde la educación y dejar de lado el enfoque individualista? Lo que plantea una pregunta básica y complementaria para la región. ¿Es necesario volver a la práctica tradicional de la alimentación de los niños andinos? ¿Se refuerza la indianidad? ¿Es un peligro para el sistema volver a las prácticas ancestrales en salud y educación?

### De los problemas específicos

- ¿Es posible desde el resultado del fracaso de las políticas públicas en educación y salud, volver a usos y costumbres ancestrales empleando tecnologías actuales?
- ¿Es posible activar las escuelas indígenas del siglo XX?
- ¿Cómo activar las escuelas indígenas con maestros nativos o foráneos formados en educación intercultural?

## Justificación e importancia

Las regiones del país han sido muy golpeadas, por el centralismo, tradicionalmente caracterizada, por la pobreza y usada para el discurso populista y demagógico de los partidos políticos y, por supuesto, de los gobiernos de turno.

La educación y la salud han sido y es materia de populismo tradicional y no ha servido como instrumento de desarrollo; más sí, para mantener el sistema desigual y, por lo tanto, injusto en su población nativa indígena.

Porque las culturas tradicionales asumen el reto de su cosmovisión de sus instituciones, de su lengua y porque en la educación y la salud se ven plasmadas sus potencialidades para salir de sus cadenas de oprobio que arrastran, por siglos. Así para citar un caso con relación al libro de J.J. García: "*El libro mereció la atención de campesinos e indígenas de las comunidades de Tayacaja (Huancavelica), quienes tras examinar su contenido nos hicieron llegar sus reclamos porque no se explicitaba el nombre de la comunidad o porque el uso de palabras del runasimi no correspondía a su contexto por la fonética y la forma de habla*" (p. 17).

Y porque el presente de Perú debe ser de un gran cambio social, y que los actores centrales, el indígena, es el eje de tal cambio social. Y porque el choque violento de las dos culturas expresadas en la educación y la salud desde el cuadro de la anemia, la tuberculosis y por supuesto la desnutrición, deje de ser un fracaso.

## Objetivos

### Objetivo general

Explicar y analizar el fracaso de las políticas públicas en educación y salud en los niños.

### Objetivos específicos

1. Analizar las primeras propuestas educativas indígenas y su viabilidad en el presente.
2. Distinguir desde su cosmovisión las propuestas y alternativas en salud nutricional o alimentaria tradicional.
3. Explicar desde las experiencias positivas en siglos cómo es que mantienen viva su cultura; educación para la vida y nutrición tradicional.

## Método

En la investigación, se empleará el método interrelacionando lo inductivo y deductivo del accionar de las comunidades campesinas nativas. Como el método analítico para contrastar escenarios en el tiempo, así comprender el pensamiento y racionalidad de las comunidades campesinas nativas y urbano–marginales.

Y a partir de la historia educativa y cultural analizar fracasos y aciertos en las comunidades campesinas nativas.

Lo que es necesario recurrir al método comparativo para relacionar sociedades y culturas en contextos y escenarios diferentes, a través del análisis y deducción de casos, que nos permitirá contrastar lo educativo con la salud.

Es de necesidad recurrir a trabajos impresos: revistas, obras públicas oficiales y periódicos.

**De las técnicas**

El fichaje de los datos, permitiendo agilidad para el vaciado del dato, como para la redacción y el cruce de la información.

La técnica de la entrevista, con formato de preguntas abiertas, para un mayor conocimiento del universo a tratar.

**Materiales a emplear**

Se empleará registro de testimonios orales de comuneros, dirigentes campesinos y maestros de las comunidades.

Fuentes impresas acerca de los acontecimientos históricos, publicaciones diversas relacionadas a políticas de educación y salud para la región.

**Procedimientos**

- Se recurrirá a publicaciones, si hubieran de la región, en bibliotecas provinciales o distritales.
- Se constatará las versiones orales vertidas por los comuneros y los maestros.
- Con relación a los materiales bibliográficos serán seleccionados según objetivo y problemática del proyecto.
- Para fundamentar ideológicamente acerca del indianismo, educación y salud en la cultura popular tradicional, se tomará en cuenta las fuentes bibliográficas antropológicas y para salud nutricional las fuentes oficiales y se contrastará con obras tratadas no oficiales.

**Resultados**

La indianidad y la cultura tradicional a pesar del intenso consumo de objetos de otras culturas foráneas, por obra del mercado, no se ha debilitado, frente a todos los avatares que las comunidades indígenas han tenido que enfrentar a lo largo del siglo XX y aún del presente, están vivas, en permanente dinámica de cambios sociales, sin perder su identidad. Cuando se empezó a analizar los datos, la realidad demostraba lo contrario, si bien el mercado es un factor de cambio social, la indianidad se resiste y refuerza su cultura. No con ello se debe descuidar la cultura tradicional que debe reforzarse vía la educación y la salud desde la medicina nativa, empezando por recuperar nuestra alimentación tradicional ancestral, para erradicar la anemia y la tuberculosis, por lo tanto, la desnutrición alimentaria no debe existir.

> "*El Perú actual es una formación costeña. La nueva peruanidad se ha sedimentado en la tierra baja…En los Andes, el español no fue nunca sino un Pioneer o un misionero. El criollo lo es también hasta que el ambiente andino extingue en él al conquistador y crea, poco a poco, un indígena. Este es el drama del Perú contemporáneo…de querer constituir una sociedad y una economía peruana sin el indio y contra el indio*." (Montoya, 1997: 105).





Efectivamente, el indio en general refuerza y repotencia desde su tradicionalidad, desde su historia, desde su cosmovisión, más aún la indianidad es una doctrina y, por lo tanto, una opción política para alcanzar el desarrollo desde su cosmovisión, así pasado y presente se enlazan en unidad para el desarrollo regional con preminencia indígena con discurso medio ambiental desde su propia visión en unidad con la naturaleza y no frente a la naturaleza, en defensa de su territorialidad. Los planes y programas de educación y de salud deben ser enmarcados dentro de ese escenario.

Está también demostrado que aún con la pérdida o desaparición de la lengua madre o el quechua, no se pierde la indianidad y menos la cultura tradicional, como que está demostrado también que, si es posible mantener las tradiciones y, por lo tanto, sus indianidades en los tiempos contemporáneos, ello se demuestra en las nuevas organizaciones campesinas y nativas que se vienen formando. Tal como lo manifiesta Valcárcel (2011: 54), el indio es el actor de la influencia rural que se siente en las ciudades, sobre todo en las andinas y la tradición se impregna y filtra en cada accionar de su vida cotidiana.

Consideramos que la educación es parte intrínseca de la vida cotidiana, y así lo demuestra la experiencia de las escuelas indígenas tanto de Bolivia como en Puno (Perú). Donde justamente encontramos a los peruanos Encinas, Churata y el boliviano Elizardo Pérez. En Warisata (Bolivia) la escuela era obra de los mismos indios, en: "*Warisata el indio era un ser humano,* ***se sentían*** *hombres liberados. No se trataba de imponer escuelas alfabetizadoras, con la meta del silabario y del intelectualismo vano. No, se trataba de imponer escuelas activas que, dotadas de talleres, campos de cultivo, semillas, ganado, bibliotecas, internados, material sanitario, hornos para ladrillos y demás instrumentos de trabajo, forjarían al NUEVO INDIO*" (Salazar, 1984: V).

Efectivamente, una experiencia nacida de los quehaceres cotidianos, reforzadas desde la educación con visión del pasado y del presente.

El escenario nacional presenta una diversidad etnográfica y etnocultural, por lo que hay resistencia a la culturalización occidental, quedando manifestado en las comunidades campesinas y nativas, a pesar de todas las reformas educativas que desde el Estado se han querido imponer, como todas las medidas populistas aplicadas al sector salud.

No es casual, que si bien, el Estado se haya preocupado por: "*ampliar la cobertura de la educación primaria y reducir el analfabetismo. Estos logros, sin embargo, no han beneficiado cabalmente a los pueblos indígenas*" (Defensoría del pueblo 2016: 7). Sus objetivos son el de seguir manteniendo el statu quo de la marginación y

la discriminación social del indígena, que siga siendo el cuadro "pintoresco" de recoger la basura por las calles, el limosnero y el poblador de las cárceles.

## Discusión

Se habla de crisis o carencia de identidad, pero crisis de identidad es solo para el aculturado que ha tenido o tiene aún una educación occidental, con menosprecio u "olvido" de su pasado con vasto conocimiento atesorado que aportó y sigue aportando al mundo.

Si los contenidos de los planes y programas de educación y salud siguen ajenos a la realidad nacional, Perú seguirá teniendo una población envilecida para ser sometida y explotada, hasta que desaparezca.

Se necesita renacer las experiencias de las escuelas indígenas "*como instrumentos de liberación de las masas indígenas*" (Pérez, 1962: 6). Efectivamente, escuelas con programas y planes basadas en las mismas realidades regionales. No más copias y calcos de experiencias pedagógicas ajenas a la realidad nacional y, por ende, regional.

Que las reformas educativas se conviertan en revolucionarias para el cambio total del ciudadano peruano, que sean el instrumento para el desarrollo científico y tecnológico de sus regiones y del país en su conjunto. Que la anemia, tuberculosis y desnutrición, enfermedades de orden social, también desaparezcan y que los niños dejen de ser cifras numéricas en las postas de salud.

## Conclusión

- Que el Estado peruano asuma su rol de cuidar y proteger a su mayor riqueza: su población. Que los niños y jóvenes sean el recurso humano más importante, sin anemia, sin tuberculosis y sin desnutrición, y que los adultos no sean analfabetos.
- Que se acabe el discurso de la pobreza, materia prima para el populismo, para los gobiernos de turno ambiciosos de poder político para enriquecerse individualmente y dar paso al robo disfrazado con el adjetivo de corrupción.
- Que no se endose la educación y la salud a la actividad privada sea laica o religiosa cargada de lucro.
- Que el poblador nativo andino y amazónico jamás exprese que **Perú es nada**.
- Que educación y salud son también discursos políticos y no solo técnicos y pedagógicos de reformas educativas.
- Que la economía debe estar al servicio de la población en su conjunto. Porque la educación y la salud son derechos humanos fundamentales. Y no ver al niño o joven como meras mercancías para el mercado, como se pretende tras el discurso; "calidad educativa" o "capital humano" engendro del neoliberalismo y que las reformas educativas últimamente están basadas en tales aplicaciones.





## Referencias bibliográficas


Burga Larrea, Carlos 1983 "*Diccionario geográfico e histórico de Cajamarca (Toponimia Departamental)*. Edit. Servicios de artes gráficos. Lima.

Castillo Ríos, C. 1990 "*Crítica de los planes de educación de la IU y del APRA*". Edit. Realidad Nacional.

Clauren Karen 1989 "*Las escuelas indigenales*" Edit. HISBOL. Bolivia.

CCP (Confederación Campesina del Perú) 1968 "Las luchas campesinas en Cajamarca" Edit. CCP. Lima. "*Educación intercultural bilingüe hacia el 2001*". *Informe No. 174*. Edit. Nova Print SAC. Lima.

DIRESA 2015 "*Dirección Regional de salud*" Lima.

García Miranda, Juan 2015 "*La racionalidad en la cosmovisión andina*". Edit. UCH. Lima

Huayta Dávalos, Jacinto 2016 "*Historia de la educación en Parinacochas*." Edit. Gráfica Universo. Lima.

Montoya Rodrigo 1997 "*Libertad, democracia y problema étnico en el Perú*". Edit. UNMSM. Lima.

Pérez, Elizardo 1962 "*Warisata la escuela ayllu*". Edit. Gráfica E. Burillo. Bolivia.

Salazar Mostajo, Carlos 1984 "¡Warisata Mia!". Edt. Amerindia. Bolivia.

**EJE TEMÁTICO 3 : CULTURA DE PAZ DESDE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA**

# IMAGINARIOS Y ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL BULLYING

***Abilio Vergara Figueroa****

abiliovergara@yahoo.com.mx

El hombre puede soportar todo,
¡si eso dura sólo un segundo!
(J. Cowper Powys).

El *bullying* o acoso entre escolares ha existido desde "hace mucho tiempo", pero hoy ha adquirido dimensiones tales que empieza a ser considerado un grave problema social, por lo que hay que considerar su incidencia, tipos, desarrollo y efectos acordes a su complejidad. Según la ONU, en 2007, aproximadamente el 65 por ciento de los alumnos de primaria y secundaria lo padece, mientras que la Comisión Nacional de Derechos Humanos señala que en México representa el 40 por ciento.

No obstante las variaciones de su presencia y/o registro, lo que sí es evidente es que el *bullying* ingresó a la esfera *pública*, al debate sobre la violencia y las políticas educativas, y también se ha visibilizado en los hogares, pues los niños que antes lo escondían, por *vergüenza* o miedo a las amenazas, en la actualidad ya lo están comunicando: el miedo vivido solitariamente hoy se va acompañando con los adultos; aún cuando las instituciones (escuela, familia) no logran todavía perfilar las políticas adecuadas y dificultan en comunicarse. Por ejemplo, muchos padres de acosadores son también violentos y no tienen disposición, sensibilidad y capa-

* Profesor–investigador de la División de Posgrado en Antropología Social de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, ENAH-INAH, México.

citación para dialogar: no reconocen el problema, menos aún que los agresores sean sus propios hijos.

Este ingreso del problema como parte de la agenda pública, familiar y personal, va generando un cambio en las formas de relacionarse, porque incentivan, todavía poco a poco, una mayor sensibilidad hacia el otro y una mayor conciencia de los derechos que asisten a los niños y a los grupos vulnerables en general, aunque esta progresión no sea aún la deseable. Este proceso se deberá acompañar de otros que afrontan la discriminación de género, cuya centralidad solamente enuncio, y no desarrollo por cuestiones de tiempo.

Debo advertir, también, que cuando el *bullying* entra a una escuela, se expandirá si no se actúa con oportunidad y en su complejidad; y según sea la edad de los involucrados, puede escalar en el acoso de los profesores, de los padres, repercutiendo en la pérdida de autoridad institucional.

En este sentido, sería interesante estudiar las variaciones en los intercambios comunicativos entre los padres y la escuela, observando especialmente las primeras reacciones, cuando los padres de los acosadores son notificados por primera vez (por ejemplo, cuando estos acuden a la figura de la "maestra perversa que no quiere a mi hijo, que le tiene *manía*") y cómo desarrollan el enfrentamiento a la problemática. Esto podría realizarse incorporando variables como capital social, capital cultural, poder, etc., para comprenderlo mejor. Otro asunto importante es la forma real cómo se distribuye hoy el poder en la escuela y en la casa: el menoscabo de la autoridad de maestros y padres es progresivo, muchos dicen que "antes, los hijos temían a los padres y profesores, hoy es al revés".

Hace unos meses conversé con un taxista, estimulado por una noticia sobre el *bullying*, que en la radio del taxi transmitía. Él manifestó sentirse orgulloso de que su hijo fuera un *chingón*[1], que golpeaba a sus compañeritos de la escuela. Platicando, con tino, le pregunté qué sentiría si las cosas fueran al revés, y que su hijo fuese el atacado. Con sorpresa me dijo que "no lo había pensado". Este diálogo muestra que es indispensable la comunicación entre la escuela y los padres.

Se ha señalado, reiteradas veces, que el acoso escolar crea la atmósfera ideal para los traumas y la delincuencia. Es posible que esta afirmación exagere, sin embargo, si bien no llega en todos los casos a estos extremos[2], si tiene consecuencias decisivas en la construcción de relaciones autoritarias más allá de las aulas, de la niñez y de la adolescencia. También hay que considerar que las *modalidades* de

1 Alguien que se impone a los demás, un "triunfador", su sinónimo en Perú, sería "pendejo".

2 En un estudio sobre salud mental realizado por la UNAM (Ver *El Universal*), se señala que en México hay aproximadamente un 8 por ciento de personas psicópatas, es decir aproximadamente 8 millones. Lo más interesante del estudio es que señala que una buena parte de estas personas no están sólo en el mundo de la delincuencia ni en los psiquiátricos, sino también en la política, en la clase empresarial, en las fuerzas del orden, etc.





acoso y las *formas en que se expone* la agresión se han renovado, pues de un público inmediato y copresente se ha pasado a una ampliación de personas que pueden verlo[3], por el uso de las tecnologías –redes sociales, internet, celulares– para mostrarlos, podemos ver que hay un contexto progresivo para acentuar sus efectos y los daños pueden ser irreparables.

Se reconoce que el objetivo de los acosadores es construir y *mostrar* una relación de control y poder sobre el *otro*, cuidando que dicho dominio adquiera una forma continua y pública (teniendo como auditorio principal a sus compañeros de clase); es decir, reorganizar las relaciones sociales en la escuela que se supone sean de carácter horizontal e igualitaria, estableciendo, mediante el acoso, relaciones violentamente jerarquizadas definiendo individuos dominantes y víctimas, subrayadamente diferenciados por la fuerza violenta ***de–mostrada*** y exhibida.

Por otro lado, si bien el acoso puede iniciarse de manera "espontánea" y empezar por un empujón o el robo de alguna pertenencia[4], la adjudicación de apodos, insultos y gritos, postergaciones que discriminan, luego puede devenir, progresivamente, en agresiones crueles con consecuencias que pueden marcar la biografía de las víctimas… y de los victimarios. Diversos testimonios de alumnos y profesores recalcan que el hurto generalmente no obedece a cubrir "necesidades" del ladrón, sino que se realiza sin un fin práctico de usar el objeto, simplemente por el "placer" de hacerlo y su objetivo es más bien mostrarlo a sus compañeros como un *trofeo* de poder que lo diferencia cualitativamente de la víctima, y de su condición como tal.

La progresión y gradación ascendente es un factor que puede dificultar su reconocimiento[5]: dónde termina la agresividad "normal" y dónde empieza el acoso, difícil saberlo, más aún cuando se entrecruzan variables de carácter *cultural* y de *clase social*, y de la *condición étnica*. Toda caracterización debe atender dichos emplazamientos. También se debe considerar –***ojo***– que su visibilización (no solo por la exhibición de la agresión, sino también por la *argumentación que lo problematiza*) estimula una mayor sensibilidad por parte de las víctimas y familiares, quienes pueden sobre-interpretar los hechos otorgándole mayor valor negativo y

3 Esta ampliación también opera en el tiempo, pues, por ejemplo, si se suben al Internet las grabaciones, puede permanecer indefinidamente. Por otro lado, si bien el "público" principal al que se dirige es el entorno escolar próximo a la víctima, al desacreditable (Goffman, 1986), puede también ser visto por cualquiera. Sería necesario estudiar estos públicos, no sólo para caracterizarlos, sino también para observar sus efectos en la difusión de estas prácticas.

4 Los testimonios de alumnos y profesores recalcan que el hurto generalmente no obedece a cubrir "necesidades" del ladrón, sino que se realiza sin un fin práctico de usar el objeto, simplemente por el "placer" de hacerlo y su objetivo es más bien mostrarlo a sus compañeros como un trofeo de poder que lo diferencia cualitativamente de la víctima, y de su condición como tal.

5 Para reflexionar acerca de la violencia entre adolescentes, ver Lautrémont de Gastón Bachelard, FCE, México, 1997.

hasta llegar al suicidio[6].

La finalidad social de las agresiones se vislumbra en la necesidad que sienten los agresores de exhibirlas, de mostrarlas: requiere un *auditorio* que las festeje[7]; en este sentido, sin la presencia del grupo que aplaude, "valora" y "legitima" el acto, el acosador perdería uno de los estímulos más importantes para realizarlo, por lo que podemos señalar que el *bullying* es un mensaje al grupo, a las instituciones y a la sociedad y, a pesar de la aparente "claridad" de las posiciones de *victimarios* y *víctimas*, ellas pueden ser intercambiables, pues en casa, los primeros pueden ser –o han sido– víctimas también[8]. El *triángulo* que establecen ***acosadores***, ***víctimas*** y ***auditorio***[9], se proyecta hacia un espacio social mayor: de la institución escolar, representada inmediatamente por el docente, luego por los disciplinarios ("regente", "auxiliar") y las autoridades con sus diversas jerarquías y funciones (se han incrementado las "ayudas" profesionales) hasta la sociedad (que se hace eco, en cierta manera, en los medios de comunicación y en las instituciones). Se puede completar lo dicho señalando que el acoso, además de *mensaje*, es también *síntoma* de la situación en que se encuentra nuestra sociedad.

## El manejo del tiempo

Podemos establecer, en base a los testimonios provenientes del conjunto social en el que se cobija al acoso, una cierta caracterización de los protagonistas: *acosadores* y *víctimas*, a partir de señalar qué hacen, cómo exponen y cuáles son las motivaciones *inmediatas*. Cabe subrayar que este ***modo*** del tiempo –la ***inmediatez***– interviene de manera muy compleja porque si bien las reacciones de las víctimas obedecen

6 Es importante destacar que la definición del acoso y de la violencia también depende del origen social: algo considerado violento para niños y jóvenes de clase media, puede ser "normal" en la socialización de sectores populares.

7 Aquí hay una semejanza con el *agandalle* que podría caracterizarse también como un *momento* del *acoso*, pues también necesita de un tercero que reconozca. En una oportunidad, la coordinadora de un posgrado, vio pasar delante suyo a una colega; mientras se iba alejando, le dijo a otra que estaba a su lado: "A ésta no le voy a dar un quinto", y se refería a que no la beneficiaría con el reparto de fondos que dicha institución había recibido: sin la tercera persona, la *agandalladora* no obtendría el *placer* por su ilícito; es esta tercera persona la depositaria de su satisfacción, quien tiene la posibilidad de no concederle con sólo su silencio y mucho más aún con su desaprobación explícita o su denuncia. Ver Gastón Bachelard (1997) cuando enfoca el *resentimiento adolescente* como contexto de la "brutalización del compañero" de donde extrae el placer que produce la "grosería y el exhibicionismo".

8 Maritza García, coordinadora del Laboratorio de Neurociencias de la Universidad Intercontinental sugiere esta condición dual: "Por un lado, el maltratador es el hijo que escucha: 'Si no hubieras nacido no me tendría que haber casado'" (en Pardo, 2011: 38). También ver el caso de los pandilleros (Vergara, 2010) donde el mantenimiento de las posiciones en las jerarquías, que presionan hacia abajo, no se garantizan sino por "probar", reiterada y cotidianamente, que "uno es bien macho".

9 Sería necesario estudiar las motivaciones, formas sociales y consecuencias de las "adhesiones" o "indiferencia" hacia el acosador o la víctima.





a *presentes angustiantes que se reiteran*[10], entre los acosadores el tiempo tiene un horizonte mayor porque la *sujeción* y *dominio* que pretenden, lo quieren perdurable: buscan un orden permanente en el que ellos sean los que "manden" y que el grupo los reconozca en el "trofeo" de la víctima humillada. Este objetivo, sumado a que es un orden "nuevo" el que buscan imponer, los impele a ratificar rutinariamente su predominio, es decir todos los días, y a cada momento, mediante la reiteración e intensificación de la agresión. Esto deriva en que dichos actos son *intencionados* y *progresivos* (escalan la violencia y, por ende, en crueldad) y si bien pueden no requerir planificación –aunque luego sí–, sí ocupan buena parte del tiempo de los niños y jóvenes en las escuelas, y a veces fuera de ellas: "nos vemos a la salida".

Los victimarios planean, las víctimas no saben cuándo les ocurrirá algo: la única certeza que tienen es que ocurrirá, indefectiblemente…

La ***planificación*** es una forma de modular el tiempo como futuro. En este sentido, sería interesante observar la diferencia temporal entre el *tiempo* de la amenaza, la agresión diferida y el *tiempo* de *ejecución*, mediado por el tiempo de la temerosa espera. En sus intervalos se podrían encontrar tendencias y una moral (en construcción). Si introducimos el *tiempo* en el análisis, la *premeditación* (y la alevosía, como la *burla* como exhibición) dejaría de ser solamente un agravante del delito para constituirse en objeto de análisis antropológico.

Así, desde el punto de vista de las temporalidades (del agresor y del acosado), es decir de la ***regularidad*** de las agresiones y de su ***anticipación*** como acción de poder, se puede decir que la violencia mayor se halla en el ciclo que cierra la premeditación, ventaja, alevosía y cachita[11], con que actúan los agresores directos y su entorno. Por otro lado, siguiendo la misma línea de la temporalidad, el acoso rompe con el supuesto de que el tiempo debería permitir atenuar la ira u otra emoción que impulsa a la agresión, porque no es la agresión la última motivación de la acción, sino el placer que produce la humillación del otro que deviene en una nueva organización social de las relaciones en la escuela.

Hay una cierta *frialdad* en su comportamiento (probablemente surgida de su distancia temporal que le produce que él toma la iniciativa al planificar sus actos posteriores), lo que le impide sentir *empatía* y *simpatía* (ver Sennett, 2012) por/con el otro, es decir facturar para sí, la imagen del semejante: no tienen capacidad para ponerse en el *lugar del otro*.

10 Se puede ampliar el tiempo de la víctima en su sufrimiento posterior: pesadillas, irregularidad en el sueño, falta de apetito, vómitos, tristeza, irritabilidad.

11 *Cachita*, significa en Perú, la burla que le sigue a la agresión; se considera que no solo agrava sus efectos, sino encumbra al "vencedor", porque no solo humilla, sino se regodea enrostrando su "triunfo".

## Víctimas y acosadores

Las *víctimas* generalmente ofrecen caracteres "pasivo-negativos" como: tímidos, sobreprotegidos, callados, solitarios, retraídos, tienen baja autoestima ("o se los rebajan"), "raros", están pendientes del qué dirán los demás y de lo que ellos hacen, algunos suman otras características: ser gordos (o muy flacos), tener fenotipos diferentes[12], tener nombres o apellidos no comunes o extraños, "tontos", con dificultades para socializar y comunicarse. También podemos encontrar características "positivas", pues a algunos se les puede reconocer como "estudiosos", "matados", "nerd", "bien portados", "zanahorias".

Los acosadores provienen de cualquier clase social y, al parecer, la mayoría ha procesado su *socialización* temprana en contextos donde no predomina la igualdad, sino la sumisión y la prepotencia, dificultando la construcción del *semejante* (Duschatzky y Corea, 2005) o al *prójimo* (Theidon, 2004), y están acostumbrados a controlar al otro. De esta forma, en este contexto, una ***diferencia*** –que si bien puede ser importante– que proviene del hogar y con la que llegan los niños a la escuela, se convierte, mediante al acoso y la agresión, en un *abismo*. Los acosadores, progresivamente, desarrollan una incapacidad para ponerse en el lugar del *otro*, "se hacen fríos e insensibles"; mientras que las víctimas, si bien en alguna etapa del proceso quisieran "ser como ellos", van adquiriendo sentimientos de odio y vergüenza[13] alimentados por la impotencia y el miedo: en este contexto, es usual que el deseo de *venganza* reemplace a la noción de *justicia*[14]. La escuela, la institución señalada como el lugar donde se configuran las diversas pertenencias, sociales, políticas (el concepto y los sentimientos de *patria* es uno de sus temas favoritos, como noción destinada a hacernos *semejantes*), culturales y psicológicas, se convierte en un escenario de brutal diferenciación, de la que, muchas veces, no hay retorno: muchos especialistas señalan que de los actos de acoso pueden surgir hasta intentos de suicidio[15]:

> "Oscar tiene 13 años pero ya no va a la escuela. Ni siquiera habla. En su habitación del Centro Médico Siglo XXI pasa los días asintiendo o negando a las preguntas de sus familiares y del personal médico, como ausente, viendo caricaturas en la televisión. En los últimos meses se ha sometido a lavados de estómago y cirugías. Tiene una sonda que le atraviesa la tráquea y no podrá probar alimentos por lo menos un año. El 13 de enero pasado, antes de regresar a la Secundaria Técnica 72 Manuel María Contreras, decidió ingerir líquido para limpiar cañerías" (Pardo, 2011: 36).

12 Si bien la tendencia es hacia la discriminación "hacia abajo", es decir por ser *indios, morenos, negros, pobres*, también hay una discriminación inversa: en contextos populares, puede discriminarse al blanco raro.

13 La vergüenza muestra la somatización –el sonrojarse *pro-viene* del cuerpo– de la cultura y refiere a la dificultad o imposibilidad de realizar, ante los otros, un valor.

14 Ambos horizontes, justicia o venganza, requieren de emocionalidades diferenciadas, la primera ajustada a la ética y la ley, la segunda al deseo y las pasiones. Sin embargo, esta separación no es siempre nítida y puede haber un paso hacia uno u otro lado, por ejemplo, cuando impera la impunidad y/o el cinismo de los agresores y de la institución encargada de administrar la justicia.

15 Una información reciente dada a conocer por la prensa señala que de cada seis casos de acoso ha derivado un intento de suicidio.





La historia más inmediata de Oscar tiene que ver con su incontinencia urinaria y la negativa de su maestra a darle permiso para ir al baño, lo que derivó en burlas reiteradas de sus compañeros de clase. Cuando la crisis de salud había avanzado y agravado, un profesor le otorgó permiso de 15 días para que se sometiera a tratamiento, pero un día antes de volver a clases se decidió por el suicidio.

Frente al suicidio, habría que preguntarse, por ejemplo, ¿cuál es la naturaleza del agravo que hoy se vuelve insoportable? Si la función de la escuela es, paradójicamente, la producción de la igualdad al mismo tiempo que las jerarquías (competencia), ¿cómo conducir esa tendencia innata e institucional por buen recaudo? Si los lazos familiares y amicales se han debilitado, ¿por qué se sufre tanto ante la mirada de los otros ("ya no hay semejantes") que asisten placenteros a nuestro ridículo? ¿Está en los narcisismos ya el sustento de la vergüenza y no en el vínculo social? La gente está sola y es vanidosa. La solidaridad está debilitada. ¿Cuáles son los recursos y las posibilidades que pueden dar sentido a las afrentas sin sentido?

A diferencia de los miedos de la Edad Media, los miedos de la sociedad actual la fuerza de los actuales está en que estos circulan en la forma de imágenes y relatos socialmente extendidos más allá del círculo social inmediato, amplificados por las redes sociales y los medios de comunicación, cuya característica principal es la *simplificación* y sin la posibilidad de contextuar los hechos y verificar sus sentidos.

## Cyberacoso

Al acoso directo en la escuela, repito, se ha sumado el que se realiza mediante Internet y los teléfonos móviles. Una muestra de la extensión de las prácticas de ciberacoso (*cyberbulling*) es la creación de lajaula.net[16], una red social que incorpora niños y adolescentes en diferentes prácticas de acoso: algunos suben imágenes de sus propias "hazañas", unos suben videograbaciones "encargadas", fotografías, testimonios, otros "solo" son público, generando una nueva modalidad de diversión: muchos dicen que su objetivo no es mostrar una pelea o una agresión, sino que "se diviertan", pues, según sus usuarios, todo "es un juego". Sin embargo, podemos decir, como en el *deíctico*, que la referencia física y simbólica del acoso varía según la posición de los implicados e interlocutores: el juego de unos es el infierno de otros; hasta hace unos años el fenómeno ni existía en la *esfera pública*

16 Se señala que agrupa a 16 000 escuelas. Se ha solicitado que se la cierre.

como problema o como "tema".

A través de dichos medios se pueden enviar mensajes de acoso y amenazas puntuales, como también fotos de hechos de *bullying* previamente editados ("trucados"), así como realizar cadenas de *mails* entre los compañeros, desacreditando a la víctima, induciendo a burlarse de ella. Otras modalidades del *ciberbulling* consiste en dejar comentarios ofensivos en foros o participar agresivamente en chats haciéndose pasar por la víctima de manera que las reacciones vayan posteriormente dirigidas a quien ha sufrido la usurpación de personalidad. También hacen circular rumores en los cuales a la víctima se le achaca un comportamiento reprochable, ofensivo o desleal, de forma que otros ejerzan represalia.

La casa tampoco se libra de ser un escenario del acoso y del miedo. Un tipo de acoso frecuente es el de las llamadas anónimas realizadas especialmente a altas horas de la noche, pueden ir desde llamadas silenciosas ("el mudo") a amenaza[17] anónimas que incluyen insultos, gritos o mensajes intimidatorios, o solamente ruidos, en algunos casos incorporan efectos sonoros de películas de terror.

Por otro lado, ¿hasta dónde se puede hablar de acoso cuando, vía los correos electrónicos, se envían mensajes de amenazas sin destinatario preciso? Generalmente, tanto el emisor como el receptor de la amenaza son anónimos, colectivos e incorporan, potencialmente, a todo tipo de usuarios; aunque también existen algunos con destinatarios más circunscritos, por ejemplo, los que realizan cierto tipo de búsquedas en Internet: chismes sobre determinados artistas famosos, ciertos eventos sociales o políticos o inclusive ciertos fenómenos u organizaciones.

En esta modalidad, el acoso, impersonal en su origen, se recibe con individualizada angustia y, progresivamente, pasa a transformarse en miedo que puede devenir en fobia que se retroalimente.

Para iniciar las articulaciones conclusivas, señalo que el acoso escolar es un *síntoma* y *mensaje* de la infancia y la juventud a la sociedad; es también un *símbolo* del carácter de sociedad que se va construyendo a partir de la hegemonía del mercado en la regulación de las relaciones sociales y de poder; sin embargo, su abordaje tiene que considerar, además de estos aspectos sistémicos, un *análisis microsocial* que aborde los flujos entre la familia y la escuela en contextos glocales.

## Acoso sexual

El acoso sexual también ha llegado al Metro, y últimamente ha sido denunciado reiteradamente por la prensa. En los meses recientes se ha detectado una nueva modalidad con el uso de teléfonos móviles para enviar mensajes en el mismo

17 Habría que diferenciar este acoso "gratuito", "lúdico" del que realizan los extorsionadores, porque aquellos no buscan sino "divertirse", mientras que éstos incluyen una planificación dirigida a la obtención de dinero u otros bienes.





vagón. Estos mensajes pueden ir "desde el cumplido, como 'me gustas mucho, te invito un café', hasta fotografías pornográficas, llegan ahora por archivos vía *bluetooth*". Se ha dicho que estas personas se ocultan entre los pasajeros, y, si bien aprovechan la aglomeración para no ser detectadas, otras se han manifestado aún cuando el vagón no está lleno, retando a las víctimas…

> La sorpresa fue "muy desagradable", dijo una muchacha, cuando observó que era la fotografía de un pene erecto. Enseguida la eliminó, pero de inmediato le llegó otra solicitud, esta vez el que enviaba era "El Penetrador", según apareció la identificación en la pantalla de su celular. "Levanté la cara para identificar al chistosito que estaba haciendo eso, pero había como cinco hombres en el vagón, todos clavados en su celular, quién sabe quién habrá sido", dijo. Entonces optó por apagar su teléfono hasta que bajó de la estación cuidando que nadie la siguiera. (*El Universal*, 04-01-09).

## Justicia comunitaria

Para entender lo que les hace la ciudad a los individuos y a las comunidades, realicemos un ejercicio de observación y comparación de las diferencias entre la justicia comunitaria, los linchamientos y el *bullyng*. Advierto, estas afirmaciones proceden de triangulaciones de diversos datos que en el tiempo de un artículo no puedo exponer con la amplitud requerida. Veamos una ilustración:

> Ayutla de los Libres, Gro., 31 de enero. Representantes de 69 comunidades de seis municipios de la Costa Chica crearon hoy el tribunal popular que juzgará a las 54 personas presuntamente vinculadas con la delincuencia organizada que fueron detenidas en retenes que los pobladores de Ayutla de los Libres y Tecoanapa instalaron el 6 de enero.
>
> En una *asamblea* efectuada en la comunidad El Mezón, habitantes y autoridades de los municipios de Ayutla de los Libres, Tecoanapa, San Marcos, Cruz Grande, Copala y Cuautepec *acordaron* que el 22 de febrero se inicie el *desahogo de pruebas* a favor y en contra de los detenidos, en el poblado de Buenavista.
>
> Su actuación se regirá por los principios de *inmediatez*, *oralidad*, *imparcialidad* e *independencia*, y con pleno respeto a los *derechos humanos*.
>
> Los detenidos que resulten culpables serán llevados a un proceso de *reeducación*[18] itinerante en los pueblos que conformen nuestro movimiento por el tiempo que determine nuestro tribunal, previo juicio popular, concluyó.

18 El énfasis de las cursivas es mío.

Así informaba el periódico mexicano *La Jornada* acerca de la organización comunitaria para proteger sus vidas, bienes, tranquilidad. Ante la completa ineficacia del Estado para otorgar seguridad, en Guerrero, Michoacán, Oaxaca, y otros estados, los indígenas y campesinos se organizan para enfrentar al crimen organizado que imponía su poder mediante asesinatos, desapariciones, robos, extorsiones, secuestros, etcétera.

A pesar de las diferentes valoraciones sobre el carácter, el futuro y la legalidad[19] de los grupos de autodefensa, se puede destacar que ellos provienen, en primer lugar, de superar y reconstruir el miedo, de diagnosticar su situación y perspectivas, de organizar debates y llegar a consensos colectivos: las comunidades *argumentan* y establecen límites a su actuación y señalan procesos de "reeducación" como sanción, creando espacios renovados de lo público. Por ejemplo, en Cherán (Michoacán, México), valoran mucho la función operativa y simbólica de las *fogatas*: dicen que permite retejer los lazos comunitarios, promueven el diálogo (público y semipúblico) y la conversación (privado), que "da calor" a la experiencia que propicia un discurso renovado de lo que significa ser *comunidad*. Obsérvese la bella *silepsis* de *fogata*, que al mismo tiempo expresa el calor físico de los leños encendidos y el calor humano de la convivencia mientras se vigila.

Se teme que estos grupos de autodefensa sean cooptados y utilizados por la delincuencia organizada; sin embargo, hasta hoy, ellos han insistido que solamente quieren protegerse. Una de las últimas noticias de marzo de 2013, avisa que luego de que uno de los líderes de las autodefensas fuera secuestrado y asesinado, hicieron un gran operativo y detuvieron al jefe de la policía municipal por ser responsable de dicho crimen.

## Linchamientos

Sin embargo que tanto la *justicia comunitaria* como los *linchamientos* responden al mismo fracaso del Estado para otorgar seguridad a los ciudadanos, a diferencia de la anterior respuesta, estos son irruptivos, son la progresión acelerada que va del miedo a la furia circunscrita, explotan porque son larga sedimentación de problemas vividos, por las mismas carencias: la desatención estatal señalada y que va más allá al acusar a sus agentes (policías, jueces, políticos, autoridades) de complicidad y no solo negligencia. Veamos dos casos.

19 "En primer lugar, la línea tenue que separa al paramilitarismo de las guardias comunitarias que operan en las localidades guerrerenses consiste en que, mientras el primero es un fenómeno tolerado, alentado e incluso organizado desde instancias del poder público, las segundas se originan en la ausencia de éste en amplias franjas del territorio y en el resquebrajamiento de la capacidad del Estado para cumplir su tarea más básica: preservar la vida y la seguridad de las personas" (Editorial de La Jornada, 07-02-2013) 4.





En Chalco (San Mateo de Huitzilzingo), José Manuel Mendoza, Raúl y Carlos Alberto fueron linchados y quemados vivos, el primero tenía 26 años y los dos últimos, 16 años. La turba creyó que eran secuestradores, aunque luego la prensa informó que eran "simples albañiles", que tenían un conflicto personal con Otilia Palomares, a quien señalan como una de las "principales azuzadoras" (La Prensa, 14-02-12). Los pobladores de San Juan Tezompa, de donde eran originarios los linchados, estaban enardecidos, querían, a su vez, "hacerse justicia" ("que buscarán no a quien se las hizo, sino a quien se las pague"), por lo que la policía desplegaba operativos preventivos. En Chalco, según CONEVAL, el 58 por ciento vive en situación de miseria. La espiral de violencia que puede desatar los linchamientos es impredecible. El lenguaje es, aquí, la propia violencia.

Veamos el otro caso. El linchamiento se origina en el rumor que corría por Tlahuac, en el sentido de que policías estaban fotografiando niños para secuestrarlos. El contexto se ubica en la constatación de casos anteriores de policías vinculados al crimen organizado. Elena Azaola se pregunta sobre las causas de por qué la gente llegó esos extremos: "Aunque no lograremos dar respuesta a estas interrogantes, considero que esta violencia exacerbada revela un nivel igualmente elevado de rencor social, de desencuentro entre sectores, de desgarramiento del tejido social. Nos muestra que algunos grupos quizá se encuentran en los bordes, en el límite de la exasperación, como lo manifiesta la furia incontenible que caracterizó estos hechos (…) La hipótesis que arriesgaría es que la falta de respeto de la legalidad por parte de las autoridades, propicia la falta de respeto a la ley por parte de las comunidades y se constituye, quizás, en uno de los motores que impulsan la rabia acumulada. Otra hipótesis (…) sería que la violencia es el resultado de una sociedad que se encuentra profundamente marcada y agraviada por sus enormes desigualdades, por sus injusticias cotidianas"[20].

Habría que emplazar este fenómeno en la progresión diacrónica y sincrónica (como sedimentación y explosión) de la condición *poscolonial las relaciones sociales* que tiñen las rutinas y convergen intermitentemente hacia el *pánico moral* (Hall)[21], que sedimenta en una *cultura de la violencia* (Imbert)[22] que puede devenir en un *habitus*, como una forma de relacionarse con el mundo y concebirlo como un espacio agresivo e implacable, donde se sobrevive a costa –inclusive, de la vida– de los otros. En muchos casos, el linchamiento oficia como el *rito de sacrificio del*

20 Azaola, Elena, "El caso Tláhuac: la sociedad, la autoridad y los medios", en La Jornada Semanal, No 526, 03-04-05: 5-7 y 15.

21 Stuart Hall, citado en Alejandro Isla y Daniel Miguez, "De las violencias y sus usos", en Isla y Miguez, Heridas urbanas. Violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa, Buenos Aires: FLACSO, 2003, 6.

22 Gerard Imbert, Los escenarios de la violencia. Conductas anómicas y orden social en la España actual, Barcelona: Ikaria, 1992.

*chivo expiatorio* (Girard)[23], pero a diferencia del *rito*, en el *linchamiento* no hay doctrina que lo sustente, sino solamente el terror que lo abisma.

Sin embargo, lo anterior no quiere decir que en las ciudades no se vayan generándose movimientos cada vez más amplios de autoprotección organizada semejante a la justicia comunitaria. Superan, desbordan, por lo que impiden la mediación del Estado en los conflictos, porque lo caracterizan también como corrupto, ilegítimo y parte del problema.

## Bibliografía


Aguirre Quezada, Juan Pablo, *Linchamientos en México*, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México, 2018.

Alsaker, Françoise y Ulrika Louise Vilén, «Bullying en la escuela infantil», en Rosario Ortega *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 1910, pp. 129-163.

Aragón Andrade, Orlando, "Las justicias indígenas en disputa. Experiencia de hegemonía y no hegemonía del derecho en Michoacán", en Laura R. Valladares (coord.) *Nuevas violencias en América Latina*, UAM, México, 2014, pp. 259-298.

Gamallo, Leandro, *Violencias colectivas. Linchamientos en México*, FLACSO, México, 2014.

Appadurai, Arjum, (2007), *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*, Barcelona, Tusquets.

Bachelard, Gastón, (1997), *Lautrémont*, México, Fondo de Cultura Económica.

Bausela Herreras, Esperanza, "Estrategias para prevenir el *bullying* en las aulas", Psichologycal Intervention (en línea), 2008, No 17. Fecha de consulta 07-09-18, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179814023011>ISSN1132-0559

Bauman, Zygmunt, (2007), *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Barcelona, Paidós.

Cánepa K., Gisela, "Los antropólogos y los sucesos de Ilave", en *Quehacer*, No 148, Lima, mayo-junio, 2004, pp. 26-31.

Del Moral Arroyo, Gonzalo, Cristian Suárez y Gonzalo Musitu, "El *bullying* en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesores y padres", *Apuntes de psicología*, Vol. 31, Número 2, Universidad de Cádiz, de Córdova, de Huelva y de Sevilla, 2013, pp. 203-213.


[23] René Girard, El chivo expiatorio, Barcelona: Anagrama, 2002.






Duby, Georges, (1995), *Año 1000, año 2000. La huella de nuestros miedos*, Santiago, Editorial Andrés Bello.

Dulumeau, Jean, (2002), *El miedo en Occidente. (Siglos XIV-XVIII) Una ciudad sitiada*, Madrid, Taurus.

Duschatzky, Silvia y Cristina Corea, (2005), *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.

Echeburúa, Enrique, "Violencia intrafamiliar contra la mujer", en José Manuel Sabucedo y José Sanmartín (Coord.), *Los escenarios de la violencia*, Ariel, Barcelona, 2007, pp. 19-28.

Elster, Jon, *Sobre las pasiones. Emoción, adicción y conducta humana*, Paidós, Barcelona, 2001.

Fuentes Díaz, Antonio, *Linchamientos, fragmentación y respuesta en el México neoliberal*, BUAP, México, 2006.

Gallo, Paola, "'De cuando las maestras eran bravas': un apunte sobre la violencia en las escuelas", en Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pp. 247-267.

Gamallo, Leandro, *Violencias colectivas. Linchamientos en México*, FLACSO, México, 2014.

Giddens, Anthony, (2000) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*, México, Taurus.

Gómez, Antonio; Úrsula Zurita y Sergio López, *La violencia escolar en México*, Ediciones Cal y Arena, México, 2014.

Hirigoyen, Marie-France, *El acoso moral. Maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Paidós, Barcelona, 2017.

Imbert, Gerard, (1992), *Los escenarios de la violencia*, Barcelona, Ikaria.

Fuentes Díaz, Antonio, *Linchamientos, fragmentación y respuesta en el México neoliberal*, BUAP, México, 2006.

LeBlanch, John C., *Acoso cibernético y suicidio*, (No es la única causa, le antecedió un acoso anterior).

Lechner, Norbert, (1990) L*os patios interiores de la democracia*, México, Fondo de Cultura Económica.

Leganés, Esther, "Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal", *Psychology, Society & Education, Universitat* Jaume I de Castellón, Vol. 5, No. 1, 2013, pp. 21-40.

Lomnitz, Claudio, *El primer linchamiento de México*, Colegio de México, Co-

lumbia University, México, 2015.

Monsiváis, Carlos, "Justicia por propia mano", CNDH, México, 2002.

Marx, Carlos, *Elogio del crimen*, Sequitur, Madrid, 2008.

Ministerio de Educación del Ecuador, *Una mirada en profundidad al acoso escolar en el Ecuador. Violencia entre pares en el sistema educativo,* Ministerio de Educación, UNICEF, World Vision, Quito, 2015.

Noel, Gabriel, "La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares", en Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pp. 113-145.

Piñuel y Zabala, "El mobbing o acoso psicológico en el trabajo", en José Manuel Sabucedo y José Sanmartín (Coord.), *Los escenarios de la violencia*, Ariel, Barcelona, 2007, pp.99-114.

Previtali, Malena, "Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdova", en Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pp. 147-169.

Rodríguez, Raúl, entrevista con Norma Ilse Veloz Ávila, "Linchamientos en México: recuento de un periodo largo (1988-2004)", UAM, *Sin embargo*.

Rossana Reguillo, "Miedos, imaginarios, territorios, narrativas", *Metapolítica*, Vol. 5, No 17, enero-marzo 2001, pp. 70-89.

Ronald, Erling, "Orígenes y primeros estudios del *bullying* escolar", en Rosario Ortega *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 1910, pp. 33-53.

Salmivalli, Cristina y Kätlin Peets, "*Bullying* en la escuela: un fenómeno grupal", en Rosario Ortega *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, Alianza Editorial, Madrid, 1910, pp. 81-104.

Sennett, Richard, (2006) *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.

Sierra Camacho, María Teresa, "Seguridad comunitaria frente a la (in)seguridad pública. Estados y pueblos indígenas en Guerrero", en Laura R. Valladares (coord.) *Nuevas violencias en América Latina*, UAM, México, 2014, pp. 225-258.

Starobinski, Jan, "El imperio de lo imaginario", Relación crítica, pp. 169-186.

Thompson, Kenneth, *Pánicos morales*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2014, pp. 15-51.

Torres Sanders, Liliana (Coord.), *Educación, violencia y muerte en menores mexi-*





*canos*, INAH, México, 2014.

Vallejo, César, *Paco Yunque*, varias ediciones.

Vergara Figueroa, Abilio, (2006), *El resplandor de la sombra. Imaginación política, producción simbólica, humor y vidas macropolitanas*, México, Ediciones Navarra.

_____, (2010), *Dentro de los Túneles de sentido. Violencia, imaginarios, organización social, rituales y lenguaje en las pandillas juveniles de Ayacucho, Perú*, México, PROMEP, ENAH.

_____, *Emosignificaciones. Antropología de los sentidos de las emociones*, Pres, Ayacucho, Perú, 2019.

Zúñiga Ruiz, Griselda, El moobing y sus repercusiones organizacionales, tesis, UNAM, 2004.

EJE TEMÁTICO 4 : EL PROFESORADO COMO PROTAGONISTA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ

# BARRERAS PARA LA COENSEÑANZA EN PROFESORES QUE TRABAJAN EN CONTEXTOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

***Claudia Salamanca Aroca***

Universidad de la Frontera (Chile)
claudiarsalamanca@gmail.com

## Introducción

Existe un interés mundial por la idea de una educación inclusiva, este propósito con el fin de contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad (Echeita y Ainscow, 2011). Y la mejor forma (De Fontcuberta, 2001; Stainback y Stainback, 2001; Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Muñoz, 2006; Ander- Egg, 2009; Antúnez, 2009; Echeita, 2010) para enfrentar la complejidad de la educación inclusiva con el trabajo en equipo.

Dado que el profesor está implicado en la tarea de trabajar para la inclusión ha promovido proyectos globales y específicos en los centros educativos (Andrés y Sarto, 2009) que permiten avanzar en la atención a la heterogeneidad de los estudiantes.

De esta manera, una de las iniciativas que ha implementado el sistema educacional chileno es el Programa de Integración Escolar [PIE], cuyo propósito es brindar apoyo a estudiantes que presentan estas necesidades educativas especiales [Nee] favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2013: 7).

Dentro de los lineamientos del PIE, está el trabajo en equipo, cuyo objetivo es

realizar un trabajo de coenseñanza, es decir, "que dos o más personas comparten la responsabilidad de enseñar dentro del aula" (MINEDUC[1], 2013: 44), en este caso, un profesor de aula regular y un educador diferencial.

Sin embargo, se han realizado investigaciones en Chile referidas a la implementación y calidad del PIE (Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local [CEAS], 2003; Araneda et al., 2008; Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013), evidenciándose que el trabajo en equipo presenta una débil ejecución, y las investigaciones internacionales (Ruiz, 2008; Blanco y Duk, 2011; Frey & Kaff, 2014; Metz, Chambers y Fletcher, 2016) que si bien apuntan hacia la formación inicial del profesorado, de igual manera aportan a lo relevante que es la coenseñanza reflejando que debe abordarse en el profesorado con mayor profundidad para superar los obstáculos de inclusión, requiriendo acciones para potenciar la práctica, pues se vislumbra dificultades para realizar una coenseñanza más efectiva.

Por otro lado, si bien uno de los propósitos de la educación inclusiva es permitir que los profesores "se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO,2005: 15) y comprendiendo que la educación es acción, (Bárcena y Mèlich, 2000: 64), desde una perspectiva arendtiana[2], entendiéndose la acción como la actividad de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso ante los demás, el profesor exteriorizaría entonces, en la sala de clases, su propio ser, su propio Yo.

No obstante, hoy en día al existir esta estrategia que pretende apuntar hacia el trabajo de coenseñanza, en donde el profesor de aula regular junto al educador diferencial "hacen conjuntamente lo que siempre ha hecho el profesor de aula: planificar, enseñar, evaluar y asumir responsabilidades por todos los estudiantes de la clase, es decir, los profesores y participantes del equipo compartiendo el liderazgo" (MINEDUC, 2013: 48), impediría que los profesores puedan expresar su propia identidad, debido a que ya esta debe ser planificada con otro, interrumpiendo el Yo del profesor.

Entonces, si en el establecimiento educacional se implementa la coenseñanza y el profesor está al tanto de esta estrategia, y, sin embargo, no se lleva a cabo en manera óptima, ¿cuáles son las concepciones de los profesores que actúan como

1 El Ministerio de Educación de Chile presenta Orientaciones del Programa de Integración Escolar, las cuales indican la importancia del trabajo colaborativo entre los profesionales para lograr un mejor desarrollo integral en estudiantes, teniendo como clave el trabajar antes, durante, y después de la sala de clase.

2 En el texto La educación como acontecimiento ético Mèlich y Bárcena (2000), se menciona la tesis de Hanna Arendt, de que la educación es, esencialmente, acción y creación de una radical novedad (p.64).





barreras para el trabajo colaborativo de coenseñanza en contexto de inclusión escolar?

El propósito de esta investigación se enmarca en el análisis de las concepciones que influyen en el trabajo de la coenseñanza, como una perspectiva que se revela desde la otredad, y reflexionar respecto de cómo permitir que se logre avanzar en el plano del trabajo en equipo.

## Objetivos

### Objetivo general

Comprender las concepciones de los profesores que actúan como barreras para el trabajo en equipo de coenseñanza en contexto de educación inclusiva.

### Objetivos específicos

Describir las barreras para el trabajo en equipo, entre profesores desde la perspectiva de la coenseñanza en el marco de la educación inclusiva.

Analizar las barreras que los profesores construyen respecto del trabajo en equipo en la coenseñanza en el marco de la educación inclusiva.

Elaborar propuestas para eliminar las barreras que dificultan el trabajo en equipo y promover los facilitadores de la coenseñanza en el marco de la educación inclusiva.

## Estrategias metodológicas

La investigación se orientó en un paradigma cualitativo interpretativo, ya que se profundizó en la comprensión y descripción del comportamiento de las personas, entre las personas y también en el funcionamiento organizativo y relaciones e interacciones sociales (Strauss y Corbin, 2002) con relación a la coenseñanza entre profesores en el marco de la educación inclusiva.

El diseño se enmarcó en la etnografía, puesto que el estudio se centró en la descripción de un grupo humano en común (Gurdián, 2010) y, además, en cómo cada uno de ellos, cuyas relaciones se muestran reguladas por algunas obligaciones recíprocas (Martínez, M., 1998/2007), contribuye a la construcción de una cultura del trabajo en equipo. Para esto el investigador se introdujo en la situación de campo (Hammersley y Atkinson, 2003), con el fin de comprender con mayor profundidad los comportamientos sociales relacionados con la coenseñanza.

El total de participantes corresponde a 17 personas: 12 profesores de aula regular y 5 educadores diferenciales. Los profesores se desempeñan en el Programa de Integración Escolar de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Temuco (Chile). Además, cuentan horas designadas de coenseñanza.

Se realizó la observación dentro de la sala de clases para (Creswell, 1997) per-

cibir las actividades e interrelaciones de los participantes permitiendo describir el comportamiento de los profesionales en su relación con el otro. Para esto se realizaron notas de campo que permite (Angrosino, 2012) que se realice una buena observación etnográfica. Además, se utilizó como herramienta de recolección de datos, la entrevista semiestructurada. Con ello se logró obtener (Yuni y Urbano, 1999) descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad. Finalmente, se procedió a revisar la documentación, observaciones en la sala de clases realizadas por la coordinadora del PIE y el Jefe de Unidad Técnica Pedagógica [UTP] y revisión del Proyecto Educativo Institucional [PEI].

Para cautelar los criterios de rigor metodológico, se aplicó la técnica de validación de triangulación, ya que (Cornejo y Salas, 2011) se realiza a partir de la contraposición y comparación constante de distintas miradas hacia el objeto de estudio, en este caso a partir de diferentes fuentes de información ofreciendo (Gil, León y Morales, 2017: 73) "credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad al estudio realizado".

Se generó información al grado de lograr la saturación, para lo cual se utilizó el software ATLAS TI, que permitió interpretar aspectos recurrentes y tendencias respecto a la concepción intrínseca y acciones interpersonales en pos de la denominada coenseñanza. A partir de esta información recopilada, se realizaron mapas de redes que permitieron determinar las barreras y/o facilitadores del trabajo de coenseñanza.

## Discusión

La investigación ha permitido comprender las concepciones de profesores que actúan como barreras para la coenseñanza en el marco de la educación inclusiva, específicamente relacionado al efecto que causa trabajar con la otredad.

En los resultados se da cuenta de la *Individualidad*, caracterizada en los datos obtenidos, al igual que en lo que se menciona en Cinda[3] (2000), por prácticas pedagógicas donde predomina la autonomía y la aplicación de un conocimiento de carácter individual. Lo que se puede mencionar es que, esta individualidad analizada, está acompañada de una alteridad reductible, es decir, de la intención del profesor por intentar abrirse al trabajo de coenseñanza, lo que sería una ventaja, pues la autocrítica y la intención de potenciar la coenseñanza dan cuenta de la intención del profesor por lograr llegar al camino de la inclusión.

[3] Con la coordinación y apoyo del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), las universidades de Antofagasta, Austral, del Bío-Bío, de Concepción, Católica de Valparaíso, de la Frontera, de Los Lagos, de la Serena, de Santiago, de Tarapacá y la Pontificia Católica de Chile han trabajado desde el año 1985 en forma conjunta una línea de innovación y mejoramiento de la calidad de la docencia.





La interpretación de los resultados da cuenta, además, de la presencia de la *Ineficacia* en los educadores diferenciales como un obstaculizador de la coenseñanza en el marco de la educación inclusiva relacionándolas con la falta de estrategias y falta de manejo de contenidos, dada la implicancia de los educadores diferenciales en la tarea de realizar responsabilidades compartidas en la sala de clases, afectando la comunicación con el otro profesional.

También se muestra como obstaculizador de la coenseñanza la *Alteridad*, que es la imposibilidad de poder aceptar a otro, la presencia del otro, pues no puede entrar en el mismo, ya que lo desborda (Levinas, 1987). Los profesores que manifiestan esta alteridad, se caracterizan, dado el análisis de los datos, en una dificultad irreductible de poder al enfrentarse al otro profesor, con características enmarcadas en el poder y autoridad sobre el otro. Esto impediría que se logre una coenseñanza efectiva.

Finalmente, se evidencia un último obstaculizador, *Dos espacios dentro del aula*, pues los datos arrojan que en el aula se aprecian dos espacios geográficos con dos espacios simbólicos dentro de un mismo lugar, es decir, el de los estudiantes atendidos por el profesor y el de los estudiantes pertenecientes al PIE atendidos por el educador diferencial. Esta práctica se manifiesta en las tres concepciones antes mencionadas: *Individualismo, Ineficacia* y *Alteridad*, debiéndose a los esquemas habituales de pensamiento de prácticas de exclusión social.

Si bien la educación inclusiva pretende "reducir la exclusión dentro del sistema educativo" (UNESCO, 2005: 13) aún se sigue manifestando una perspectiva educativa marcada por la exclusión educativa. Esta situación es preocupante porque en la medida de que no exista un cambio en la forma de pensamiento en cuanto a la inclusión, las aulas seguirán marcadas por estos dos espacios educativos separados.

No obstante, ante todo este panorama adverso expuesto, se puede rescatar que, desde el punto de vista de la coenseñanza se ha producido un impacto positivo en los profesores, puesto que algunos participantes que actúan según características relacionadas al individualismo y a la ineficacia reconocen la necesidad de intentar abrirse al trabajo de coenseñanza, y el profesor con características de Alteridad, intenta aceptar al otro al menos en la sala de clases.

Por lo tanto, se puede decir que la concientización de la conceptualización real de la educación inclusiva es (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) un proceso de cambio que pretende eliminar las diferentes barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares regulares permitiría que las concepciones que actúan como barreras en la coenseñanza podrían mejorar.

Los resultados arrojaron como facilitador de la coenseñanza: la ética profesional, caracterizada por un desotramiento, es decir, una recepción y encuentro ame-

no con el otro (Innerarity, 2008). Entonces, para fomentar una transformación en el comportamiento en la coenseñanza, se debe mostrar un camino de solución, el camino que es mantener una relación diferente con la otredad, liberarse, que esta sea la apertura que el Yo necesita para transformarse y aquello se logrará cuando exista y se mantenga un compromiso, una responsabilidad, una ética profunda por mantener la comunicación con el otro, con el objetivo en común que tienen los profesionales que trabajan en educación.

Los datos permitieron describir las características propias de los profesores, las que se pueden atisbar en la siguiente tabla:

Tabla 1

*Concepciones que actúan como barreras y facilitadores de la coenseñanza*

| **Concepto central** | | **Barreras de la coenseñanza** | | **Facilitador de la coenseñanza** |
|---|---|---|---|---|
| | **Concepción Individualismo** | **Concepción Ineficacia** | **Concepción Alteridad** | **Concepción Ética profesional** |
| **Característica** | Profesor aula regular<br>Hábito adquirido del trabajo individual | Educador diferencial<br>Comprender y aplicar estrategias | Profesor aula regular<br>Imposibilidad para trabajar con otro | Ambos profesores<br>Apertura al trabajo con el otro (Hospitalidad) |
| **Comunicación** | Informan lo preciso<br>Aislamiento | Miedo al error, inseguridad al comunicarse | Poder<br>Soberbia | Intercambio de ideas<br>Diferentes medios de comunicación |
| **Efecto que causa la otredad** | No necesidad de compartir | Acontecimiento<br>Inseguridad | Alteridad irreductible | Apertura al otro o desotramiento |
| **Evaluación** | Confuso de su rol | Confuso de su rol | Evadir responsabilidad<br>Evaluación al otro profesional | Evaluación en equipo en pro de los estudiantes |
| **Autorreflexión** | Preocupación por aprender: coenseñanza | Conciencia de su quehacer<br>No actúa | Posicionamiento de sus ideas<br>El error es del otro | Preocupación por aprender: apoyo a la diversidad<br>Perfeccionamiento |
| **Rol en el aula** | Trabajo con estudiantes no pertenecientes al PIE | Trabajo más protagónico con estudiantes pertenecientes al PIE | Trabajo con estudiantes no pertenecientes al PIE | Ambos trabajan para todos los estudiantes |
| **Educación Inclusiva** | **Dos espacios en el aula** | | | Responden a la diversidad de las necesidades de todos |

## Hallazgos

Esta investigación ha permitido comprender las concepciones de los profesores que actúan como barrera en la coenseñanza en contexto de la educación inclusiva entre los profesores que participan del Programa de Integración Escolar en un establecimiento de la comuna de Temuco; además, otorga una base para proyectar propuestas que permitan promover los facilitadores de la coenseñanza e investigaciones futuras con relación a esta temática.





Relacionado a la pregunta de investigación se perciben cuatro concepciones de los profesores que actúan como barreras para el trabajo colaborativo de coenseñanza en contexto de educación inclusiva: por un lado, está la Individualidad, la Ineficacia y la Alteridad y la cuarta concepción y que abarca las otras tres es: dos espacios dentro del aula. Como facilitador se destaca la ética profesional.

Mejorar la calidad del enseñante, sugiere responsabilizarse de la transformación de la educación para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que potencie la formación de individuos críticos y reflexivos, con énfasis también en la capacidad de relacionarse con otros respetando la diversidad –educación inclusiva- por ende esa transformación, de los que ejercen la labor de enseñar, desde sus diferentes profesiones y/o especialidades, debe partir por ellos mismos, aceptando que el trabajo en equipo es fundamental para poder abordar la diversidad, ya que, "sin esta colaboración, la inclusión educativa no llega a buen puerto, pues la inclusión se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan junto con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela" (Stainback S. y W., 2001: 103).

Si bien hoy se trabaja en equipo en los establecimientos educacionales, en tanto que aún no se ve el peso e importancia trascendental de esta estrategia, en un futuro cercano será completamente necesario que todos los profesores y/o diferentes profesionales que trabajan en los establecimientos educacionales, tengan las competencias necesarias, en pos de la enseñanza, para trabajar en equipo, por lo tanto se plantea como desafío a las instituciones a realizar un diseño y perfeccionamiento de los proyectos educativos institucionales con una mirada más inclusiva con relación a la coenseñanza.

## Referencias Bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.

Ander- Egg E. (2009). *El trabajo en equipo*. Asunción, Paraguay: Servilibro.

Andrés, M. y Sarto, M. (2009) Escuela Inclusiva: Valores, Acogida y convivencia. Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 85.

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Antúnez, S. (2009). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar 24*, 89-110. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24

Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). Estudio de la calidad de la Integración Escolar. Recuperado de http://www.mineduc.cl/

Bárcena F. y Mèlich J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. España: Paidos.

Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. Participación educativa no 18. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes, 5946.

Centro Interuniversitario de Desarrollo –CINDA, Fondo de Desarrollo Institucional, Ministerio de Educación Chile. (2000). Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria. Santiago de Chile: Alfabeta Artes Gráficas.

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS). (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.mineduc.cl

Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.

Creswell J.W. (1997). Qualitative inquiry and research desing: Choosing among five traditions. California, EE.UU.: Sage.

De Fontcuberta, M. (2001). Comunicación y Educación. Una relación necesaria. *Cuadernos de Información*, (14), 141-147. Recuperado de: http://www.cuadernos.info/ index.php/CDI/article/view/190/801

Echeita, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. *VII JORNADA*, 32.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Frey, L. M., & Kaff, M. S. (2014). Results of Co-Teaching Instruction to Special Education Teacher Candidates in Tanzania. Journal of the International Association of Special Education, 15(1).

Gil Álvarez, J. L., León González, J. L., & Morales Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/index.





php/conrado

Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa. INIE.

Hammersley, M. y Arkinson, P. (2003) *Etnografía. Métodos de Investigación* (2° edición). España: Paidós.

Innerarity, D. (2008) *Ética de la Hospitalidad*. España: Quinteto.

Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.

Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). *Santiago de Chile: Fundación Chile*.

Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. (3a reimpresión). México: Trillas.

Metz, K., Chambers, A., & Fletcher, T. (2016). Educación especial en los Estados Unidos de Norteamérica: estatus, beneficios y retos para la inclusión.

Muñoz, J. M. E. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. Revista de educación, 339, 19-41.

Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar. (2013). Chile: División de Educación General Unidad de Educación Especial.

Ruiz, C. (2008). Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la comunidad autónoma del país vasco. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2).

Stainback S. y Stainback W. (2001). Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid, España: Narcea.

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

Yuni J. y Urbano C. (1999). Investigación Etnográfica e Investigación- Acción. Córdoba: Editorial Brujas.

# CONSTRUYENDO LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA EN LA ESCUELA PÚBLICA

***Doris Balvín Díaz***

Corriente Pedagógica Humanista
Universalista – COPEHU Perú
doripbd@gmail.com

## I. Objetivo

Corroborar la hipótesis de que es posible generar espacios de aprendizaje noviolentos[1] en la escuela pública en Perú de aplicarse el enfoque de la ***pedagogía de la intencionalidad e incorporar este punto de vista en la práctica docente***.

## II. Sustento teórico

La Pedagogía de la Intencionalidad[2] incorpora fundamentos filosóficos del existencialismo y de la fenomenología que ayudan a superar la visión mecanicista y las concepciones positivistas de la educación. Del existencialismo en tanto se adentra en la profundidad de la existencia y la condición humana, la libertad individual y la responsabilidad de la persona sobre sus actos. De la fenomenología, recoge el

1 Se usa el término noviolencia como una sola palabra, para resaltar que no solo se trata de negar la violencia sino recuperar el significado de la palabra "ahimsa" de la cual proviene. Palabra que proviene del Hindú que fuera acuñada por Gandhi, y se impone como imperativo ético en las relaciones entre seres humanos de merecimiento de respeto y de dignidad.

2 Aguilar M., Bize R. (2011). *Pedagogía de la Intencionalidad. Educando para una conciencia activa*. Rosario: Homo Sapiens.

concepto de intencionalidad que ha sido poco valorado tanto en la teoría como en la práctica educativa. Toma además de Ortega y Gasset el tema de las generaciones en el desarrollo del proceso histórico. Del humanismo universalista se recogen los siguientes conceptos fundamentales: la concepción del ser humano como valor central; el fenómeno de la desestructuración social actual que exige la necesidad de replantear la práctica educativa; la dialéctica generacional que amplía el horizonte humano y que transforma el proceso de producción; los conceptos de paisaje externo e interno indivisible estructura que conforma la visión de la realidad y el paisaje humano que conduce a develar al ser humano como un constructor y transformador de realidades y que pone en evidencia la idea de la "conciencia activa" ausente en la educación tradicional que más bien trabaja con la idea de "conciencia pasiva". Se basa además en la psicología de la imagen, destacando la función que esta cumple en la estructura del psiquismo y la conciencia, concepto clave para el desarrollo del aprendizaje.

Además, la pedagogía de la intencionalidad recoge los fundamentos teóricos del aprendizaje: de las neurociencias, en particular de Rita Levi Montalcini, científica que descubre la plasticidad del cerebro humano y su extraordinario potencial de desarrollo; y de la biología del conocimiento y la neurofisiología, desarrollada por Maturana y Valera, que señalan que la evolución humana ha llevado a constituir una mente capaz de darse sentido a sí misma y al mundo que nos rodea. De igual manera recoge algunos fundamentos pedagógicos de Piaget y su concepción evolutiva del pensamiento; de Vigotsky la relación entre lo social y lo psicológico; de Paulo Freire sus aportes en ubicar el rol de la educación como liberación y transformación social. Esta pedagogía se basa en los fundamentos filosóficos del nuevo humanismo universalista que señala que educar es básicamente habilitar a las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión no ingenua de la realidad de manera que su mirada tenga en cuenta al mundo no como una supuesta realidad objetiva en sí misma, sino como el objeto de transformación al cual aplica el ser humano su acción.

La investigación desarrollada se fundamenta en la Pedagogía de la Intencionalidad en tanto que este enfoque es una propuesta superadora del positivismo, que se preocupa solo por el mundo externo, sino también por el mundo interno de cada persona; que entiende la educación como habilitadora de las nuevas generaciones en el ejercicio de una visión plural y activa de la realidad a la cual el ser humano aplica su acción para transformarla y humanizarla. Una educación que considera de gran relevancia la espiritualidad; el contacto con los propios registros del pensar coherente; propiciando un desenvolvimiento emotivo que habilita el contacto consigo mismo. Una educación que pone al ser humano y su futuro como valor y preocupación central y que hace explicito un compromiso **por la cultura de paz y noviolencia**, poniendo de manifiesto que la violencia ya no pue-





de ser admisible como modo de convivencia, resolución de conflictos o logro de objetivos.

Finalmente, el estudio realizado se enmarca en un contexto mayor, la necesidad de cambio del paradigma cultural vigente que considera al ser humano como un ser natural negando de plano su intencionalidad; que no toma en cuenta que la violencia tiene una raíz estructural; que difunde valores antihumanistas retroalimentando el círculo vicioso de un sistema ya caduco; y que se sostiene en una religiosidad externa no permitiendo a las nuevas generaciones tomar contacto con la misión para la cual vinieron al mundo.

## III. Sustento metodológico

La Pedagogía de la Intencionalidad afirma que para que se produzca el aprendizaje tienen que producirse intangibles básicos que a la par son condiciones para el desarrollo de una cultura de paz y noviolencia. Estos se resumen en las cinco llaves del aprendizaje intencional[3]. Se denominan llaves en tanto "*permiten abrir puertas, entrar en ciertos "lugares" del psiquismo, pasar de un espacio mental a otro, operando como facilitadores para que "lo nuevo" ocupe su espacio en la persona y se "constituya" en el ser*"[4].

En base a este presupuesto metodológico, el estudio aplicó la hipótesis a la educación básica regular en la escuela pública a modo de inducción y piloto tanto con estudiantes y luego con docentes y padres de familia. Aplicó en su intervención una metodología experiencial con el objeto de crear estos intangibles para que el aprendizaje se produzca.

El estudio se llevó a cabo durante 4 años y estos dos últimos años se viene validando la "*Guía para la paz y la noviolencia*" en la escuela pública que aplica la modalidad de intervención como tutoría.

## IV. Resultados

La aplicación de esta pedagogía puede hacerse bajo la modalidad: integral, de tutoría o transversal y veremos cómo en su aplicación los educadores son pieza clave para el desencadenamiento de la experiencia.

Los resultados de la aplicación se fueron validando de manera progresiva, conforme avanzaba la intervención, la misma que iremos describiendo conforme se fue aplicando y la que a su vez dio nacimiento a una nueva metodología y didáctica que hemos llamado ***experiencial*** por su carácter vivencial y fenomenológico.

---

3 Ver anexo 1 donde se detallan en qué consisten estas 5 llaves del aprendizaje.

4 Aguilar M., Bize R. (2011) Pedagogía de la Intencionalidad, p.140.

**Aplicación bajo la modalidad integral: validación del bloque de psicofísica**

El año 2013 se validó el bloque de psicofísica. Se trabajó en una escuela pública ubicada en un barrio de alto riesgo. El grupo presentaba altos índices de "bullying" y abandono afectivo. Se empleó el modo de aplicación integral de la propuesta. La intervención se desarrolló una vez por semana en sesiones de tres horas cada una, con un grupo multigrado con edades de 6 a 11 años. Se contó con un total de 25 niños. Se desarrollaron ocho sesiones. Espacio físico de un aula tradicional con altos niveles de estímulo visual y de objetos distractores.

Se aplicó una metodología experiencial para poner en contacto a los niños y niñas con las cinco llaves del aprendizaje intencional (aprendizaje y atención, aprendizaje buen humor y ambiente, aprendizaje y afectividad y aprendizaje y diálogo generacional). Se probó la metodología de los bloques de experiencia sicofísica, experiencia interna y autoaprendizaje.

Se tomó como referencia los bloques de experiencias desarrollados por COPEHU–Argentina en la modalidad de retiros en los Parques de Estudio y Reflexión en la Argentina, adaptándolos para poder aplicarlos al ámbito de la escuela. En el bloque psicofísica se trabaja con dispositivos lúdicos que facilitan la descarga motriz y la apertura emotiva, grabar la atención distensa y las prácticas de respiración como vía de relajación. El bloque de experiencia interna como acercamiento al contacto con uno mismo y con el otro en la profundidad de la conciencia, a través de herramientas como El pedido, La experiencia de paz y El guía interno. El bloque de Autoaprendizaje como el espacio para despertar el interés, el gusto por investigar y aprender, a través de diversos recursos: vídeos, internet, libros, audiovisuales, experimentos, etc.

Se probó que es viable aplicar la propuesta de la COPEHU, modalidad integral en la escuela pública en tanto:

- Aporta a la reducción progresiva del nivel de la violencia en el ámbito, por grabación en la memoria de los estados de relajación y técnicas simples de internalización y de armonización de los centros de respuesta del siquismo humano.
- La apropiación de las herramientas de contacto interno por parte de los niños y niñas quienes manifestaron usarlas cuando lo necesitaban en otros momentos de su vida.

***Descubrimientos***

- La necesidad de privilegiar el **bloque de psicofísica**, dado el alto nivel de violencia en las relaciones que caracterizaba al grupo de niños (juegos afectivo-motrices). Tuvimos que crear y recrear varias dinámicas dando flexibilidad a lo propuesto en la sesión, atendiendo a la característica de motricidad del grupo.
- En el **bloque de experiencia interna** se tuvo que adaptar las ceremonias de El oficio y la experiencia de paz; así como El pedido y la experiencia guiada El guía interno. Por ejemplo, en el caso de *El guía interno* se hizo una teatralización para que desde esta experiencia se pudiera dar paso a la "representación" interna que habilitó a los estudiantes en la conexión con su guía. En la experiencia de paz relacionar la "burbuja" con la esfera. Todas estas herramientas permitieron que los niños y niñas tomen contacto con el registro de su propio cuerpo, experimenten su sentido cenestésico, exploren su espacio de representación e inicien el descubrimiento de su mundo interno.
- En el **bloque de autoaprendizaje** se observó que a los estudiantes púberes les encajaba las propuestas de trabajo con materiales concretos, así como los de motricidad fina, a pesar de que dichas propuestas estaban dirigidas a los niños más pequeños.
- La experiencia de transitar por los bloques de aprendizaje favorece la *construcción del ámbito* de aprendizaje intencional, es decir, un ámbito de aprendizaje distenso, la expresión de la libertad, la experimentación, el cuidado por el otro y la autorregulación y, en ese sentido, la reducción de la violencia y un nuevo modo de relacionarse desde el afecto.
- Desde los **educadores** comprendimos que se aporta en la construcción de este ámbito con una disposición desde el afecto, para ello, la clave es conectarse con la inspiración. Esta actitud requiere un trabajo sobre uno mismo, permitir por ejemplo que, el espacio de libertad que se quiere construir se exprese y que en el vacío puede surgir la autorregulación del propio grupo.
- En la **didáctica** es necesario atender a la adaptación de lo que se lleva como propuesta al grupo al que se dirige y tener la capacidad de captar lo que funciona para cada uno de ellos. Las ventanas[5] y las bitácoras son instrumentos que permiten registrar el clima de quienes participan, las experiencias e incluso permiten canalizar emociones negativas.

**Aplicación bajo la modalidad integral: validación del bloque de experiencia interna**

En el 2004, se intervino en una escuela pública con un grupo multigrado de 30 estudiantes, entre 8 y 12 años. Se desarrollaron 11 sesiones con periodicidad semanal de 3 horas pedagógicas cada una. En un espacio con menos estímulos vi-

[5] Recurso didáctico que tiene la función de registrar a modo de "ayuda memoria", las diferentes experiencias de los participantes. Se disponen tres papelotes en los que se escriben: 1) ventana de las emociones, 2) ventana de los recuerdos y 3) ventana de la imaginación.

suales, pero con mucho estímulo auditivo y la forma era alargada poco apropiada para el trabajo, que requiere de formas circulares o cuadradas. Para la intervención se firmó un convenio con la institución educativa. Se desarrolló al final de la experiencia una Jornada de Aprendizaje Intergeneracional en el Parque de Estudio y Reflexión Ihuanco-Cañete donde se experimentó la libertad, el trabajo en equipo, el afecto y el buen humor.

Se probó que una metodología experiencial basada en el aprendizaje intencional proporciona las competencias y capacidades necesarias que las nuevas generaciones demandan en esta época; que el bloque experiencia interna habilita al contacto con lo mejor de cada ser humano; y que los Parques de Estudio y Reflexión son lugares ideales para que el diálogo entre generaciones se exprese y se nutra.

***Descubrimientos***

- El **bloque de psicofísica** facilita la descarga motriz, la apertura emotiva, la grabación de la atención distensa y pone las condiciones necesarias para entrar en la experiencia interna.
- Se valida el **bloque de experiencia interna**: se utilizó las herramientas de la experiencia de paz y el oficio en el bloque de experiencia interna. Se pudo comprobar que el ámbito que se va generando, la continuidad –periodicidad semanal– fueron evidenciando entre los estudiantes registros claros de la experiencia interna. Además, se comprobó que las nuevas generaciones no cuestionan el trabajo interno, sino que se disponen con facilidad generándose como consecuencia un ámbito de aprendizaje de mayor calidad y permitiendo que lo nuevo se exprese. De igual manera se validó el uso de herramientas, por parte de los estudiantes, como la experiencia de paz, de El pedido y de El guía interno para dar respuesta a situaciones de su vida cotidiana.
- El **bloque de autoaprendizaje** se utilizaron diversos recursos: experimentos (la burbuja, producciones en arcilla, teatralización del guía interno, material audiovisual) para proponer temas que son de su interés. Ello requirió por parte del equipo todo un trabajo de gabinete para llevar al campo alternativas que encajen con las necesidades de los niños (plumas, representaciones teatrales, etc.). Este bloque se convirtió en un espacio para despertar el interés, el gusto por investigar y aprender involucrándose el equipo en las actividades propuestas descubriendo que el interés de los estudiantes se incrementa con dicha intervención, pues les permite pasar de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo potencial de manera natural en términos de Lev Vygotski.
- La jornada de **diálogo generacional** mostró la potencialidad que tiene para abrir espacios que despliega la intencionalidad; se pudo comprobar que, tanto niños como adultos, orientaron su interés frente a las actividades propuestas y en este ámbito fluyó el diálogo entre generaciones.





**Aplicación bajo la modalidad integral: validación del bloque de autoaprendizaje**

El año 2015 trabajamos en la misma escuela pública del año anterior. Se formaron dos grupos de niños y niñas de los seis grados de educación primaria[6]. Se contó con dos aulas multigrado y la participación de un promedio de 15 estudiantes en cada una y en sesiones de 3 horas por semana. Se dividieron las sesiones en tres bloques: Psicofísica, Experiencia Interna y Autoaprendizaje. Cada bloque con una duración aproximada de una hora articulándose uno con otro. Durante las dos primeras horas los estudiantes trabajaron en aulas separadas y en la tercera hora en el bloque de autoaprendizaje se les dio la oportunidad de dirigir su interés y seleccionar el tema a investigar en los espacios habilitados (llamémosle aula 1, aula 2 y el aula de centro de recursos tecnológicos (CRT).

Las sesiones de experiencia se desarrollaron, como se ha referido, en tres bloques de experiencia. Se inició con las condiciones para que la experiencia se produzca para lo cual se utilizó la herramienta de "El pedido". La creación del ámbito con juegos orientados a armonizar los centros de respuesta del siquismo (bloque de psicofísica) para poder entrar a la experiencia interna (segundo bloque) y finalmente al bloque de autoaprendizaje.

***Descubrimientos***

- Se validó el bloque de autoaprendizaje y se observó un gran encaje por parte de los estudiantes, una gran alegría en la selección de las opciones de autoaprendizaje propuestas, porque podían dirigir su interés. De igual manera, se observó que independientemente de las relaciones de amistad, niños y niñas tuvieron la libertad de elegir y de cambiar entre las distintas opciones propuestas cuando lo quisieran y grabar el gusto por aprender.
- En la propuesta del bloque de autoaprendizaje se observó que la diversidad del grupo permitió avanzar, porque las diferencias enriquecen desde la complementación y la autorregulación. Los grupos multigrado son adecuados por complementarse y enriquecerse mutuamente y, en este caso, se contó con la participación de algunos niños que pasaron por la experiencia COPEHU el año anterior.
- En la construcción del ámbito de aprendizaje intencional, los niños que participaron de la experiencia de COPEHU el año anterior, favorecieron la construcción del clima del ámbito y se caracterizaron por trabajar en

6 Los niños se autoseleccionaron y a su vez pidieron participar en la experiencia a sus padres.

conjunto para ayudar al otro o proponerse como voluntarios para hacer El pedido o El agradecimiento. Se pudo constatar igualmente que estos niños habían movido cosas internamente y desde ese registro aprendieron nuevos roles.

– En suma, la intervención multigrado favorece el autoaprendizaje, porque los niños mayores enseñan a los menores y los mayores se inspiran y aprenden de la creatividad de los pequeños.

**Aplicación bajo la modalidad de tutoría como Curso de Desarrollo Humano**

En el año 2016 se trabajó aplicando la propuesta en una zona rural altoandina con niños y jóvenes en aulas multigrado por etapas de aprendizaje: 5 a 7 años, 8 a 10 años, 11 a 16 años. Con una frecuencia de tres clases por semana con cada grupo multigrado, con 3 horas pedagógicas por encuentro, haciendo un total de 20 sesiones por grupo. Las aulas eran luminosas, sin estímulos visuales y libres de mobiliario.

Se aplicaron los tres bloques: Psicofísica, Experiencia Interna y Autoaprendizaje desde la temática de Desarrollo Humano. Se desarrollaron temas como la regla de oro, las virtudes, el guía interno, los principios de acción válida, la vocación, entre otros. Se culminó con un taller intergeneracional.

***Descubrimientos***

– Se probó que la propuesta es aplicable en distintos contextos socioculturales (urbano–rural) y que era posible desarrollar la intervención como curso de desarrollo humano o tutoría.
– La frecuencia de tres veces por semana ritualizaba algunas prácticas por momentos, sin embargo, esta frecuencia permitió acelerar cambios positivos en muchos participantes; por lo cual se considera conveniente una frecuencia semanal (que los encuentros no se distancien mucho ni se acorten demasiado). Pero que a su vez tengan perdurabilidad en el tiempo.
– Las herramientas de experiencia interna fueron las más acogidas, tanto para niños de 5 años como para jóvenes y adultos. Esta recurrencia en todas las experiencias piloto nos hace concebir a la ***Espiritualidad*** como una Sexta llave del Aprendizaje.
– Se constató que el abordaje lúdico y experiencial habilita el aprendizaje significativo e intencional.

**Modalidad de aplicación a modo transversal–Programa de formación docente en Pedagogía de la intencionalidad**

Como COPEHU, entre los años 2013 al año 2015, ensayamos diversas modalidades de implementar la pedagogía de la intencionalidad con los docentes de las





escuelas públicas en las cuales intervenimos, de manera paralela al trabajo con sus estudiantes, en ninguna de ellas fue posible el compromiso de los educadores para implementar la propuesta. Siendo claro que la única forma de multiplicar la propuesta era a través de los educadores, se desarrolló un Programa de formación docente. Este programa se realizó bajo la cobertura del convenio marco suscrito entre la Municipalidad de Miraflores y la Unidad de Gestión Educativa Local N.º 7 del Ministerio de Educación. La intervención incluyó la aplicación del Programa de Formación Docente en Pedagogía de la Intencionalidad; un foro virtual de reflexión e intercambio de información; la aplicación de la pedagogía en aula de forma progresiva y transversal; y culminó con una Jornada Intergeneracional en el Parque de Estudio y Reflexión Ihuanco con la participación de los estudiantes, padres y madres de familia de los estudiantes y los docentes participantes del Programa.

Las actividades de aplicación se desarrollaron a través de los y las docentes y requirieron de motivación previa que se fue gestando al reconectar estos con su misión como educadores.

El proceso de intervención muestra logros individuales y de conjunto en el equipo de educadores formados, lo que se puede ver en: el interés mostrado por los mismos para aplicar las herramientas aprendidas en su práctica docente; en la proactividad mostrada por los educadores para organizar tanto los talleres con padres y madres de familia como la Jornada Intergeneracional; la satisfacción mostrada tanto por padres y madres de familia como por los estudiantes, su participación en las sesiones donde sus docentes implementaban las herramientas de la pedagogía, así como en la Jornada intergeneracional. Además, se ha demostrado que es posible que los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa experimenten la aplicación de la pedagogía de la intencionalidad, a partir del rol activo de los educadores.

En las sesiones se trabajó con la teoría y práctica de la Pedagogía y Aprendizaje Intencional siendo ***la experiencia*** la clave para profundizar, comprender y poder implementar la propuesta.

En los encuentros los docentes se habilitaron para:

– Tomar contacto con todos los centros de respuesta del psiquismo humano, así como la experiencia interna y el estudio e intercambio en conjunto. Habilitando el desarrollo de capacidades como la empatía, tolerancia, asertividad, buen trato, afectividad, fuerza interna, distensión, acción coherente (pensar, sentir y actuar en una misma dirección), diálogo franco y sincero, así como el diálogo intergeneracional, trabajo en equipo, pensamiento relacionante y evolutivo. Se habilitó a través de herramientas simples de implementación en la práctica pedagógica con las nuevas generaciones, el cómo (no solo el por qué) habilitar, en el gusto por aprender e investigar, en

la atención distensa, la autorregulación, la noviolencia activa, y el contacto con estados inspirados de la conciencia a través de prácticas de experiencia interna. Comprendiendo que son procesos y no resultados inmediatos.
– Reflexionar e intercambiar ideas sobre nuestra Vocación, Misión y Aporte Trascendente como educadores, con preguntas como: ¿para qué enseñar y aprender?
– Se propicia el aprender sin límite donde el error no tiene carga negativa y es el intento del proceso de aprendizaje.
– Con todo ello, se propició el ámbito para la habilitación de educadores referentes para la construcción de una Educación Humanizadora.

Como parte de este proceso de formación, los docentes aplicaron herramientas de psicofísica y experiencia interna con sus estudiantes probándose que es posible implementar esta pedagogía en la escuela pública bajo la modalidad transversal a través de los docentes.

***Descubrimientos***

– El ámbito de aprendizaje intencional habilitó a los docentes a reconectar con su vocación y desplegar su iniciativa y proactividad en su acción en el mundo. Organizaron el taller con padres y madres de familia, logrando la asistencia de 160 participantes. Adicionalmente, se ha podido ver en la facilitación que hicieron en el taller, el encaje con el que lo hicieron y los testimonios que dieron de la participación de los padres y madres de familia y de ellos. Consideraron el taller como muy inspirador, tanto por sus propios registros como por los registros que manifestaron sobre su experiencia los padres y madres de familia participantes.
– Se pudo comprobar que las relaciones entre los docenes que participaron mejoraron sustancialmente, e inclusive con su entorno inmediato. Una educadora dice "ha habido una mejora y cambio de actitudes entre los participantes y registran la necesidad de llevar esta experiencia a sus otros colegas".
– Como resultado de la Jornada generacional se llegó a la "certeza" que propiciar un ámbito de apertura emotiva, horizontal, donde el interés por aprender se despliegue, posibilita el diálogo entre generaciones, dado que le quita carga al error, potenciando las mejores virtudes de cada participante. Habilita la posibilidad de compartir su experiencia con otros.

## Conclusiones

1. COPEHU–Perú ha validado la ***metodología experiencial*** desde el enfoque de la pedagogía de la intencionalidad en la escuela pública, la misma que aporta a





generar condiciones para la instalación de una cultura de paz y noviolencia; sin embargo, su implementación a mayor escala dependerá de ciertas condiciones mínimas del ámbito mayor.
2. Desde el equipo COPEHU se pone énfasis en la generación de ámbitos de aprendizaje, condiciones que van desde lo tangible e intangible para que la experiencia del aprender sin límites se despliegue.
3. Mientras el sistema educativo no incorpore la mirada del ser humano como ser intencional, no podrá brindar las condiciones para que el aprender sin límites se produzca. Las nuevas generaciones tienen la sensibilidad y les encaja la propuesta de la COPEHU, el problema educativo no pasa por ellos ni tampoco por los docentes, sino por el sistema y el paradigma educativo, condiciones del ámbito mayor que requieren cambiar para que la cultura de paz y noviolencia se instale y las nuevas generaciones desplieguen su misión.
4. Desde los educadores de lo que se trata es facilitar el despertar de la nueva sensibilidad, que viene con las nuevas generaciones y como adultos tenemos la responsabilidad de propiciar estos espacios de contacto con la espiritualidad que anida en el corazón de cada ser humano. En este sentido consideramos la espiritualidad como una sexta llave del aprendizaje intencional porque abre la puerta a la reconciliación, el sentimiento de comunidad y de la conciencia inspirada personal y colectiva.
5. Como educadores es nuestra responsabilidad facilitar los ámbitos para que las nuevas generaciones experimenten la sexta llave del aprendizaje intencional: la espiritualidad que habita en el interior de cada ser humano, y que habilita al encuentro con la misión irrepetible e intransferible con la que viene cada ser humano a hacer su aporte en este mundo en dirección humanizadora.

## Anexo 1
## Las cinco llaves del aprendizaje[7]

***Aprendizaje y atención***

A diferencia de los ámbitos escolares tradicionales que generan un tipo de atención tensa, convirtiendo frecuentemente el aprendizaje en un proceso no grato, propiciamos el estímulo de una atención distensa basada en el interés de quien aprende y en el sentido que éste otorga a aquello que se quiere aprender. Más aún, al adquirir gusto por atender, crece también el gusto por aprender, cualquiera sea la temática que se trate.

7 Novotny, A., Pirolo, M. E., De Angelis, R. Y Novotny, H. (2012). Aportes para una teoría y práctica del aprendizaje intencional (en un contexto latinoamericano). Santa Fe (Argentina), Caucaia (Brasil): Parque de Estudio y Reflexión. Recuperado de: <http://www.copehu.org/materiales/esp/aportesaprendizajeintencional.pdf>

***Aprendizaje y buen humor***
Todos tenemos la experiencia gratificante del regocijo cuando aprendemos algo que resulta de nuestro interés. Vemos el acto educativo como un espacio lúdico, con aceptación del error, donde un mismo fenómeno pueda ser visto desde perspectivas muy diferentes y a veces hasta opuestas, manteniendo relaciones distensas entre los sujetos que participan de ese momento; donde la competencia se minimiza y se estimulan las relaciones de cooperación, favoreciendo siempre el buen humor como elemento facilitador del ambiente de aprendizaje. Es más, desde el punto de vista neurofisiológico, ha sido probado que el buen humor "permite ampliar las zonas cerebrales que participan del aprendizaje y por ende lo hacen más profundo y amplio en sus posibilidades."

***Aprendizaje y afectividad***
Esta es una llave esencial para el buen aprendizaje. En realidad, afirmamos que no es posible un aprendizaje verdadero, profundo y significativo si la persona no se involucra en su totalidad y en especial con una adecuada afectividad o emocionalidad. Sin duda se debe prestar atención prioritaria a las atmósferas emocionales adecuadas, como así también al manejo emotivo que la persona tiene de sí misma y en las relaciones con otras personas; es claro que la emocionalidad opera como un conector que facilita o dificulta el flujo de asimilación de lo nuevo.

***Aprendizaje y ambiente***
Con el término "ambiente" aludimos a la atmósfera que se vive en el centro educativo, a eso intangible que gravita en el espacio, que puede o no ser propicio a la situación de aprendizaje. Esta atmósfera, esta suerte de sintonía, está dada principalmente por la relación es que se establecen entre los participantes de ese ambiente, niños o jóvenes, entre ellos y con quienes enseñan.

***Aprendizaje y diálogo generacional***
El ámbito educativo es un espacio privilegiado de encuentro entre generaciones. Si asumimos que por la dinámica social resulta cada vez más dificultoso el diálogo generacional, el espacio educativo puede ser el territorio por excelencia donde intentar reestablecer o desarrollar dicho diálogo.



# DISCURSO EDUCATIVO, LIBROS DE TEXTO GRATUITO Y CULTURA DE PAZ

***Dalia Ruiz Ávila***

Universidad Pedagógica Nacional de México
Ruizavila51@hotmail.com

## Introducción

Esta ponencia es el avance de una investigación más amplia centrada en el análisis de los Libros de Texto Gratuito (LTG) producidos en México para el último nivel de la educación básica cuya motivación procede de la búsqueda de vínculos entre la política educativa y la forma en que esta se plasma en los materiales que por decreto se otorgan a todos los estudiantes de educación inicial del sistema educativo nacional.

Trabajos anteriores fundamentados en el análisis de los LTG portadores de la política y el discurso educativo mexicano (Ruiz Ávila, 2016), muestran que el término "cultura de paz" no se encuentra ni en el currículo de la educación básica, ni en estos materiales; sin embargo, era menester incursionar con un acercamiento teórico-metodológico definido y delimitado por esta ruta.

Sea este encuentro académico la oportunidad para encontrar hilos que conduzcan a la explicación de esta situación problemática detectada en un país en el que la violencia y discriminación sociocultural hacia los grupos hablantes de lenguas indígenas campean.

En este sentido, el cuestionamiento central de esta exposición es ¿cómo se expresa en el LTG de español para el segundo año de secundaria la cultura de paz?

Español es la asignatura que se ha seleccionado para realizar el análisis del discurso propuesto en esta indagatoria; en primer lugar, porque es la legua materna de la mayoría de los estudiantes, la educación formal se imparte (salvo excepciones) en esta lengua, los LTG están escritos con ella, el discurso político y el educativo se producen en esta, y, en segundo, porque las leguas representan un acervo para reflexionar en términos formales, explorar en el campo de las ciencias del lenguaje y de las relaciones que establecen en el plano de la interdisciplinariedad, por ejemplo, con la educación.

A partir de elementos teórico-metodológicos del análisis del discurso, principalmente de las aportaciones de Foucault (1985, 1992) se examinan desde los planteamientos de la función enunciativa los contenidos, los conceptos y el procedimiento metodológico del Proyecto (P) 3 del Bloque (B) 2 del LTG de español para 2º año "¡Guagua, bus! Hablamos de lo mismo, pero diferente" (Castillo Rojas, *et al.*, 2014).

## 1. Política lingüística mexicana

El Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2009: 7) tiene como propuesta la construcción de nuevas políticas públicas en materia de lengua indígena, esta (entre otras acciones) ha de comprender una "consciente y constante actividad para erradicar el conjunto de prácticas sociales e institucionales que reflejan el escaso valor que se ha dado al patrimonio lingüístico del país" formado prioritariamente por las lenguas indígenas.

En México, al igual que el español, todas las lenguas indígenas y la lengua de señas de este país (LGDLPI, 2018) tienen el reconocimiento como lenguas nacionales: no obstante, es común escuchar que se utilice el término "dialecto" con connotación peyorativa para referirse a las lenguas indígenas, acusando ignorancia porque este se refiere a los usos orales variados que una misma lengua posee por razones geográficas, genealógicas, situacionales o sociales.

En este país, que ocupa en el continente americano el segundo lugar en posesión de lenguas maternas vivas, se ha presentado el fenómeno de la disminución del uso de las lenguas originarias; por esta razón, es necesario insistir en el despliegue de políticas públicas que abran cauces para que en el plano institucional se aborde la revitalización, el fortalecimiento y el desarrollo de estas. De una población aproximadamente de 120 millones de habitantes, más de 7 millones hablan sus lenguas (INEGI, 2015) y son los pilares que apuntalan la diversidad lingüística y cultural, también la expresión de continuar aprendiendo de diversas maneras sobre la naturaleza, la resolución de conflictos y normas comunitarias.

Datos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas arrojan los siguientes datos: 11 familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas (INALI, 2008). El mayor número de hablantes se concentra en náhuatl con 1,725,620, maya con aproximadamente 859,607, el tseltal 556,720 mixteco y zapoteco con más de 400 mil, pero también hay lenguas que no tienen más de mil hablantes por ejemplo Tepehuano y Lacandón (INEGI, 2015).





La existencia de la diversidad lingüística y cultural ha sido vista por la sociedad y las instituciones públicas en general como un problema para el desarrollo y progreso y no como componente esencial del patrimonio nacional. La política indigenista ha marcado las políticas educativas y lingüísticas al transitar del asimilacionismo al integracionismo y las poblaciones indígenas actualmente se enfrentan a procesos de globalización económica que se orientan hacia la homogeneización lingüística, a una creciente marginación socioeconómica y al incremento de la marginación.

Aunque en el discurso gubernamental y académico estén presentes palabras como multilingüismo, plurilingüismo, equidad y pertinencia lingüística, interculturalidad, diversidad, normalización y planeación lingüística, a la fecha se presentan casos de violación a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. En otros términos, a la sociedad mexicana le aquejan males ancestrales como los conflictos lingüísticos y culturales, la discriminación y el racismo, Por algo un cantautor afirma "Pero si llega cansado/Un indio de andar la sierra/Lo humillamos y lo vemos/Como extraño por su tierra..." (Palomares, G., 1974).

El sistema educativo está vinculado con los ámbitos políticos y económicos, en este sentido, la escuela tiene una función social que repercute en la vida de los sujetos inscritos en ella, es el espacio en el que se desarrollan los rasgos de personalidad, valores, actitudes y comportamientos básicos requeridos para la interacción social (Fernández, 2006). La educación escolar tiene posibilidades para contribuir en la formación de ciudadanos capaces de transformar las relaciones sociales existentes.

La cultura de paz es una respuesta que plantea actualmente a la sociedad la búsqueda de alternativas para la prevención y la resolución de conflictos (UNESCO, 2000) e impulsando a la escuela como promotora de cambios sociales la paz ha de considerarse como una opción alcanzable. En otras palabras, una cultura escolar generadora de actitudes de respeto, valoración igualitaria de las personas, tolerancia y afecto mutuo, orientados al encuentro de soluciones a los conflictos y al desarrollo de un pensamiento autónomo.

## 2. ¡Descripción del P "¡Guagua, bus! Hablamos de lo mismo, pero diferente…"

A partir de finales de la segunda mitad del siglo XX, la política educativa de México en atención al precepto de gratuidad, otorga a los estudiantes de educación básica (al principio solo a los de primaria, posteriormente se extendió a los de

secundaria) un paquete de LTG, estos son los instrumentos en los que se concreta la escolarización.

Cada LTG de secundaria para la asignatura de Español (del paquete de 3 en el que se sustenta esta intervención) consta de:

– una presentación para el estudiante y otra para el profesor
– índice
– una guía para el uso del material
– el desarrollo de 14 proyectos
– una relación de actividades permanentes (taller de teatro, cine club, clubes de lectura, ciclo de conferencias)
– anexos y bibliografía

Para la asignatura de Español se consideran 3 ámbitos: estudio, literatura y participación ciudadana.

En el texto se establecen secciones y modalidades de trabajo, que se identifican por íconos: Aprendizajes esperados, Epígrafe, Información y actividades para reflexionar, Para tu proyecto, Conect@mos, Para saber más, Glosario, Para hacerlo mejor, Los aprendizajes construidos Actividades en grupo, Actividades en equipo, Actividad individual .

Véase el índice del LTG del 2º año.

| 1. LTG. ESPAÑOL 2. | | |
|---|---|---|
| **Bloques** | **Proyectos** | **Ámbitos** |
| 1 | 1.1 Escritura breve, efectos grandes: escribir artículos | Estudio |
| | 1.2 Leer para comentar | Literatura |
| | 1.3 Investigo, conozco y defiendo mis derechos | Participación social |
| 2 | 2.4 Una discusión formal: la mesa redonda | Estudio |
| | 2.5 Cuentos y recuentos | Literatura |
| | 2.6 ¡Guagua, bus! Hablamos de lo mismo, pero diferente… | Participación social |
| 3 | 3.7 Un ensayo literario | Estudio |
| | 3.8 Un personaje, una vida, un texo | Literatura |
| | 3.9 Dibujar para cuestionar y opinar | Participación social |
| 4 | 4.10 Dialogar para construir conocimientos | Estudio |
| | 4.11 Te recomiendo… una novela | Literatura |
| | 4.12 Investigar, escribir, reportar | Participación social |
| 5 | 5.13 Así ocurrió, así pasó | Literatura |
| | 5.14 Papelito habla | Participación social |

Fuente. Castillo Rojas, et al, 2014.





## 3. Desarrollo del P 3 del B 2 del LTG de español para 2º año

En este Proyecto "¡Guagua, bus! Hablamos de lo mismo, pero diferente"

En relación con los aprendizajes esperados que el educando ha de adquirir al concluir el desarrollo del P se le solícita que:

– Identifique que una misma expresión o palabra puede tener distintos significados en función del contexto social y geográfico.
– Reconozca la importancia del respeto a la diversidad lingüística.
– Identifique la variedad léxica de los pueblos hispanohablantes como parte de la riqueza lingüística y cultural del español.

Los propósitos que se plantean se relacionan con la:

– Identificación de la diversidad lingüística y cultural del español.
– Realización de una investigación sobre las diferentes maneras de nombrar un elemento en regiones diversas.
– Presentación de su trabajo en el grupo.

Las actividades se vinculan con los propósitos:

– Leer textos donde haya diferentes formas léxicas del español:
  o (se incluyen 3 lecturas: un poema, una receta de cocina y el fragmento de una novela corta, en ellos están escritas con rojo diferentes palabras seleccionadas.
– Leer los textos y realizar en el grupo un comentario basado en un conjunto de preguntas que se les proporciona).
– Reflexionar sobre la relación entre la lengua y cultura de una región.
– Leer el texto "Las variaciones en el español" que contiene 3 subtemas:

  a) El contacto del español con las diversas lenguas indígenas
  b) La influencia de otras lenguas
  c) La tendencia conservadora de algunas regiones

Esta sección se encuentra ilustrada con 3 imágenes de indígenas en diferentes ambientes y correspondientes a distintos grupos étnicos: totonaca, quechua y aymara.

Posteriormente se le pide:

– Investigar en diversas fuentes cómo se nombra un mismo elemento en distintas regiones
– Leer la definición de dos conceptos: campo semántico y tablas comparativas

Las definiciones se presentan en la modalidad de Información y actividades para reflexionar utilizando diferentes ejemplos para cada caso:

– registrar información a partir de los cambios históricos.
– diferenciar una palabra en 3 lenguas pertenecientes al mismo tronco lingüístico: latín, español antiguo y español actual.
– comparar información según dos o más fuentes.
– diferenciar significados provenientes de fuentes distintas para un mismo término.
– comparar información y ejemplificar expresiones utilizadas en diferentes países y ejemplos de su uso.
– nombrar, organizar y comparar varios aspectos de un elemento.
– organizar en una tabla comparativa la información hallada sobre diferentes elementos que corresponden a un mismo campo semántico.

En relación con las actividades que ha de realizar en equipo se indica:

– revisar definiciones de campo semántico
– buscar la relación de países hispanohablantes.
– decidir si van a comparar las expresiones que se usan en dos regiones o países.
– diseñar y aplicar sus instrumentos de investigación y sus fuentes de información.
– Leer 5 ejemplos de tablas comparativas, cuyo título es "Campo semántico" y varían en la forma en que se denominan las frutas, verduras, acciones, comidas y objetos en diferentes países o regiones.

Como complemento de estas actividades se presenta el texto "¿Por qué es importante el español escrito?" y se le solicita:

– Realizar otra actividad en equipo , una tabla comparativa.
– Compartir los trabajos con el grupo o la comunidad escolar.
– Valorar los logros al realizar este proyecto.

En la sección, ¿qué tanto conoces del tema? se les pide:

– Comentar en grupo las respuestas a las siguientes interrogantes:

a) ¿En su comunidad hay alguna persona que provenga de un lugar diferente? ¿Cómo es su habla?
b) ¿Han escuchado hablar a personas de otras ciudades, regiones o países que tengan como idioma el español, pero que usen términos y tonos distintos al de ustedes? ¿Cómo hablan?
c) ¿Qué palabras han escuchado de otros hablantes del español que sean diferentes a las que nosotros los mexicanos usamos cuando nos referimos a un mismo elemento?
d) ¿Creen que es importante reconocer y respetar las distintas formas del uso del español en sus hablantes? ¿Por qué?
e) ¿Qué pasaría si todas las personas habláramos exactamente igual? Piensen y mencionen cuáles serían las implicaciones positivas y negativas de ese hecho.
f) ¿Has presenciado alguna situación desagradable en la que una persona se burla por la forma de hablar de otra? ¿Qué piensas de ello?





En relación con valora tus logros:

– Usar un cuadro (que le presentan) para hacer una valoración de la tabla comparativa que hizo algún equipo de su grupo
– Leer y comparar dos ejemplos de campos semánticos:
  o de verduras y tubérculos comestibles, y frutas del español de México, de Chile y Argentina
  o de acciones, comida y objetos del español de Tabasco y del centro de México.
– Completar el cuadro de 4 columnas y 8 filas en las que se encuentran los indicadores correspondientes

Los temas de reflexión se establecen a partir del texto "Investigar sobre las variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes" (Castillo Rojas, et al., 2014) y para el proyecto que se analiza en esta intervención son:

Las variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes a partir de los siguientes conceptos:

o Lengua y cultura.
o Contacto lingüístico.
o Diversidad lingüística.
o Variedad léxica.

**Función enunciativa**

La exposición de los enunciados pasa por la descripción del modo en que se presentan, de los ámbitos asociados a la función enunciativa llevada a cabo en un tiempo/espacio preciso en el que no es visible, ni se oculta de inmediato, únicamente se percibe su existencia. En otras palabras, la función enunciativa se produce y expone en condiciones dadas (tipo de discurso, situación comunicativa, sujetos interactuantes) lo que se busca es hacer visible los elementos que conforman su posibilidad.

Obsérvese que el proyecto "¡Guagua, bus! Hablamos de lo mismo pero diferente…" en cuanto a su eje central responde a una situación real, verídica y vigente que amerita ser conocida por las nuevas generaciones y que ha arrojado reflexiones sistemáticas de los estudiosos de las ciencias del lenguaje, las variantes

léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes que involucra la relación entre lengua y cultura (Sapir-Worf, 1992) contacto lingüístico (Weinrreich, 1974) y diversidad lingüística (INALI, 2008).

En relación con los aprendizajes esperados, aunque el educando que ha concluido el nivel de educación primaria ha pasado la etapa de la reflexividad lingüística resulta interesante que se les solicite que procedan a la identificación de palabras sinónimos, homónimos y homófonos relacionándolos con su entorno sociogeográfico; que reconozcan la importancia de la diversidad lingüística y que procedan a identificar la variedad léxica en términos de las variantes léxicas y culturales de los pueblos hispanohablantes, la relación entre lengua y cultura, el contacto lingüístico y la diversidad lingüística.

En el desarrollo de este proyecto en el LTG no se expone por qué se estudia este tema, si responde al reconocimiento de una situación problemática, el sentido que puede tener para un educando de 12-14 años identificar la diversidad lingüística y cultural del español.

Uno de los propósitos del desarrollo del P3 (preestablecido para 8 sesiones) se centra en la realización de una investigación sobre las diferentes maneras de nombrar en español un objeto en regiones diversas; sin embargo, la mayoría de los educandos, principalmente de las zonas marginadas no lo lograrán porque entre otros factores no tienen acceso a la tecnología, ni han viajado más allá de la frontera de sus municipios.

De lo que se ha descrito en esta exposición, la primera actividad consiste en la lectura de textos en los que se encuentran diferentes formas léxicas del español. Después de la lectura se pide que los estudiantes comenten en el grupo unas interrogantes que se refieren a los tipos de lectura, a los propósitos de estas, al lugar de origen de los autores, al significado de las palabras que se han marcado con rojo, a los recursos con que se cuenta para conocer significados desconocidos, al reconocimiento de los elementos diferentes del español mexicano y a los factores que influyen para que se suscite la variedad léxica.

Enseguida se desprenden otras preguntas que han de abordarse en el grupo y que enfatizan: a) las palabras del español típicas de las comunidades a las que pertenecen los educandos, b) los términos provenientes de otros países, c) si la existencia de palabras diferentes en español dificulta o facilita la comunicación, d) el papel de la escritura ante la diversidad y las formas de habla como componente de la identidad personal.

En el apartado ¿Qué tanto conoces del tema? se le solicita que en grupo comenten las respuestas correspondientes a seis interrogantes. Obsérvese la forma en la que se dirigen a los estudiantes, en una se les trata de manera reverencial "En su comunidad…" en otra se le tutea "Has presenciado…" en tres se refieren al pronombre personal ustedes "Han escuchado…", "Creen que es importante…"





y en una más aluden a un nosotros inclusivo "si todas las personas habláramos…"

Las interrogantes expuestas no abren cauces para detonar la curiosidad del educando; por ejemplo, si en su entorno existen o no personas provenientes de lugares diferentes; es de suponerse que lo sabe e incluso probable que haya imitado sus formas de habla o de comportamiento. En otra interrogante se refieren a las palabras "que nosotros los mexicanos usamos" tratando de establecer las diferencias de sinonimia con otros hablantes del español; si se considera el alto índice de migración interna y externa es probable que tampoco se esté incidiendo en la capacidad de asombro del estudiante y sí se omite que el habla de los mexicanos es heterogénea. En una ocasión se problematiza, es decir se abren vías a la duda "¿Qué pasaría si todas las personas habláramos exactamente igual?"

En el desarrollo del proyecto, el foco de atención está puesto en el español, en su léxico, sus variantes y variaciones léxicas y fonológicas; se definen los conceptos claves de acuerdo con la teoría existente, pero no se construyen definiciones operativas que den cuenta del espacio-tiempo, de los sujetos o del entorno sociocultural del educando en relación con las lenguas indígenas que se hablan a lo largo y ancho del país y no se menciona la existencia de conflictos lingüísticos y culturales.

En relación con el concepto de función enunciativa (Foucault, 1985), en el desarrollo del proyecto "¡Guagua, bus! Hablamos de lo mismo pero diferente…" no se reconoce:

- la genealogía del saber, es decir, el origen de los conocimientos que poseen los hablantes, el vínculo entre lengua y cultura que ostentan en su desempeño escolar, muchos de los educandos que no tienen como lengua materna el español.
- la relación existente entre el saber histórico y el saber de la gente, por ejemplo, que los pueblos indígenas, su saber ancestral lo han transmitido de generación en generación a través de la oralidad en materia de la flora, la fauna y religión.
- el efecto del poder instaurado en la institución escolar, cuyo funcionamiento de discurso científico responde a una organización determinada no comprensible para todos los sujetos participantes y en consecuencia causante de inequidad y conflictos (Foucault, 2000).

Resumiendo, en esta intervención no se ha puesto énfasis en la búsqueda del referente, ni del emisor o autor, sí en el espacio en el que se lleva a cabo la acción comunicativa (institución escolar), el lugar que ocupa este conjunto de enunciados en el plano de la política educativa y en particular en el discurso educativo destinado a la formación de estudiantes mexicanos en una institución en la que se reconoce que la clave de la función enunciativa está en la relación saber-poder y en la que abordar los referentes de la cultura de paz coadyuvaría a desterrar la

discriminación lingüística y racial, impulsar la participación ciudadana (no solo como nombre de un ámbito del LTG), promover el diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística como componentes del patrimonio nacional.

## Conclusiones

Desde la política educativa expuesta en el LTG de segundo año:

- No se fomenta una cultura de paz, orientada hacia la anulación y prevención de conflictos lingüísticos y culturales existentes en la población mexicana.
- Se abordan contenidos ajenos a la relación existente entre el saber histórico y el saber de la gente.
- No se orienta a la promoción de una conciencia colectiva que incorpore los valores, las actitudes y los comportamientos que fomentan la cultura de paz.
- Y, porque la educación posibilita la construcción de modelos y significados culturales nuevos, es deseable que en mi país exista una interacción entre educación y cultura de la paz.

## Bibliografía

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2018). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf

Castillo Rojas, A.; Ibarra Bolaños, I.; Luna Reyes, J. y Luna, A. (2014). *Español 1*. México: SM.

Fernández, O. (2006). *Una aproximación a la cultura de paz en la escuela*. Disponible en:<http://148.215.2.11/articulo.oa?id=35603306> ISSN 1316-4910

Foucault, M. (1985). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

———, (1992). *Genealogía del racismo*. Madrid, España: La Piqueta.

———, (2000). *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2008). *Cuaderno informativo sobre el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*. México: INALI

(2009). *Programa de revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas Nacionales 2008-2012*. México: INALI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). *Lenguas indígenas en México y hablantes (de 3 años y más) al 2015*. Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/hipertexto/todas_lenguas.htm





Palomares, G. (1975). *La maldición de la malinche*. México: Discos Pueblo.

Ruiz Avila, D. (2016). Libros De texto gratuito de español para secundaria ¿pasos fallidos del sistema educativo? México: CENID.

Sapir-Worf, E. (1992). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica

UNESCO, 2000. *Manifiesto 2000 para una cultura de paz y de no violencia*. Recuperado de http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA2/Manifiesto%202000.pdf

Weinreich, U. y Martinet, A. (1974). *Lenguas en contacto*. Descubrimientos y problemas. Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

# DOCENTE ÉTICO: INGENIERO SOCIAL PARA CONSTRUIR UNA CULTURA DE PAZ

***David Auris Villegas***

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión (Perú)
https://davidaurisvillegas.com/
davidauris@gmail.com

## Introducción

"Una vida maravillosa principia con una sonrisa" alegaba nuestra madre Teresa de Calcuta, invitándonos abordar estas interrogantes: ¿Es posible un mundo pacífico? ¿Qué tipo de sociedad estamos erigiendo? ¿Cuál es el rol del maestro ético? ¿Cómo difundir una educación por la paz? ¿Es rentable ejercer una cultura de paz? ¿Es viable construir una sociedad solidaria? ¿Es posible la unidad en la diversidad? ¿Posiblemente estamos arruinando el hábitat de las futuras generaciones? ¿Acaso el ser humano es violento por naturaleza? ¿Cuál es el objetivo de una cultura de paz? Luther King, pretendiendo responder, nos invita construir una cultura de paz como el objetivo final de la humanidad.

En este derrotero alejado del cientificismo, el propósito de esta ponencia, no es responsabilizar directamente al docente la construcción de una cultura de paz, sino reflexionar epistemológicamente y comprometernos masiva y orgánicamente el reto de construir esta ineludible cultura universal bajo el liderazgo del docente ético, en los espacios de la educación concientizadora anclado en la sociedad. Analizamos y enarbolamos senderos bajo marcos cualitativos abierto a debates alturados como sugieren los expertos de este tópico.

Bajo este marco, la humanidad se encuentra en una expectante situación y, al mismo tiempo, se ve violentada por problemas ecológicos, desigualdad extrema, riqueza en pocas manos, inmensa masa de pobres globales, discriminación étnica, violencia social, terrorismo global y el latente grito de guerra, masificada gracias al discurso de la competitividad, la internet, el consumismo; quebrando la paz interior, ha puesto en riesgo a la persona, formada bajo un sistema educativo limitado a desarrollar aspectos cognitivos. Una sociedad que rinde culto a los más fuertes en las páginas de la historia universal, impregnada de héroes quienes han derramado sangre en nombre de una supuesta libertad, que aún rendimos tributos batallas convertidos en íconos, así como hoy las tendencias de la superioridad de alguien mediático sobre muchos, viendo al mundo como una jungla con rostro de un sistema que nos infringe daños, paradójicamente creado por la raza humana, estribado en el magistral resumen de Johan Galtung (2011) "actitud, conducta y contradicción" como la marca inevitable, manejada inadecuadamente en la humanidad por imponerse a sí misma.

Ante esta coyuntura histórica, cabe ejercitar conscientemente la siguiente tesis, el ejercicio consciente y liderazgo pedagógico de la docencia ética como ingeniero social, comprometido con el desarrollo sostenible, hace viable la construcción de una cultura de paz desde la educación hacia la sociedad universal, capaz de convivir armoniosamente y heredar un espacio esperanzador a las generaciones futuras, considerando oportuno nuestro tiempo de hacerlo ahora, como sostuvo Luther King, "Ahora es el momento de sacar a la humanidad de las arenas movedizas de la injusticia racial a la roca sólida de la hermandad", percibiendo que un mundo mejor es posible gracias a una cultura de paz.

## ¿Es posible una Educación para la Paz?

Siendo la naturaleza del ser humano, capaz de aprender y desaprender sutilmente, la Unesco como conciencia neurálgica de la educación mundial, propone la necesidad de construir la paz en la mente de los varones y mujeres, como inherente a la formación humana; aspirando anclar el respeto en su *Weltanschauung*, valorando al otro como así mismo, coincidiendo con Benito Juárez, "Entre los individuos, como entre las naciones, el respeto al ajeno es la paz", aspiración posible en el discutido terreno de la educación, como un espacio cognitivo y emocional, inexcusable a nivel planetario.

Persiguiendo este discurso de la esperanza, la educación para la paz a partir de una autorreflexión humana, es parte nuclear paradigmático de la educación como sugiere Noam Chomsky (2012), "la enseñanza debe ser una incitadora del autodescubrir, del cuestionar lo que no comparte, del buscar alternativas si se piensa que hay mejores y no limitarse a absorber lo que les llega de afuera para luego





repetirlo", proponiendo que es imprescindible cambiar de mentalidad desde las escuelas, poniendo en tela de juicio, ¿hasta qué nivel el ser humano es capaz de producir violencia?, ¿acaso no es posible transitar al lado de los buenos a partir de la formación ética del sistema educativo?

La posibilidad de consumar en la sociedad esta educación para la paz como una refutación ante las adversidades de los poderosos y tóxicos, quienes aún no entienden que también perecerán si descuidamos y cedemos ante los discursos intolerantes posmodernos de la globalización, Montessori (1870-1952), ya volcaba esta enorme responsabilidad al sistema educativo, "La educación es el mejor arma para la paz", tarea ambiciosa y fascinante, persiguiendo nuestro derecho natural al disfrute de la vida que nos ha tocado vivir, sin arriesgar el espacio sostenido, para las nuevas generaciones, gracias a la práctica de una educación solidaria con pigmentos de paz.

Coincidiendo con Adolfo Pérez Esquivel (2011), "La educación debe ser una práctica para la libertad, para la construcción de la paz", naturalmente desde el discurso de las escuelas, apostando por una cultura de paz, las políticas educativas como bandera de paz, han de ser plasmados desde la reflexión de los expertos, apostando por una convivencia solidaria en esta aldea global, situando en práctica la trinidad pacifista pauteado por Johan Galtun, conciliación para superar los traumar del ayer, mediación dialógica para la solución de conflictos del presente y construcción de proyectos sostenidos para el mañana como paz positiva; escribiendo la agenda social que, es posible la educación para la paz, comprometiendo esta impertérrita tarea, a todos.

## Docencia Ética o Ingeniería Social como actor central de la Paz

El ingeniero social, empoderado bajo el enfoque de la pedagogía ética, irrumpe el escenario académico y social, e imitando a Cristo con amor revolucionario, asume con respeto y dignidad cada día su rol educador, apertrechándose incansablemente de un patrimonio ético como paradigma, demostrando su poder generador de paz en la esfera personal, social y profesional consciente que, "todo ser humano busca la felicidad" como argumenta Menchú (2018).

La esfera personal centrado en el respeto a sí mismo para generar respeto hacia su familia, sus amistades y reflexivamente conduce una vida oteando al pasado con una mirada de reconciliación y perdón, viviendo el presente, ejercitándose conscientemente, cada segundo poniéndose en el lugar de esa otra persona, y tiende su mirada hacia el futuro, una visión de desarrollo sostenible acudiendo a la praxis de la paz con resultados a largo plazo.

En su construcción de líder y mediador de la paz ante todo el docente ético, en el espacio de la familia, una escuela cálida donde demuestra y pone en praxis y

entrena sus actitudes de cohabitar en armonía consigo mismo desde su paz interior, viviendo con la mística del ejemplo, liderando como hijo dialogante sincero, hermano perdonador y conciliador, padre o madre perennemente y, practica la fidelidad de pareja, como eje central de la edificación incesante de una familia.

La semilla de paz se cultiva y germina al interior de una familia, nuestra pequeña sociedad, como paradigma, prospera y experimenta en familia incidiendo en la sociedad, siendo conscientes en lo que va del año en Perú, más de medio centenar de mujeres fueron sacrificadas por sus parejas que alguna vez juraron amarla.

Partimos sin saber qué es la paz, y ella la aprendemos en el fascinante viaje de la vida y es en la familia donde el ingeniero social provoca la cultura de paz y la mantiene sostenidamente a lo largo de las experiencias cotidianas como una rutina innovadora, meditando en familia desde empezar el día y está atento a lo largo de día.

Agendemos nuestra vida personal desde lo más sencillo a lo más complejo, asumiendo el reto de forjarse conciliador en los conflictos, viendo la vida no tan en serio como los latinos, sino vivirla bajo una regla que aspire al desarrollo familiar y sostenido, haciendo un testimonio viviente de nuestras vidas siempre dispuesto a servir a los demás, "un verdadero testimonio de que vale la pena la vida en familia", según Francisco I (2015).

Y es en el ámbito personal es latente nuestra predisposición a abrir nuevos espacios de esperanza, edificando nuestro patrimonio moral iniciado desde nuestro hogar, "La paz comienza con una sonrisa", afirmaba Teresa de Calcuta, que aún no se ha logrado llevar a la praxis pedagógica, debido al modesto dominio de la inteligencia emocional, postergando el empoderamiento de los valores prístinos que nos ha permitido nuestra supervivencia.

Este mismo ingeniero social, protagoniza una exitosa vida profesional, inspira carismáticamente, generando pasión ético por la responsabilidad, el respeto a todas las ideas y etnias, barnizada de fino humor, haciendo del aula un show académico difícil de abandonar como sugería Montessori, como el buen vivir pedagógico, elevando esta rentabilidad académica, muestra un discurso educador y tolerante imitando las clases de Jesucristo, más allá de sus creencias religiosas, sencillamente viendo a Cristo hombre en la formación de seres humanos que garantiza una educación moral acicalado de paz, sobreponiendo el compartir sobre la absurda competencia que gravita un influencia virulenta y tóxica.

A pesar que no existe la certeza en estos tiempos digitales, la comunidad educadora bajo el enfoque ético, inspira esforzándose conocer intrínsecamente a los discentes, proporcionando sentido a su profesión, siempre resolviendo conflictos, ejerciendo filosóficamente, la práctica de la filosofía de la no violencia de Gandhi, soslayando la competencia para evitar fricciones en la naturaleza humana, olvidando comparar y alegrarse con la derrota de los compañeros.





Consientes que hoy nada es suficiente, pero es importante arriesgar sabiendo que el sistema educativo de hoy está abocado solo a formar personas exitosas y no felices y es ahí que la vida profesional del docente humanista, despliega toda su capacidad de asociar las ideas, construyendo un paradigma de un ser capaz de disfrutar un sospechando porvenir.

La ética fundamental del profesional según Cortina (2014) "Ética de la responsabilidad, de lo que asumes y de los que haces" Un maestro, es un ejemplo de multitud, Modelo ético a seguir por la comunidad académica, responsable en la formación de estudiantes flexibles, tolerantes, sencillos, disciplinados y perseverantes.

El ejercicio social del docente ético se ve pauteado por sus mismas condiciones dialécticas propias de la sociedad, que debe escudriñar la paz como norte de justicia, exaltando una vida digna que hacer el bien a los demás debe ser algo natural y no una práctica forzada, asumiendo el respeto como clave del sustento de las ideas, cultivando la generosidad orgánica global.

En la sociedad, como una escuela enorme, como dijo Gülen (2015), "La mejor forma de educar a la gente es enseñarle una preocupación especial por cada individuo, sin olvidar que cada individuo es un "mundo" diferente", entendiéndose la diversidad como una formidable ventaja humana y responsabilidad social para la preservación de una sociedad más justa reflejada en la vida cotidiana, impregnando huellas dignas de ser imitadas como los nuevos influencer en una generación milenial camino a la generación X, invadida por una sociedad de consume siempre insatisfecho.

En suma, un maestro ético es un Tutor arquitecto, centrado en el ser, actor que habla bien de todos, construye una familia solidaria, jamás expresa sucesos negativos de los estudiantes, coincidiendo magistralmente por Bucay (2014) "Trabajemos todos los días para volvernos la mejor persona, trabajemos para ser feliz y estás obligado a alguien a que sea buena persona o feliz"

## Cultura de Paz como fruto de la Educación Solidaria

Cultura de paz estudiada científicamente a nivel mundial a partir de la última década del siglo XX como tópico transdisciplinar, aún nuestro país no ha priorizado su debate interdisciplinario, paz definida por Peter Newton-Evans (2012), "como dos extremos, por un lado como la ausencia de la guerra y por otro lado un asunto muy personal de paz interior y bienestar personal y estos dos extremos han sido inalcanzables prácticamente", invitándonos el reto de cultivar la cultura de paz para situar al alcance del disfrute de los ciudadanos.

Ahora en plena contienda mundial y estando a tiempo, es apremiante tornar nuestro principio humano de supervivencia hacia la convaleciente madre natu-

raleza para velar conscientemente de ella, aspirando una convivencia armoniosa con nuestro medio ambiente, coincidiendo con la reflexión del gran jefe Seatle (1855) "Cada trozo de esta tierra es sagrado para mi pueblo, la hoja verde, la playa arenosa, la niebla en el bosque, el amanecer entre los árboles, los pardos insectos".

Es imprescindible empoderarnos desde sistema educativo, el cultivo de la responsabilidad de respetarnos a sí mismos para llevar las bondades del respeto traducido en paz hacia los demás, en palabras del Dalai Lama (2016), "nosotros tenemos la responsabilidad de traer la paz", siendo tan necesaria la paz como ineludible deber social en esta época afiebrada.

Precisamente, este *statuo quo* posmoderno invita enarbolar el discurso del Desarrollo sostenible como manifestación utópica de las personas, creando un planeta próspero, acudiendo a una acción cooperante universal, persiguiendo poner fin a la pobreza, la desigualdad, la discriminación y los horrores del planeta, apostando a la práctica de una educación de calidad humana.

Los Derechos Humanos son innatos e inherente a cada ser humano, enarbolando la bandera de la paz, escribe en su primer capítulo que todos nacemos libres y con iguales derechos, como punto de partida a ser puesta en práctica en cada interrelación humana y es ahí, cuando el sistema educativo opera sostenidamente el fomento del respeto y la responsabilidad que enfrentaremos en el camino del desarme mundial para apagar el fuego de la chispa que incendiaría el mundo entero.

Democracia participativa basado en la reflexión horizontal, como la punta de lanza para generar la paz, pues este sistema directo incita cumplir y vigila las interrelaciones de la vida diaria, basado en consensos basado en una cultura organizativa en beneficio para el país de acuerdo a leyes que jueguen a favor del entendimiento entre seres humanos.

Todos somos diferentes y eso nos hace únicos en el planeta capaz de interactuar, desde la piel más clara a la piel más oscura, el nivel cultural, social y académico, acudiendo a la diversidad entenderemos la clave para lograr la felicidad pues todos somos imprescindibles, mirando desde perspectiva de género surgido en el siglo XX como enfoque necesario y pragmático en la vida cotidiana para mejorar el bienestar de la relación entre ambos géneros otorgándoles igualdad de oportunidades, con el objetivo de aportar al desarrollo de la sociedad hacia un bien común.

Finalizando, reflexionemos esta necesaria interrogante, ¿es posible manejar nuestras emociones para instruir una cultura de paz? Al respecto, Daniel Goleman responde que es posible, activando nuestra mente generamos valores, y actitudes de tolerancia hacia los demás, acudiendo a la educación como mediador de paz, según Peter Newton-Evans (2012), "enseñar y aprender actitudes y virtudes pro sociales como el altruismo, la cooperación, el pensamiento sistémico y apertura hacia el otro".





**Extrategias del Ingeniero Social para construir una Cultura de Paz**

"Dejad a los niños, y no les impidáis que vengan a mí, porque de los que son como éstos es el reino de los cielos", dijo Cristo, estimulándonos a reflexionar masivamente que acercarnos a nuestro prójimo es una política que jamás pasará de moda. Para generar calidad humana, el docente ético ha de ser un agente gestor competente de relaciones interculturales, desde la familia y las escuelas, construyendo la paz en la sociedad donde se desarrolla, respondiendo los ejes planteados según Johan Galtung, elaborar la modificación de la actitud que es nuestra parte interna, la formación de la conducta nuestra parte externa y la comprensión y negociación de nuestras contradicciones que es un problema entre dos o la misma sociedad.

¿En qué espacios construimos la paz? ¿En la vida real y virtual? En los claustros de estudios, en el espacio de la familia y el territorio de la sociedad, siguiendo un solo y único sendero capaz de llevarnos hacia un desarrollo sostenido como un imperativo mundial, coincidiendo con las ideas de Mahatma Gandhi (1869-1948) "No hay camino para la paz, la paz es el camino", empujándonos plantear derroteros para resolver conflictos de toda intensidad promoviendo estrategias de paz, izamos estas propuestas a manera de hipótesis, abierta a discusiones alturadas, fusionando la dimensión práctica y teórica.

– "Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres", clama la UNESCO, invitándonos a ejercer perentoriamente, una convivencia pacífica e intercultural en la autopista del sistema educativo autorrenovándose constantemente.
– Diseñar una gestión de acción multidisciplinarias para movilizar a la sociedad en pro de la paz, como ejecutar marchas pacíficas en favor de la paz mundial, convocando a las personas representativas, como: deportistas, artistas, intelectuales, influencer, empresarios, científicos y líderes políticos.
– Modifiquemos nuestros paradigmas del culto a los "héroes" quienes derramaron sangre, tributados y tallados en mármol en las calles y las páginas de la historia, reemplazándolos con nombres de aquellos héroes y heroínas de la paz, el amor, la ética y el buen vivir.
– Empoderemos el cooperativismo social a través de una sinergia múltiple y activa, poniendo al servicio una educación colectiva que invite a valorar la enorme rentabilidad de paz, a lo largo y ancho del planeta desde el espacio educativo.
– Implementar, según Ortiz (2015), "como guía y orientador el docente ha de ser un conciliador por excelencia con una gran capacidad de escucha y de respeto por el otro", así como mediador y un gran negociador de conflictos, creando observatorios desde espacios virtuales en pro de la paz y las buenas

prácticas sociales.

– Incansablemente fomentemos la convivencia con los demás, como una práctica cotidiana y consciente, como una herramienta de la educación a lo largo de la vida en cada espacio de aprendizaje, creando redes humanas para lograr una paz sostenible como reclama la UNESCO.
– Tender puentes de praxis de diálogo intercultural transversal y contextual sincero, invitando a comprometerse a cada ciudadano activo el aprovechamiento de la globalización, intercambiando experiencias de mejora continua y conociéndonos a sí mismos y respetando nuestra identidad cultural.
– Ejecutar talleres de *coach* itinerantes en las escuelas denominadas Transformación interior, propuesta por Calle (2019): "Observarme, conocerme, descubrir lo que tengo que erradicar para cambiar de mí, logrando una transformación y auto realización".
– Maniobrar los medios de comunicación, la internet y las redes sociales para fomentar la solidaridad mundial a partir de la generación milenial y X, con la finalidad de "crear un mundo más amoroso" reclamado por Naranjo (2015).
– Promover un pensamiento crítico y sistémico en el sistema educativo, para generar confianza pedagógica a través de programas sostenible de paz, como los voluntarios pedagógicos sin título o grado académico.
– Renazcamos de nuestra zona de confort, apostando por la utopía como medio para prosperar, sostenido por Mayor (2011), "los realistas nunca han hecho nada, nunca han cambiado nada porque aceptan la realidad", mentalizándonos que jamás dejemos de soñar por un mundo mejor donde se respire el aire tibio de la vida y libertad.
– Establecer la Cátedra de paz como asignatura obligatoria en el sistema educativo desde la básica hasta el postgrado como nervio central del sistema educativo global.
– Impulsar maestrías y doctorados en la línea de cultura de paz, considerando que EE. UU. tiene más de trescientos programas de postgrados en diferentes disciplinas, mientras Perú no cuenta con ninguno.
– Provocar educación por la televisión, cable e internet, dirigida a la sociedad centrada en la familia, una educación para la paz: es posible, instituyendo la convicción de tolerancia y alegría de loar al prójimo.
– Proponer alternativas y políticas de tolerancia y paz a nivel familiar, personal y social, invitando a reflexionar en el poder del perdón, acudiendo al diálogo sincero y de calidad como política de Estado incidiendo en la sociedad.





## Conclusiones Reflexivas

La docencia ética, ¿está en la obligación de ejercer una pedagogía ética en una generación digital milenial, dando paso a la generación X, donde el ingeniero social tiene la oportunidad de ser constructor, conciliador y mediador de la paz, aceptando a los demás en los espacios como la escuela, la familia y la sociedad?

Concientizar y masificar paradigmas o modelos, educando una generación tolerante, capaz de afrontar exitosamente coincidiendo con Malala Youzafsai (2014) "alcanzar metas de paz, educación e igualdad", convirtiendo a la sociedad como protagonista de un cambio mundial liderado por el actor principal, el docente ético.

El resultado de la investigación propone reflexionar a la luz de la ciencia, replantear las políticas educativas, equipar el patrimonio moral del docente y rediseñar estrategias colaborativas vivenciales, comprometiendo a toda la sociedad, liderado por el docente ético con vista a los Derechos Humanos viendo al otro como a uno mismo.

Finalmente, la construcción de una cultura de paz universal es posible y perentorio si pretendemos prolongar nuestra estadía en la tierra. Quizás sea necesario predicar esta nueva religión, la cultura de paz, en todo el sistema educativo, familiar y espacios de la sociedad para lograr la supervivencia de la raza humana en mano de todos.

## Fuentes Consultadas

Bucay, Jorge (2014) Educación en familia: padres e hijos. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=_uDp-yEl7eo. 20/05/2019.

Calcuta, Teresa. Frases célebres (…) Recuperado de: https://mundo.sputniknews.com/religion/201608261063071496-misionera-madre-teresa-cumpleanos/. 26/04/19.

Calle, Ramiro. (2019) La transformación interior para alcanzar la paz. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DmY2BBdNgG8. 29/04/19.

Chomsky, Noam. (2012) The purpose of Education. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=DdNAUJWJN08. 20/05/2019.

Cortina, Adela. (2014) Ética profesional. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=2eYtiv5lijo. 24/04/19.

Cristo, (Siglo I) Nuevo Testamento. Mateo 19:13-15.

Dalai Lama (2016) La Paz es Nuestra Responsabilidad-Dalai Lama-2016-SubEsp. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=z2P-Ql9dmWY. 12/04/2019.

Francisco I (2015) La familia vale la pena. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=S42XMIpXA_g. 21/05/2019.

Galtung, Johan. (2011) Los tres componentes del conflicto. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=3YIJCBsd43Q. 12/04/2019.

Gülen, M. Fethullah. (2015) *Educación de la cuna a la tumba* en Amor y tolerancia. Estados Unidos, 4ta. Edición. La Fuente.

https://es.unesco.org/

https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/

Jefe Seattle (1855) Carta del Jefe Indio Seattle al Señor Franklin Pierce, Presidente de Los Estados Unidos de América.

King, Martin. (1963) Yo tengo un sueño. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=x7C9OympYtQ. 20/04/19.

Mayor Z, Federico. (2011) Una reflexión en torno a la cultura de la paz y la justicia social. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=tqCnhoubjV0. 12/04/2019.

Menchú, Rigoberta. (2018) La educación como práctica para la libertad. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=5CIK1q3vIkM.16/04/2019.

Naranjo, Claudio. (2015) La importancia de lo apolíneo y lo dionisíaco en la educación. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ky1Y4TfrLeE. 28/04/19.

Newton-Evans, Peter. (2012) ¿La Naturaleza Humana admite una Cultura de Paz? Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=IRI-dpeodcY. 11/04/19.

Ortiz, María. (2015) Cátedra de la paz. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ut0j19wYtNU. 12/04/2019.

Pérez Esquivel, Adolfo (2015) Cultura de paz. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=z1cN9DARwto. 20/05/2019.

Yousafzai, Malala (2014) Discurso Malala Yousafzai en la ONU. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=HyWIg6D2PPk. 15/04/2019.



# EL DOCENTE UNIVERSITARIO COMO PORTAVOZ DE LA CULTURA DE PAZ: LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PAZ

***Ebelia Mendoza Cortez***

Facultad de Estudios Superiores Aragón de
la Universidad Nacional Autónoma de México.
ebe_mendoza@hotmail.com

**Resumen**

La enseñanza en la universidad del siglo XXI enfrenta las exigencias y desafíos propios de nuestro tiempo. Desafíos que amplían el espectro de acciones y responsabilidades del mundo universitario, en diversos órdenes y campos de acción: desde las funciones sustantivas (docencia, investigación y extensión), hasta los retos que demandan la sociedad del conocimiento, la globalización, la internacionalización, las tecnologías de información y comunicación (TIC), etcétera (Londoño, 2014: 25).

Uno de los desafíos más complejos a los que se enfrentan las universidades del siglo XXI, es sin duda la violencia, por lo que el papel del docente universitario es fundamental para generar en el proceso enseñanza–aprendizaje, un cambio coyuntural que genere una fuerza positiva, dinámica y participativa del estudiante en la promoción del diálogo para lo solución pacífica de conflictos con un espíritu de entendimiento y cooperación mutua.

**Palabras clave**: Universidad, enseñanza universitaria, docente universitario, cultura de paz, cambio, transformación.

**Abstract**

The teaching in the university of the 21st century, face the demands and challenges of our time. Challenges that broaden the spectrum of actions and responsibilities of the university world, in various orders and fields of action: from substantive functions (teaching, research and extension), to the challenges demanded by the knowledge society, globalization, internationalization, information and communication technologies (ICT), etc. (Londoño, 2014: 25).

One of the most complex challenges facing 21st century universities is undoubtedly violence, so the role of the teacher is essential to generate in the teaching–learning process, a conjunctural change that generates a positive force, dynamic and participatory student in the promotion of dialogue for the peaceful resolution of conflicts in a spirit of mutual understanding and cooperation.

**Keywords**: University, university education, university teaching, culture of peace, change, transformation.

## I. Introducción

La presente ponencia pone en la mesa de reflexión el papel protagónico que la Universidad y el docente universitario, deben asumir para afrontar los retos y desafíos del Siglo XXI. Uno de esos grandes retos del pasado, presente y estoy segura que del futuro, ha sido la desigualdad entre varones y mujeres, la violencia, la discriminación, la corrupción, la injusticia, entre otros problemas que aquejan a la humanidad, y que ha desembocado en una ruptura social.

La Universidad en su ADN es y será un escenario de cambio y transformación, y ante estos retos que no se pueden negar y que deben ser afrontados con el arma más poderosa llamada educación, para impulsar a la unidad social; la enseñanza universitaria y el docente tienen que proponer nuevos enfoques que impulsen a los cambios de constructos sociales, económicos, políticos y culturales, de tal manera, hoy el docente universitario debe ser un portavoz de la cultura de paz y su enseñanza debe encaminarse desde un enfoque o perspectiva de paz, utilizada de manera transversal como herramienta metodológica.

## II. Objetivo

Reflexionar sobre el papel que asume el docente universitario en el aula de estudios, como un portavoz de la cultura de paz, así como la importancia de ser un actor fundamental en la promoción de valores, actitudes y comportamientos en el educando, formando jóvenes profesionistas que contribuyan a la unidad, solidaridad, y a la paz de su país.





## III. Planteamiento de Problema

La problemática que nos ocupa es que, en la actualidad, la enseñanza universitaria se ha centralizado solo en el tratamiento de tópicos o contenidos temáticos de carácter técnico–científico, desarrollando solo competencias técnicas y profesionales; es decir, la enseñanza universitaria, solamente se ha preocupado desde dos pilares: el saber y el hacer, olvidándose de los pilares del ser y del convivir.

En otras palabras, la enseñanza universitaria y, consecuentemente el docente universitario, debe cubrir cuatro pilares el saber, el hacer, el ser y el convivir.

Las universidades del siglo XXI se tienen que enfrentar a retos y desafíos tales como la violencia, la corrupción, la injusticia, la globalización, etcétera. Son desafíos que se trasladan a las aulas de estudio, por lo que la enseñanza universitaria debe dejar de ser lineal y migrar a una enseñanza transversal con nuevos enfoques para formar jóvenes profesionistas democráticos en el marco de la paz, la igualdad, la equidad y la justicia.

En este sentido, la universidad como protagonista y agente de cambio, es el espacio idóneo para impulsar y formar un tejido social más igualitario, equitativo y democrático. Consecuentemente, el papel del docente universitario es fundamental, constituyéndose en un promotor innato de la construcción de la paz como un valor invaluable.

## IV. Justificación Metodológica

En la presente ponencia se utilizará el método analítico–deductivo, cuya estructura se integra en tres ejes temáticos, los cuales nos encaminarán hacia un ejercicio de reflexión y análisis; ejes que tienen como punto de partida un breve pasaje histórico de la existencia de la universidad como institución de cambio y transformación; posteriormente, analizaremos la conceptualización de enseñanza y el papel del docente universitario desde un enfoque pedagógico, o cual nos lleva a la profesionalización de la enseñanza; y, finalmente, arribaremos a la cultura de paz como un enfoque transversal y metodológico de la enseñanza universitaria.

## V. La Universidad como un escenario de transformación y promotor de Cultura de Paz

Para dar inicio a este análisis, retomo las palabras que se expresaron en las memorias del Congreso de REDUNIPAZ, VII Nacional y II Internacional (2015: 30), celebrado en Colombia, en este evento se puntualizó que el papel de la universidad, en el actual momento político e histórico, es fundamental; tiene el reto de constituirse en el ente que haga el pegamento de las apuestas de múltiples escenarios ciudad–campo, interculturalidad, regiones y sectores sociales.

En este mismo sentido, se señaló en el Congreso de REDUNIPAZ, la universidad tiene el reto importante de promover una pedagogía de la escucha activa que incentive diálogos significativos entre diferentes sectores de la sociedad colombiana, como parte de los esfuerzos por la realización de un gran diálogo de las mayorías de la nación y la construcción de un gran movimiento por la paz, que active la participación de la sociedad.

Ante esta percepción del papel de la Universidad en el siglo XXI, considero importante tener un acercamiento al concepto de Universidad y su importancia como institución eje y transversal de cambio y trasformación, toda vez que es un lugar donde convergen no solo los conocimientos, sino los desafíos, las problemáticas sociales, los valores, las aspiraciones, etcétera.

En esta aproximación al concepto de universidad, haremos un breve recorrido histórico para delimitar y comprender su importancia.

La universidad se fundó en un claustro, pero ha pasado a ser una palestra; en un principio fue un lugar en que los sabios se aislaban del mundo, pero hoy en día el problema inmediato del universitario consiste en decidir de qué manera y en qué grado habrá de integrarse a la sociedad (MacKenzie, Eraut y Jones, 1974: 13).

La palabra *universitas* fue creada probablemente por Cicerón, con el sentido de "totalidad"; deriva de *universum*, que significa "reunido en un todo". Referido a las universidades, aquel vocablo pasó a designar la institución que tenía carácter de totalidad en dos sentidos: originalmente fue la *universitas magistrorum et. scholarium*, esto es, la comunidad de maestros y alumnos; después, la *universitas litterarum*, es decir, la institución en que se reunía en un todo el saber (Chuaqui, s.f.).

La Universidad, como institución, data de Europa medieval. Aunque tiene antecedentes en las culturas griega, romana y arábiga, las primeras instituciones con una organización formal nacieron en Europa Occidental. Bolonia y Paris representan los prototipos de universidades medievales, tanto por su antigüedad como por su forma de organización. Se considera que, aunque evolucionaron paulatinamente, para el siglo XII ya estaban constituidas como tales (González, s.f.: 1).

Siguiendo con este breve pasaje histórico sobre la universidad, para Benedicto Chuaqui J. (s.f.):

> Las universidades nacieron como expresión del renacimiento intelectual iniciado en el siglo XI en torno a la filosofía y teología. Se formaron de las escuelas principalmente de las escuelas catedralicias llamadas a dar una enseñanza superior. El nombre oficial de la organización de esta enseñanza superior fue primero studium generale; generale no se refería a que se enseñaran todas las disciplinas, sino a que se admitieran estudiantes de todas partes. Los studia generalia, estos centros de educación superior, eran de hecho corporaciones de maestros y alumnos, y de ahí que pasaran a llamarse universidades. El nombre de studium generale compitió con el de universitas hasta fines de la Edad Media.





Si bien la universidad ha sido una de las grandes creaciones de la civilización occidental, hoy ha trascendido en ser un escenario donde los saberes universales inducen una fuerza para generar un cambio coyuntural y contribuir al desarrollo, crecimiento y transformación del ser humano.

En esta génesis, ubicamos que las primeras universidades fueron las de Bolonia, Paris, Oxford y Montpellier. En este sentido, Alfred Cobban (1992:1247) señala que:

> Bolonia se inició como una escuela de leyes que pronto alcanzo gran prestigio. Muchos de sus alumnos eran personas adultas que llegaban de distintos sitios de Europa y que contrataban a doctores en leyes para que fuesen sus profesores. Ya que eran extraños en la ciudad, enfrentaron problemas que los hicieron unirse para defender sus intereses, y una vez unidos, tomaron el control de la Universidad. Fue pues Bolonia la primera universidad cuyo gobierno estaba en manos de los estudiantes. Esta situación permaneció hasta 1350, aproximadamente, cuando las autoridades de la ciudad recuperaron el control de la Universidad y la entregaron a los profesores.

La Universidad de París alcanzó gran prestigio como una escuela de lógica y teología. Las autoridades de la ciudad favorecieron su desarrollo, porque la presencia de la universidad atraía a jóvenes y a intelectuales de muchas partes de Europa, lo que a su vez, estimulaba el crecimiento de París como un centro cosmopolita con una gran actividad socioeconómica (Cobban, 1992: 1247).

De esta manera, la universidad de Bolonia y Paris fueron el prototipo, la primera piedra angular para el nacimiento de centenares de universidades en los subsecuentes siglos.

La universidad se convirtió en un recinto de profesores y estudiantes ávidos de conocimientos; el auditorio se consideró como el lugar donde se respetaba la libertad de expresión; en sus aulas se desarrollaban las letras, las ciencias, las artes, sobre todo, se respetaba la autonomía de cátedra. Símbolo del deseo de la enseñanza y del saber.

Zaira Navarrete Cazales (2013: 10) afirma que la universidad es un espacio de construcción de las identidades profesionales enmarcado dentro de los que se denomina educación superior (universidad, tecnológicos) pues es en estos espacios donde se prepara, se da formación profesional a los estudiantes.

La universidad fue creada para formar pensadores y no repetidores de información, es por ello que, como protagonista orienta a un proceso de socialización donde el ser humano construye su personalidad, fortalece su ser a través del conocimiento, y justo utiliza su saber para ser parte del tejido social y desde su trinchera contribuir a la solución de los problemas que hoy nos aquejan.

En la actualidad, la universidad es más que un simple recinto, es un escena-

rio protagónico donde no solo vive el deseo de enseñar y saber, ni de la libertad de expresión, sino que es la plataforma para afrontar los retos y problemáticas sociales, es el lugar perfecto para construir la paz, para dar voz a los Derechos Humanos, para que la libertad de expresión tenga nombre, para que la igualdad tenga gafas, para que la ciencia palpite, las artes sean un templo de la creatividad e imaginación, la justicia respire y los valores hagan eco. La universidad es el hogar del conocimiento, del cambio y la transformación.

## VI. La Enseñanza Universitaria y el papel del docente frente a los Retos y Desafíos del Siglo XXI

La calidad de la educación depende, en gran medida, de la formación docente y de cómo dirige y orienta el proceso de enseñanza–aprendizaje (Torres y Girón, 2009: 7). Por su parte, Londoño (2014: 25) afirma que, las condiciones de un profesor universitario son muy diferentes a los de otros niveles distintos a la educación superior. No es igual la enseñanza en la educación media superior, no son los mismos sujetos, las mismas circunstancias o intencionalidades.

Los docentes universitarios tienen, concretamente, la tarea de propiciar que los alumnos logren el aprendizaje necesario para continuar su formación, después, de adquirir una formación previa, tanto en el seno familiar como en los niveles educativos anteriores, con la finalidad de egresar como profesionistas o investigadores exitosos (Pérez Rivera, *et al.*, 2011: 103).

En este sentido, y ante la obligación y compromiso que tiene el docente universitario en la enseñanza, resulta importante cuestionarnos, ¿qué es la enseñanza? Dependiendo de la respuesta, se considera como un tópico vertebral de la didáctica y como una tarea social del docente.

Para Fenstermacher (1989: 153), la enseñanza es un acto entre dos o más personas, una de las cuales, sabe o es capaz de obrar más que la otra, comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades de una a otra.

Por su parte, Stenhouse, citado por Fernando Marhuenda (2000: 56), entiende por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. Y la estrategia de la enseñanza constituye un importante aspecto del *curriculum*.

La diferencia, entre Fenstermacher y Stenhouse, es que el segundo habla de la enseñanza de la escuela y la definición del primero sirve para cualquier tipo de enseñanza en cualquier tipo de contexto y en cualquier época (Marhuenda, 2000: 56).

Tom A.R, citado por José Contreras (1994: 16), concibe a la enseñanza como una práctica humana que compromete a quien la realiza o a quien tiene iniciativas





con respecto a ella.

La enseñanza es una actividad intencional que obliga moralmente a sus responsables, también es una práctica social que excede a su comprensión como producto de decisiones individuales, generando una dinámica que solo puede comprenderse en el marco del funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte (Contreras, 1994: 16).

Para María Cristina Davini (2008: 17), la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo y que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios.

En este sentido, el profesor universitario y de la misma institución es formar pensadores, ciudadanos cuya voz se escuche en todos los escenarios de la vida social, económica y política de un país.

El docente universitario tiene que asumir un papel no del clásico profesor de la escuela básica y media superior, sino atendiendo al nivel, condiciones de los alumnos, los factores sociales, económicos y políticos; debe convertirse en un mediador del conocimiento, para formar no solamente buenos profesionistas, sino buenos ciudadanos.

Augusto Cury (2014: 23) en su novela *El coleccionista de lágrimas* señala que el día en que un profesor deje de provocar la mente sus alumnos y ya no consiga estimularlos para que piensen críticamente, estará preparado para que lo sustituyan por un ordenador.

La práctica docente a nivel superior tiene que basarse no solo en conocimientos, sino en actitudes, aptitudes y habilidades; es decir, la enseñanza tiene que ser integral en el saber, el hacer, el ser y en el convivir, para que el futuro profesionista desde su trinchera contribuya a la unidad social.

La educación que contempla únicamente las competencias técnicas, que no desarrollan la resiliencia, el altruismo, la generosidad, la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, de exponer y no imponer las ideas y, en especial, de pensar como humanidad, no previene nuevos Holocaustos, no viabiliza la especie humana para sus futuros y difíciles desafíos, a pesar de que promueva la evolución del Producto Interno Bruto (Cury, 2014: 14).

La tarea del docente universitario no radica simplemente en transmitir conocimientos técnico–científicos al estudiantado, sino imponer desafíos pedagógicos que encaminen al discípulo a una formación integral, por ello, el docente tiene que abandonar el papel tradicional del profesor que expone solo temas, da datos, dicta conceptos; y asumir un papel de guía en pos del conocimiento, pero siempre ligando con práctica, es decir, la enseñanza con nuevos enfoques y desde una transversalidad.

En este sentido, el docente universitario tiene que ser un mediador del conoci-

miento, un facilitador de la construcción de los conocimientos, cumple un rol de acompañante de un proceso creativo y facilita diversos recursos para que cada estudiante pueda relacionarse e interactuar con ellos, de acuerdo con sus propias necesidades de aprendizaje y características cognoscitivas (Hernández, 2009: 132).

El asumir un papel de mediador o facilitador del conocimiento, el docente universitario promueve en el alumno retos académicos para la construcción del conocimiento y el desarrollo de actitudes, aptitudes y habilidades; es decir, orienta, encamina y acompaña al alumno en su formación profesional.

De esta manera, Ana Cecilia Hernández (2009: 132) señala que la función mediadora del docente en el proceso didáctico, conlleva a establecer, en forma conjunta con los estudiantes, las mejores rutas para aprender. Esto implica que el alumno universitario asuma su responsabilidad en el proceso enseñanza–aprendizaje.

## VII. La Cultura de Paz como un eje transversal necesario en la Enseñanza Universitaria

Para enfrentar la violencia, la desigualdad entre varones y mujeres, la discriminación, la corrupción, la injusticia, etc., la universidad como institución protagonista de cambio y transformación y el docente universitario, deben asumir la idea de la corresponsabilidad social, como un criterio estratégico, el cual tiene un significado fundamental para la institucionalización de la cultura de paz, de esta manera la corresponsabilidad social de ser promotor de la paz implica el respeto de los derechos humanos, de la dignidad humana, de fomentar el diálogo para la solución de conflictos, implica formar varones y mujeres resilientes y generosos.
La corresponsabilidad social alude a la necesidad de que varones y mujeres, titulares de los mismos derechos, se erijan, al tiempo, en responsables de similares deberes en los escenarios públicos y privados, encaminando la plena participación de mujeres y varones en todos los ámbitos de la sociedad en condiciones de igualdad.

La cultura de paz supone, ante todo, un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra. Pero su propósito trasciende los límites de los conflictos armados para hacerse extensivo también a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo (Centro Internacional para la Formación en Derechos Humanos, Ciudadanía y Cultura de Paz, 2018).

Por otra parte, la transversalidad, se refiere a contenidos culturales relevantes y valiosos, necesarios para la vida y la convivencia, que dan respuesta a problemas sociales y que contribuyen a formar de manera especial el modelo de ciudadano que demanda la sociedad, porque a través de una educación en valores los alumnos





se sensibilizan, toman posiciones ante dichos problemas, emiten juicios críticos y actúan con un compromiso libremente asumido. Esto significa que son temas que no necesariamente tienen que conformar una asignatura en particular ni recibir un tratamiento especial dentro del currículo, sino que deben abordarse en todas las áreas que lo integran y en toda situación concreta de aprendizaje (Henríquez y Reyes, 2008: 14).

Bajo esta racionalidad, es necesario que la enseñanza universitaria se desarrolle y establezca mecanismos y acciones que promuevan la paz como un eje transversal.

El papel de la universidad es formar seres reflexivos y críticos, capaces de detenerse pensar en sí mismos, y en la sociedad en que están (Londoño, 2014: 451).

Para Azucena Solís Sabanero (2016: 102), la escuela es el agente más importante en la formación integral de la personalidad del individuo; debe ser el espacio fundamental para la educación en igualdad de género y de esa manera corregir cualquier tipo de inequidad social.

La construcción de la paz como eje trasversal en la enseñanza universitaria es un compromiso que las universidades deben asumir, para formar mujeres y varones con una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y prevengan los conflictos, de esta manera, garantiza la construcción de la paz como un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuo.

## Conclusiones

**Primera**. La Universidad del siglo XXI debe asumir un papel de un actor social, fundamental y necesario para afrontar la violencia, la desigualdad entre varones y mujeres, la corrupción, la injusticia, etc., retos y desafíos propios de este siglo. La Universidad es un escenario de cambio y transformación, por lo que la enseñanza universitaria, tiene la arropas nuevos enfoques y ejes transversales, que abarquen cuatro pilares en el alumnado: el saber, hacer, ser y convivir.

**Segunda**. El papel del docente universitario y su labor de enseñar no implica únicamente el transmitir conocimientos técnicos-científicos; la enseñanza como una actividad humana tiene que promover, actitudes, aptitudes y habilidades, de esta manera, el docente debe desarrollar dicha tarea desde el escenario de la didáctica para convertirse en un medidor del conocimiento. El papel del docente, ante los desafíos del siglo XXI, tiene que encaminar su enseñanza desde el eje trasversal de la cultura de paz.

**Tercera**. La cultura de paz como una metodología y eje transversal de la enseñan-

za, se convierte en un mecanismo de construcción de la paz y de reconciliación entre varones y mujeres, promoviendo el dialogo y previniendo los conflictos, además del reconocimiento de la identidad de pertenecer a una misma familia llamada humanidad.

## Bibliografía


Centro internacional para la formación en derechos humanos, ciudadanía y cultura de paz, disponible en https://www.organismointernacional.org/cultura-de-paz.php

Cobban, A. B., "Universities: 1100-1500", en The Encyclopedia of Higher Education, Edited by Burton C. Clark and Guy Neave, Pergamon Press, 1992.

Congreso de Redunipaz, VII Nacional y II Internacional, *El rol de la universidad en la construcción de paz con justicia social*, Colombia, 2015.

Contreras Domingo, José, *Enseñanza, currículum y profesorado*, 2a. ed., España, ediciones Akal, 1994.

Cury, Augusto, El coleccionista de Lágrimas, México, Planeta, 2014.

Chandía, Yanina Valeria, *El profesional de la información: hacia una reflexión ética del deber moral y de la experiencia cotidiana*, Chile, 2005, Serie Bibliotecología y Gestión de Información N.º 2, abril 2005.

Chuaqui, J. Benedicto, *Acerca de la historia de las universidades*, http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062002000600001.

Davini, María Cristina, Métodos de enseñanza, Buenos Aires, Santillana, 2008.

Fenstermacher, Gary, *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza* en Wittrock, M. "La investigación en la enseñanza" Tomo 1. Madrid, Paidós, 1989.

Gonzalez, Cuevas Oscar M., *El concepto de Universidad*, http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista102_S2A1ES.pdf

Henríquez de Villalta, Cristelina y Reyes de Romero, Judith Antonia, "La Transversalidad: Un Reto para la Educación Primaria y Secundaria", *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*, San José Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2008, Vol. 7, disponible en http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039738.pdf.

Hernández R., Ana Cecilia *et. al*, *Estrategias didácticas en la formación de docentes*, San José Costa Rica, UCR, 2009.







Londoño Orozco, Guillermo, *et. al*, *Docencia Universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes*, México, Universidad La Salle A.C., 2014

Mackenzie, Norman, *et al*, *La enseñanza y el aprendizaje: Introducción a nuevos métodos y recursos en la educación superior*, México, SEP, 1974.

Marhuenda, Fernando, *Didáctica General*, España, Ediciones de la Torre, 2000.

Navarrete, Cazales Zaira, *La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades*, Universidades, núm. 57, julio-septiembre, 2013, pp. 5-16 Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Distrito Federal, Organismo Internacional. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331246003.

Pérez Rivera, Gabriela *et. al*, "Pensando la docencia universitaria, *La práctica educativa en la docencia universitaria*¸ México, Universidad La Salle A.C., 2011.

Solís, Sabanero Azucena, *La perspectiva de género en la educación*, En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación (pp. 97-107), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R., 2016.

Torres Maldonado, Hernán y Girón Padilla, Delia Argentina, "Didáctica General", *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*, San José, Costa Rica, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA, 2009, Vol. 9 p. 11, disponible en http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf.

# EL QUEHACER DOCENTE EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

***Lina Marcela Álvarez Silva***
***Sergio Arias Gallegos***
***Ángela María Rivera Villalba***

Universidad Católica de Manizales -Colombia.
sergio.ar.cm31@gmail.com

## Introducción

Escribir sobre el conflicto armado colombiano ha sido una posibilidad que especialmente las víctimas han querido aceptar, siendo una manera de contar lo vivido. En la presente investigación, abordando también el conflicto armado, se escribe sobre las historias de vida de cuatro docentes del municipio de San José del Guaviare, quienes abrieron paso a los investigadores para conocer de alguna manera lo que han sido sus vidas, específicamente desde el quehacer como docentes. De esta manera, se busca visibilizar a un actor importante, que en muchas ocasiones ha sido dejado a un lado, sin valorar lo fundamental de la labor que ellos desempeñan. Así es, aunque el docente sea o no víctima directa del conflicto armado colombiano, en su rol, ha tenido que experimentar vivir rodeado de violencia y enseñar en contextos inimaginados, donde la vocación por los niños y jóvenes ha logrado ser la fortaleza para continuar.

La investigación proyectó la necesidad de indagar sobre el conflicto armado colombiano en el marco del quehacer educativo de los docentes en el departamento del Guaviare, en su municipio capital, puesto que, precisamente desde el inicio y desarrollo del proceso de paz, en este departamento se han dado cambios de

carácter social, económico, político y también en la educación, este último siendo el ámbito de interés en el proceso investigativo desarrollado.

En consecuencia, reconociendo que la vida del docente es una gran oportunidad para contar lo vivido, se planteó el objetivo de construir una memoria a través de las historias de vida de los docentes, habiéndose escogido cuatro, que permiten una mirada amplia hacia lo que se busca indagar, puesto que uno de ellos ha sido director rural, otro es sacerdote y las dos restantes profesoras, que completan el grupo seleccionado, son indígenas.

El acercamiento y conocimiento de la experiencia de los cuatro docentes se dio por medio de entrevistas a profundidad, como instrumento de recolección de información, con el método biográfico-narrativo. Dicho método es parte de la investigación cualitativa y permite que, a través de lo dicho, vivido y experimentado por la población de la muestra, se construya desde un saber personal, otro de carácter social.

Este trabajo investigativo responde a la pertinencia de abordar temas de actualidad, como lo es el posconflicto. Colombia, como lugar de guerra y paz es objeto de estudio para generar estudios que muestren lo que fue el conflicto armado en su territorio, pero también de creaciones que enseñen cómo afrontar dicho conflicto y convertirse en agentes transformadores. Así, los cuatro docentes pueden, desde su labor, contar a otros lo que ha sido su vida y evidenciar las acciones que les han permitido continuar con una mirada puesta en la realidad y también en el cambio que acontece desde cada aula, en cada educando, en San José del Guaviare y en toda Colombia.

## Desarrollo

Resaltando lo indispensable en conocer las experiencias de los docentes y las remembranzas sobre el quehacer educativo durante la vivencia del conflicto armado, la construcción de una memoria permite que ellos sean los personajes principales de este proceso, donde su voz sea activa y participante en este paso al posconflicto y se llegue a la valoración de los procesos de cambio que vivieron; así, la construcción de las historias de vida buscan visibilizar la labor docente, mostrar el quehacer educativo y el aporte de este a la construcción de la paz.

Asimismo, teniendo en cuenta las investigaciones previas que sirvieron de antecedentes y que generaron la orientación para dar el enfoque y la ruta que se debía seguir alcanzando el objetivo propuesto, se mencionan los siguientes estudios:

*Maestros en zonas de conflicto armado* por Lizarralde, M.

*Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada*. Cuervo Montoya.





*Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano* Chaves Salazar, J., Ortiz Arcos, G. & Martínez Hoyos, M.

*Reenmarcando la producción social de la memoria: la experiencia de docentes y estudiantes de dos colegios de Bogotá*. Bermeo, J.

*Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades, vida personal, trabajo y desarrollo* Leite, A. E.

*Narrativas de vida y de memoria, cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país*. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Los anteriores dieron paso a descubrir las categorías conceptuales desde las cuales se desarrolla el tema de investigación. En primer lugar, se abordó el quehacer educativo, en el cual se tuvo en cuenta a Zabala (1995):

> Desde una perspectiva dinámica, y desde el punto de vista del profesorado, esta práctica, si debe entenderse como reflexiva, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula. La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente (p.15).

De esta manera, se da claridad que, desde la investigación, este quehacer se refiere al conjunto de actividades que enmarcan el ejercicio de ser docente, el antes, durante y el después de la clase; específicamente: cómo se vieron afectadas las labores educativas durante el conflicto armado colombiano y lo que hicieron los docentes de San José del Guaviare para modificar su quehacer pedagógico y adaptarse a las diferentes situaciones que la violencia dejó a su paso.

En este sentido, se concibe también, el conflicto armado colombiano. Posibilitando una revisión histórica de Colombia, después de una serie de acontecimientos como el asesinato de Gaitán, el golpe de Estado al General Rojas Pinilla, el nacimiento de la guerrilla como Fuerza Armada Revolucionaria de Colombia data en 1964. Posteriormente, con la aparición del M19 como un movimiento de guerrilla alterna y la aparición del narcotráfico en los años sesenta, empiezan a dar campo a la guerra y la violencia.

Concretamente en el municipio de San José del Guaviare durante los años setenta y ochenta es cuando se vive el apoyo a los cultivos ilícitos como una posibilidad de mejorar la economía, además de la presencia de las FARC en el territorio, instaurando la autoridad en la población. Luego, en los años noventa, con el surgimiento de los paramilitares, quienes queriendo expulsar del municipio a las FARC, generaron enfrentamientos que dejaron a la población desplazada, con muertes y con grandes rastros de violencia. Específicamente en el año 1997, sucede la masacre de Mapiripán como un hecho donde la lucha por el poder,

representando por el narcotráfico, deja un panorama desolador para todos los habitantes del municipio.

Es así como, se tiene en cuenta que conocer los orígenes del conflicto armado en Colombia permite entender los acontecimientos que serán narrados por los cuatros docentes que participan en la investigación, pues sus vidas en algún momento pudieron evidenciar la afectación de todo el conflicto en la labor educativa.

A su vez, como el objetivo es construir una memoria, esta se convierte en una categoría, expresada en términos de la posibilidad de contar la historia, porque el docente reconstruye una serie de experiencias vividas en el ámbito social, específicamente en su labor profesional y se tendrá la perspectiva del panorama contextual del momento histórico.

Según Giovanni Turco: "La memoria, como condición concreta del ejercicio de la razón, como lugar donde se constituye una cultura y como contexto del autorreconocimiento de la identidad, aparece como relevante no sólo desde un punto de vista individual sino también desde un punto de vista social." Esta memoria que desde la individualidad va generando aportes a la colectividad es la base del tejido que forma la historia de un pueblo. La historia no sería posible ni viable sino a través del rememorar, de evocar al presente un pasado que de una u otra forma forja, identifica y forma parte fundamental de la identidad. En este sentido, se resalta la importancia que radica en conocer la experiencia de cada docente dentro de su quehacer, volver al pasado a través de lo vivido por ellos, permitiendo configurar los distintos roles que la docencia tuvo, enmarcada en el conflicto armado del municipio de San José del Guaviare.

En consecuencia, las historias de vida se convierten en eje central que permiten conocer y construir, así como lo plantea Valdés, citado por Puyana, Y y Juanita B. "Relatar la vida, no es vaciar una sucesión de acontecimientos vividos, sino hacer un esfuerzo para dar sentido al pasado, al presente y a lo que éste contiene como proyecto"(p.189). Es así como, los docentes contribuyen a la creación de la memoria, pues los relatos abrirán la puerta para lograr el objetivo de la investigación y serán ellos, quienes como protagonistas cuenten al mundo cómo la educación es fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad y que el conflicto armado, más allá de la violencia que genera, ha tenido en estos docentes el centro para entender de otra forma la vida y buscar cómo sobrevivir en ella.

De esta manera acontece la importancia de la investigación, la cual desde la parte metodológica se inscribe en el enfoque cualitativo y el método biográfico–narrativo. A través del cual se da importancia a las historias de vida de los docentes, quienes son el eje de la investigación. En palabras de Bolívar, citado por Huchim y Reyes en "La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes":





> En el caso de investigación biográfica narrativa en educación como una estrategia de aprendizaje, se posiciona dentro del "giro hermenéutico" o narrativo, (Bolívar et al., 2001) en el cual, la interpretación de los relatos de los propios actores (docentes) o sujetos participantes de los hechos reales y sociales, es el punto central de la investigación (p.8).

Por lo tanto, desarrollar la metodología permite fijar la mirada en lo contado por los profesores y, por esta remembranza, la investigación tuvo tres grandes momentos que dan cuenta del proceso desarrollado. En un primer momento, realizar la delimitación del problema de investigación, trayendo implícito el alcance, el soporte teórico que oriente la viabilidad y por supuesto la búsqueda de la metodología adecuada y pertinente que ayude a alcanzar los objetivos propuestos. Como segundo momento, se plantearon las preguntas para escoger la muestra de la población con la que se iba a trabajar; es decir, se intentó dar respuesta a preguntas como: ¿A quién investigar? ¿A cuántos? ¿Se debe ser directivo o no directivo? ¿Se deben recoger relatos completos o incompletos? ¿Cómo transcribirlos? ¿Cómo analizarlos? (Bertaux, 1999). De allí se construyó la entrevista a profundidad, siendo esta el instrumento de recolección de información, teniendo como base lo expuesto por Fernández (2001, citado por Vargas, 2012):

> La entrevista, desde la perspectiva del paradigma citado, constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados (p. 124).

Es así como las preguntas formuladas en la entrevista permiten entrar en diálogo con los docentes, partiendo de lo que ha sido su vida, de reconocerse, de contar su llegada a la docencia y las experiencias que esta le ha traído, incluyendo lo vivido durante el conflicto armado en San José del Guaviare.

Por último, en el tercer momento, se aplicaron las entrevistas, para posteriormente transcribirlas, analizarlas y construir la memoria.

## Conclusiones

La constitución y construcción de la memoria fue posible gracias a la metodología utilizada, desde la cual se dio la oportunidad de escuchar a los docentes, de que las historias de vida fueran punto de partida para escribir sobre el quehacer educativo en el marco del conflicto armado en San José del Guaviare.

Las cuatro categorías iniciales: quehacer educativo, conflicto armado colombiano, memoria e historias de vida, fueron nutridas por las categorías emergentes: experiencia, relación con la comunidad, autoridad, miedo, privación de la libertad, violencia directa, posconflicto, entre otras.

Se evidencia que a través de las historias de vida se construye conocimiento en educación, pues el análisis de los relatos contados permitió generar los lazos relacionales entre educación y conflicto armado.

El posconflicto es un proceso que visto desde la perspectiva de cuatro docentes de San José del Guaviare empieza en casa, desde el ejemplo en la escuela y las acciones que se fundamenten para que niños y jóvenes, constructores del mañana, formen un pensamiento crítico ante la realidad y sean creativos en la búsqueda de estrategias para propiciar el desarrollo de valores que permitan la paz.

## Referencias bibliográficas

Aróstegui Sánchez, J. (2004). Memoria, memoria histórica e historiografía. Precisión conceptual y uso por el historiador. Pasado y memoria, 3, 15-36. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1166005

Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. Revista de Investigación Educativa. Murcia, España. 26(2), 409-430. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008

Bassi Follari, J. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social, 14(3), 129-170.

Bermeo Osorio, J. D. (2017). Reenmarcando la producción social de la memoria: la experiencia de docentes y estudiantes de dos colegios de Bogotá. Rev. Colomb. Soc. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rcs/v40n1/0120-159X-rcs-40-01-00065.pdf

Bermúdez, S. (s. f). San José del Guaviare: Luz en la Alta Amazonia. Recuperado de http://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-231/san-jose-del-guaviare-luz-en-la-alta-amazonia

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-23.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1).

Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19(62), 711-734. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/140/14031461004.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *Recordar y Narrar el conflicto*. Colombia. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/recordar-narrar-el-conflicto.pdf

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2014). *Narrativas de vida y de memoria, cuatro aproximaciones biográficas a la realidad social del país*. Bogotá. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2015/narrativasDeVida/narrativas-de-vida-y-memoria.pdf

Cordero, M. C. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. Revista Griot (Etapa IV-Colección completa), 5(1), 50-67.

Cuervo Montoya, E. & San Martín Alonso, Á. (2016). Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/33.

Chaves Salazar, J., Ortiz Arcos, G. & Martínez Hoyos, M. (2016). Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano. Universidad de Manizales. Recuperado de http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1963/2104

Leite Méndez, A. E. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6

Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. CINDE – Universidad Surcolombiana. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v1n2/v1n2a04.pdf

Lucca, N. y Berríos, R. (2003). Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias. Colombia: Ediciones S. M.

Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.

Puyana, Y., & Barreto, J. (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. Maguaré. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/maguare/article/view/185-196/15051

Sarria, M. (2005). *Los maestros del Valle del Cauca investigan. Gobernación del Valle del Cauca* en conjunto con la Universidad Santiago de Cali.

Torres, J. *et al.* (2017). *El vuelo de las gaviotas. Memorias de colonización y resistencias negras y campesinas en el Guaviare*. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana y Centro Nacional de Memoria Histórica.

Turco, G. (2002). Memoria histórica y axiología historiográfica. Anales de la Fundación Francisco Elías de Tejada, (8), 241-257.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. Revista Calidad en la Educación Superior. 3(1), 119-139.

Veras, E. (2010). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? *Cinta de moebio*, (39), 142-152.

Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona España, Editorial Graó, de Serveis Pedagógics el Francesc Tárrega, 32-34. 08027.



# LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA TEATRAL: UNA OPORTUNIDAD PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN EL AULA

***Sandra Burmeister García***

Pontificia Universidad Católica de Chile
ssburgar@gmail.com

**Resumen**

El presente artículo abordará la experiencia profesional y humana, sobre el sentido de la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral y su propia sistematización, realizada en un campo de investigación, junto a un grupo de profesores de educación escolar. Esta labor implicó analizar a la pedagogía teatral desde una perspectiva de derecho centrada en el sujeto. De la misma forma, se valoró el juego y el diálogo como herramientas expresivas relacionadas a la justicia social, dignidad y autonomía del sujeto y sobre sus derechos concernientes a una educación más pacífica y efectiva.

**Palabras clave**: juego, diálogo, sujeto, derechos, pedagogía teatral, educación efectiva.

**Abstract**:

This article will address the professional, and human experience, on the meaning of human rights education through the theatrical pedagogy, and its own systematization, carried out in a field of research, along with a group of teachers of school

education. This involved analyzing the theatrical pedagogy from a perspective of law centered on the subject. In the same way, the game and the dialogue were valued as expressive tools related to social justice, dignity and autonomy of the subject and their rights concerning a more peaceful and effective education.

**Key words**: play, dialogue, subject, rights, theatrical pedagogy, effective education.

## Introducción

El presente artículo –que será escrito en primera persona- es parte de la investigación académica realizada en el ámbito de la educación, en derechos humanos a través de la pedagogía teatral. Además, responde a la comprensión de aquellos datos cualitativos obtenidos en el trabajo de observación del grupo dialógico y de las entrevistas. Tratándose de la recuperación, de la experiencia, de la intervención, mediante un enfoque deconstructivo a partir del conjunto de notas, cuestionamientos y apuntes de aquellas expresiones humanas que se vivieron. Un trabajo de investigación centrado en el sujeto, y en su proceso de aprendizaje, cuyo contexto emancipador se ve reflejado, como diría Messina (2018), en un espacio derridiano, es decir, "sin límites". Me refiero a un testimonio, a varias voces, y desde una perspectiva autobiográfica para ser comprendido en general.

La pregunta inicial de este artículo es: ¿Cómo es la sistematización, del sentido de la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral? Y cuya respuesta es: La educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral la interpreto como aquella educación para hacer avanzar a la pedagogía teatral, desde una perspectiva de derecho.

A los efectos de la interpretación inicial de la sistematización del sentido de la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral, donde el sujeto es el centro de la investigación, realicé una reflexión en la relación que existe con los objetivos fundamentales transversales, puesto que reforzaría la labor docente, más libertadora, desde una pedagogía crítica.

Acerca de la sistematización, esta comprendió el último proceso vivido del periodo de dos años y tres meses, de la Maestría en Educación en Derechos Humanos, 5ª Generación, del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), para la cual recopilé datos que obtuve en las salidas a terreno, como entrevistas y reuniones, clases y artículos de prensa y bibliografía que comparto al final de este texto. Como pedagoga teatral me situé en un campo de investigación y de autoconocimiento, que fue el aula.

En este espacio observé que la pedagogía teatral, sentida desde una perspectiva de derecho, aborda la justicia social para una educación más democrática y emancipadora, y cito al pedagogo Paulo Freire (2008): "La razón de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador de la contradicción entre educador y educando".





Hecha esta descripción, comparto lo que García–Huidobro (2004) señala acerca de la Pedagogía Teatral al ser una metodología activa en el aula, que está a disposición de los docentes desde la expresión dramática al interior del sistema escolar, la que podría ser presentada como asignatura o bien como herramienta pedagógica al servicio de un sector curricular, y con referencia a los objetivos fundamentales transversales, así como programa diferenciado de artes escénicas para tercero y cuarto año de enseñanza media, todo lo anterior según estipula la Reforma Educacional desde 1990 en Chile.

Respecto a la formación en derechos humanos existen vacíos en el ámbito educativo formal por parte de profesores y profesoras con sus estudiantes. Resulta oportuno que mencione al investigador y pedagogo, Fidel Sepúlveda (2010), quien señala que el arte de vivir se encarna en los encuentros de la precariedad humana con el bien, la verdad, la belleza, y valores recurrentes de la historia humana. Además, enfatiza en aquel horizonte de la cultura donde está el mejoramiento de la calidad de vida, y que el objeto de la educación debe considerar esta calidad de vida. En efecto, cuando el derecho a la educación es entendido como uno de los referentes de la interdependencia y la indivisibilidad de todos los derechos humanos.

He aquí mi práctica, como investigadora, el Módulo de Derechos Humanos desarrollado con profesores de educación escolar, en el Diplomado de Educación y Pedagogía Teatral de la Universidad Católica de Chile.

## Actualidad

En alternancia, la nota de prensa de Herrera (2019), en el diario El Mercurio, con la información de datos proporcionados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) a la Dirección Social Nacional del Hogar de Cristo, con el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, más el Centro de Justicia Educacional de la Universidad Católica y UNICEF, determinó que serían 358 946 las personas chilenas, entre 6 y 21 años, que están fuera del sistema escolar. En este sentido habría que reflexionar en cuanto a las carencias sobre la equidad en el aula y en términos de justicia social en la comunidad escolar.

De los antecedentes anteriores, no es menor considerar que Chile ratificó los tratados internacionales sobre el derecho a la educación: del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Arts. 13, 14), de la Convención Americana de Derechos Humanos (Art. 26), del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (sin regulación específica), y cabe mencionar la Constitución Política sobre el derecho a la educación (Art. 19) (11).

Asimismo, es importante recordar el texto (1) que instala el Comité de De-

rechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) y la observación general N.º 13: El derecho a la educación (artículo 13), 1999: "La educación es un derecho humano intrínseco, y un medio indispensable, de realizar otros derechos humanos."; y del párrafo 2, del artículo 26, de la Declaración Universal de Derechos Humanos; y al párrafo 1, del artículo 13 del Pacto Internacional de los DESC; la afirmación fundamental es "la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana".

De la misma naturaleza de lo anterior -no podría dejar fuera-, la Observación general N.°13 (1999), párrafo 2: El derecho a recibir educación, ya que la educación en todas sus formas y niveles consta de cuatro características, del Modelo de las "4 As" de Katarina Tomasevski (availability / disponibilidad, accessibility / accesibilidad, adaptability / adaptabilidad, y acceptability / aceptabilidad), teniendo en cuenta los intereses de los alumnos, con parámetros para el diagnóstico en la educación, como por ejemplo, para los dominios tales como: matrícula, recursos, procesos, resultados e impacto.

**Idea fuerza**

En la pregunta inicial, de este artículo, señalo que la fuerza narrativa nace desde la interpretación sobre la educación en derechos humanos para impulsar a la pedagogía teatral desde una perspectiva de derecho. A esto agrego que el juego cumple un rol frente al conflicto, comprendido el segundo, como la controversia en el diálogo, que puede observarse mediante la dramatización e improvisación.

Entiéndase así, a la capacitación en derechos humanos de los profesores de educación escolar, y el fortalecimiento de su aprendizaje, mediante la experiencia, en función a su rol docente, y en orden a una educación efectiva y afectiva, en concomitancia a una convivencia más pacífica en el aula.

En este sentido, la educación en derechos humanos se adhiere al sistema educativo formal con el propósito de afrontar una perspectiva interdisciplinaria para el respeto a las diferencias y diversidad, la democratización de las sociedades, la construcción de una cultura de paz y una ciudadanía responsable. Asimismo, esta propone una pedagogía ética, crítica y política que compromete a construir modos de vida más justos, en la vida diaria, mediante la práctica de derechos enfocados en valores inherentes a una cultura de respeto.

Tal como afirma Fernández (2008), la relación dialógica para una educación emancipadora, se da desde el encuentro entre varones y mujeres, favoreciendo a la reflexión de sus relaciones con el mundo y problematizando la vida cotidiana entre educando y educador. Es por esto que, el sentido de la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral podría ser comprendido como aquella didáctica especial en el campo cooperativo para la acción docente, relacionándose al propósito de ampliar el aprendizaje mediante la experiencia en el aula como





campo de investigación.

Sin embargo, este sentido no puede ir aislado, debido a que se debe considerar la revisión del currículo y del sistema de evaluación, desde bases de criterios para las prácticas de educación de calidad con equidad, donde los indicadores sean factibles al derecho de educación. La educación en derechos humanos, al vincularse a la pedagogía crítica y a la pedagogía teatral, tiene una relación directa a la injusticia social, a la opresión y a la violencia, porque todas ellas observan las estructuras de poder dentro y fuera del sistema educativo.

Cuando la educación en derechos humanos analiza el proceso de aprendizaje, se vuelve crítica y sensibilizante. Al ser explicada a través de la pedagogía teatral facilita al sujeto interiorizarse en un estado reflexivo lúdico, que abre su mente ante el obstáculo para trascenderlo desde la intención de la conciencia, en la formulación a interrogantes. Así se descubre a sí mismo, tal cual como señala el pedagogo Paulo Freire (2009), gran referente para América Latina, en lo que se refiere a una educación emancipadora.

En este sentido, la educación en derechos humanos, la pedagogía crítica y la pedagogía teatral, al ser cualitativas, antiautoritarias y libertadoras, plantean un desarrollo individual en el colectivo con la creencia en la nueva relación dialógica entre profesor y estudiante, porque la palabra es portadora de la dignidad a través de la praxis y del diálogo transversal.

Por ejemplo: la pedagogía crítica examinará cómo la estructura y el currículo dan forma al conocimiento. Mientras que la educación en derechos humanos examinará cómo se moldeará al sujeto de derecho, lo empoderará y analizará la interrelación entre educación y sociedad. A su vez, la pedagogía teatral se encargará del pleno desarrollo del sujeto mediante una metodología activa dentro y/o fuera del aula.

Tanto la educación en derechos humanos, como la pedagogía crítica o como la pedagogía teatral permite generar nuevos conocimientos, compartir saberes, y crear conciencia de derecho a través del diálogo controversial. Las tres vinculadas a los objetivos fundamentales transversales fortalecen una educación sistémica más efectiva y emancipadora, privilegiando al sujeto de derecho en su pleno desarrollo vinculado a la comunidad escolar y a sus redes colaborativas.

Todas las anteriores entrarán en pugna contra las "tribus académicas" de poder, como las llama Becher (1989), que defienden sus propios campos disciplinarios, desde una óptica objetiva y cuantitativa, ya que la investigación se vincula a la asignación de recursos y a la sobrevivencia de las comunidades académicas.

Es evidente entonces que la educación en derechos humanos, la pedagogía crítica y la pedagogía teatral amplían la atención hacia el valor de lo cualitativo, que capta las experiencias en la educación en vías de un desarrollo integral de la personalidad del sujeto, tanto en la horizontalidad de relaciones y roles, como en

la controversia de ideas o en la corrección de prácticas discriminatorias.

**Foco investigativo**

Pienso en la labor docente como un derecho fundamental del desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. En un panorama tan incierto, como puede ser la educación en Chile, cuando esta se define como una inversión que se traduce en la tasa de ingreso calculada a partir de los niveles de remuneraciones recibidas en el mercado laboral, sin reflexionar en la educación como la herramienta transmisora de valores. Entonces, focalicé mi energía en los profesores de educación escolar, y constaté que, cerca del 90 % de este grupo de profesionales, no ha recibido capacitación en derechos humanos.

Además, los derechos humanos, pensados en el currículo, se abordan en los objetivos transversales y en aquellas asignaturas pertinentes a las ciencias sociales, pero no lo suficientemente arraigados a la práctica diaria, como para reproducir una reflexión profunda y pensamiento crítico en el microcosmos de la escuela, desde la educación básica hacia la educación media, y basados en valores integradores para todos y todas de manera transversal.

Gran parte de lo que he explicado se sustenta en las conversaciones que sostuve con el grupo dialógico, en la observación de campo y en las entrevistas. También en las necesidades examinadas del petitorio del Colegio de Profesores (2018) o en el Cuestionario Oficial (2010) de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos que envió a los gobiernos, con referencia a los elementos esenciales de la educación basada en los derechos humanos, por ejemplo, el derecho al acceso a la educación, el derecho a la educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje (Bolívar, 2017).

**Metodología para una educación sistémica**

A lo largo de los planteamientos expuestos, reitero que, como investigadora y pedagoga teatral, estoy entre las subjetividades de los sujetos que deben desarrollar sus habilidades sociales o blandas, indagando en las dimensiones del aprendizaje tales como la dimensión cognitiva, psicomotora, afectiva y expresiva, sensibilizando a los profesores en derechos humanos, en una experiencia compartida.

Es así que, la estrategia metodológica y las herramientas empleadas se vinculan a los sujetos, permitiendo crear un diálogo interior respecto a la formación de derechos humanos para una educación de calidad sujeta al desarrollo de la personalidad, a los talentos, a las capacidades mentales, físicas y emocionales, y, sobre el vínculo educativo que pueden establecer profesores y estudiantes.

Tal como menciono en la Idea fuerza, respecto a las pedagogías, el desafío de realizar un trabajo, como formadora en derechos humanos, donde mi pretensión





es abordar la justicia social en el aula escolar, me lleva a reflexionar en la triada sobre la misma, que proponen Fraser y Honneth (2006), cuya existencia se da solo cuando hay tres elementos, que son: la redistribución, el reconocimiento y la representación. Me explico:

La Redistribución se enfoca en la injusticia socioeconómica, es decir, en las diferencias económicas y en la desigualdad. Acerca de lo mismo, el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES, 2017), en Chile, ha señalado que la desigualdad de ingreso en las familias, la explotación, la marginación económica, y la privación de bienes son agentes que repercuten en el rendimiento escolar y/o en la violencia escolar (física, verbal, social, cibernética).

Por otra parte, el Reconocimiento se enfoca en la injusticia cultural o simbólica de los patrones sociales o valores, que se interpretan según dónde estén contextualizados, y se expresan según cada realidad humana, lo que generalmente mide un problema de autorrealización, que, en ocasiones, cuando la injusticia simbólica no es percibida o no es bien tutelada por el conjunto de adultos, esta provocaría deserción escolar, baja autoestima, e incluso, en algunos casos, suicidio.

De estos asuntos, me atrevo a mencionar dos casos de suicidios de adolescentes, que se dieron a conocer en los medios de comunicación. Uno de ellos, se puede leer en la nota periodística: "Qué pasó con Katy", escrita por Fernández, Ayala, Rivera y Mardónez (2018) sobre la escolar del Colegio Nido de Águilas (2018) que fue hostigada por Ciberbullying a través de las redes sociales, en especial Facebook, terminando con su vida en el baño de una cafetería Starbucks de la comuna de Providencia. Y la nota de 24Horas-TVN (2018): "Multan a Alianza Francesa tras suicidio de alumno al que se le encontró marihuana en mochila", que según señaló la Superintendencia de Educación, dicho recinto educacional tomó un protocolo que impidió que el estudiante "pudiese presentar su defensa". El joven Nicolás terminó con su vida en una plaza pública de la misma comuna. Evidentemente, en ambos casos, se confabularon injusticias simbólicas, culturales y políticas frente a la lucha de su identidad, desde valores sociales y patrones contextualizados en cada comunidad escolar.

Dicho esto, ha de suponerse que el rol del docente formado en derechos humanos es fundamental cuando se trata de defender la dignidad y autoestima del sujeto de derecho, es decir, de sus estudiantes, y ante cualquier situación de vulneración que involucre a la comunidad escolar frente a la sociedad.

Resulta oportuno reflexionar en la educación en derechos humanos, que se logra en la medida que se traza un camino de respeto frente a las diferencias, y desde la atención de la afectividad. Tiene que ver con el aprendizaje transversal entre profesor y estudiante y el aprendizaje mediado. La educación en derechos humanos siempre estará presente la autoestima y la dignidad de la persona. Se podría pensar que ambas avanzan juntas, y que una lleva a la otra.

En el proceso de aprendizaje mediado existe una intención y reciprocidad, frente al estímulo (conflicto, controversia, diálogo, juego), que se da entre mediador y estudiante, en orden, a abordar la autoestima y comprender el concepto de dignidad. Es así como Antonio Alcántara (1990) explica que la autoestima es la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo, señalando que es una actitud, y tiene componentes tales como el cognitivo, afectivo y conductual. Todo lo anterior se relaciona al concepto de Equidad, que Reimers (2000) y López (2004) abordan como el reconocimiento de las diferencias.

De esta manera, la experiencia se vincula al aprendizaje mediado y representativo en la comunidad. En este sentido, Reuven Feuerstein (1988) plantea que el aprendizaje mediado no se diferencia de la experiencia. Además, se refiere a la trascendencia como la flexibilidad del pensamiento en el estudiante (niño, joven o adulto), ya que la condición cognitiva está alerta con la condición emocional. Luego, el propio autor menciona que existe una energía, entre afecto y emociones, que permite vencer la resistencia en el proceso de aprendizaje.

La equidad que no es lo mismo que la igualdad, entendida la segunda como la misma cobertura de algo, para todos, sino que la primera se ocupa de las necesidades singulares de cada persona; es decir, del Reconocimiento de cada estudiante en el aula, consideración que está sujeta a la autorrealización del mismo.

La equidad respecto a la educación en derechos humanos va definiendo las fisuras de las carencias sociales, donde las necesidades son desiguales entre las personas, porque cada particularidad de cada sujeto es única. Es así como nos enfrentamos a carencias valóricas, culturales y simbólicas, o de interpretación y de comunicación que muchas veces los profesores y estudiantes silencian.

Y el tercer elemento de la justicia social es la Representación que se enfoca en todas las injusticias anteriores, y en aquella que es política frente a la lucha de identidades. Por ejemplo, en la comunidad escolar, la representación que necesitan los estudiantes desde su naturaleza justa y colectiva, uniendo fuerzas en los movimientos estudiantiles y formando federaciones. O bien la representación de los profesores frente a sus necesidades individuales y colectivas, con el Colegio de Profesores y ante el Ministerio de Educación. O también la comunidad escolar que debe lidiar con el Centro de Apoderados y su vinculación con el medio.

Por mi parte, como formadora en derechos humanos, asevero sobre aquellas emociones de los jóvenes que muchas veces están ocultas y fuera de los límites, así como aquellas que deben develarse y abordarse pedagógicamente, desde los derechos humanos. Más aún, aquella flexibilidad del pensamiento del estudiante debiera ser protegida por la representación del profesor, siendo este-a su guía frente a las vicisitudes de la experiencia educativa con la sociedad.





**Sistematización y aula**

Con relación a lo anterior, la sistematización vista como didáctica y en el marco de una investigación cualitativa, tiene mucho que aportar para la revelación de lo que está oculto y para situaciones que están a la vista. Esta revelación está delimitada por la manera en que se miren los hechos.

Messina (2004) explica que, lo particular brilla en la totalidad, es decir, entre lo particular y lo universal. En este sentido, la pedagogía teatral, como disciplina necesaria para la sistematización, deviene de la combinación de dos disciplinas: el arte de la educación y el arte del teatro.

La pedagogía teatral entendida, no como clases de teatro con un fin artístico, sino como una metodología activa en el aula, que se enfoca en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de la personalidad del sujeto y en aspectos emocionales, psicomotores, cognitivos y expresivos, se transforma en una herramienta pedagógica que potencia las habilidades sociales (García–Huidobro, 2004). En ella vive la importancia del juego que conlleva el aspecto psicológico, pedagógico y social del ser humano en base a los teóricos como Piaget, Vigotsky, Groos, entre otros.

Debo señalar que, en la sistematización de mi investigación "El sentido de la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral: un campo de investigación en el aula", fue necesario vivir la creatividad para componer el saber, y así, definir la sistematización que reúne a la experiencia con la reflexión, con la práctica y, finalmente, con la transformación.

Con orden a delimitar esta idea que comparto y vista desde mi percepción y comprensión, la experiencia sería la envoltura de una realidad captada por el sujeto en un estado mental con uno físico-sensorial y con otro espiritual, en que todos los anteriores son capaces de alterar una realidad. A diferencia de la práctica que sería la repetición continua del ejercicio, en sí, que puede replicar muchas otras realidades. Cuando la repetición del ejercicio no es automática, sino reflexiva, entonces se torna consciente y se vuelve crítica.

Aquella relación de saberes se adhiere a otro, que es el saber vinculado al sujeto, es decir, a la suma de la experiencia total y de las intersubjetividades. Esta unión de saberes da pie para conocer realidades grupales e individuales, que puede realizarse, por ejemplo, mediante bitácoras. Aquí comparto algunos ejemplos:

BITÁCORA 1: Se logra comprender que la educación como derecho es la base de todos los derechos humanos y esta se cumple solamente con elementos como acceso, calidad y respeto en el entorno. La práctica acerca de la libertad de expresión y la práctica de la protección, la honra y dignidad, en el aula, se manifiestan en un campo de investigación que merece continuidad.

Contenidos. Definición de la educación como derecho. Desocultamiento sobre la resonancia que pueden tener los derechos humanos en un campo de investi-

gación junto a profesores de educación escolar mediante la sensibilización a través de la pedagogía teatral.

BITÁCORA 2: Es posible comprender la importancia de la percepción humana que, en el estado creativo junto a los sentidos, co-crean una educación más democrática.

Contenidos. Formación de sujetos de derecho. El juego y la experiencia creativa, como parte del desarrollo del sujeto. Autonomía de los estudiantes. Pensamiento divergente. Argumento como empoderamiento. Relaciones dialógicas. Conocimiento y teoría desde la experiencia.

BITÁCORA 3: Se logra comprender el derecho a la paz, como un derecho de solidaridad (de 3ª generación, según la educación en derechos humanos), en reconocimiento a la formación de la dignidad, justicia, y libertad del ser humano, que puede ser entendido en las buenas prácticas de la convivencia.

Contenidos. La identidad hacia los DD. HH. Vida cotidiana. Participación en comunidad. Justicia social. Igualdad. Inclusión.

Considerando lo anterior, deseo compartir algunas conceptualizaciones de la sistematización, según Mejía (2008), acordes a mi investigación:

1. Sistematización como la obtención de conocimiento a partir de la práctica, que busca la distancia entre el proyecto formulado y la experiencia, es decir, entre teoría y práctica. Esta se hizo presente, ya que la experiencia se vio ligada a un proceso de aprendizaje en que los sentidos funcionaron a través del juego, la creatividad, la sensibilidad y la percepción individual y grupal, por ejemplo: todo lo observado durante el módulo de derechos humanos, asimilando el marco teórico y reflexionando sobre la actividad con el grupo dialógico. Cada vez que se repitió un ejercicio era factible acceder a realidades diversas.
2. Sistematización como comprensión e interpretación de la práctica, respecto al nudo de relaciones en todas las direcciones en que la experiencia está ligada a la totalidad mediante un proceso de interacción y negociación de sentidos, por ejemplo: la triangulación de saberes entre las entrevistas, el módulo de derechos humanos, el grupo dialógico y aquellas actividades que continuaron ligadas a la investigación inicial interactúan por sí mismas mediante mi interpretación. Por otra parte, la sistematización puede abrir un camino extenso que permite desenredar relaciones mediante un proceso de interacción entre los participantes y permitiendo negociar con los sentidos, que en el caso de la experiencia en el módulo de derechos humanos fue a partir de la creatividad y el juego.
3. Sistematización dialéctica como la elaboración del conocimiento a partir de la práctica, que en el caso del módulo de derechos humanos se hizo referencia a: todos los conocimientos, saberes compartidos, datos recopilados en la clase activa del módulo de derechos humanos. Por otra parte, la sistematización dialéctica fue reconstruyendo el proceso vivido a través de actividades que fomentaron el diálogo controversial de una manera natural, en que la palabra fue el instrumento de comunicación que permitió entender, que, aunque no exista el consenso, el conocimiento humano, con otros y otros sujetos, surge desde la capacidad de respetar la diferencia.
4. Y también puedo señalar que existe una mirada de saberes propios sobre la práctica al experimentar colectivamente situaciones humanas, frente a los derechos humanos, que aborda el conflicto sin violencia, y que promueve una convivencia de entendimiento más pacífica. En el mismo sentido, el juego permite dimensionar diversas realidades grupales e individuales.





## Aspiración formativa y realidad

Siguiendo la idea anterior, durante la sesión de expresión dramática, soy observadora del juego e interpreto al grupo humano desde mi percepción, en orden a comprender los procesos creativos, y dar significancia al aprendizaje sin esperar efectos o resultados.

Messina (2011) señala que el sujeto de la investigación puede ser simultáneamente investigador e investigado, según lo comprendo, el conocimiento construido a partir de la experiencia vivida. Así fue la clase del módulo de derechos humanos, junto a los profesores, quienes enmarcaron el contexto investigativo y, que, a través de una teoría crítica, abrió caminos hacia el aprendizaje compartido.

Como formadora en derechos humanos, implementé una estrategia curricular transversal-controversial en el aula, tal como indica la reflexión del profesor Magendzo (2015), que incorpora los derechos humanos de modo integral en los contenidos, habilidades, actitudes y valores.

Asimismo, trabajé con una metodología activa en el aula, donde el juego fue el principal elemento de desarrollo humano, que condujo hacia una educación efectiva y afectiva. Abordé la lectura de la teoría en cada etapa de la sesión de expresión dramática, es decir, previo a preliminares, sensibilización, creatividad vocal, creatividad corporal y expresión. Trabajé con objetivos de aprendizaje y valoraciones que fueron contemplados con relación a indicadores cualitativos.

Es importante aceptar que cada sesión es singular, aun cuando un taller tenga continuidad, porque cada experiencia es inesperada. Una clase podría iniciarse de una forma y terminar de otra, según las reacciones, actitudes y argumentos de un grupo humano, que obligan a tomar una actitud flexible y saludable.

Así me ocurrió frente a un episodio crítico con un profesor que me interpeló

ante el concepto de derechos humanos como una utopía poco realizable en la realidad actual, instante en que dejé espacio a la voz general, y momento crucial, que desembocó en el diálogo controversial con toda la clase.

Ahora bien, respecto al planteamiento de dicho profesor, y no tan lejano a una utopía, reconozco que, con relación a los derechos humanos, la noticia del día 25 de febrero de 2019, en que el secretario general de Naciones Unidas Antonio Guterres denunció una "oleada de xenofobia, racismo e intolerancia" y dijo que los derechos humanos están perdiendo terreno en el mundo con los asesinatos de más de 1000 periodistas y defensores de los derechos humanos, me obligó a considerar una posición más crítica frente a la formación en derechos humanos, y de cómo se está formulando en la educación a través de los objetivos transversales o para ser pensados en una asignatura.

Sentí que llegado el momento en que los derechos humanos se vieron confrontados, y se entrevió que no existe la total libertad de derechos, puesto que el límite lo impone la persona que se tiene enfrente, restando por hacer un acercamiento con un posible diálogo, exista o no un consenso.

El docente de derechos humanos siempre está expuesto ante dicha temática. Y respecto a la exposición, Messina (2011) señala al sujeto tomando riesgos, y un formador de derechos humanos siempre los considera. Significa entonces que la educación en derechos humanos, a más temprana edad y durante toda la vida, es muy necesaria, pero para esto los derechos deben ser sentidos por parte de los educadores como algo propio, en la práctica diaria, y desde una educación que refuerce el pensamiento crítico y divergente.

## Consolidar de cada situación un personaje narrativo

En la medida que escribo este artículo, consolido de cada situación un personaje narrativo, porque el aprendizaje mediado se vive de esa manera, es decir, en primera persona singular y plural, con el grupo humano.

Realicé la clase un día sábado, con el temor recurrente al ser la precesión de días festivos. Recuerdo con gusto la sala amplia, cómoda y luminosa que me recibió. Y lo más sorprendente fue que el grupo–curso se fue completando minuto a minuto. Casi treinta profesores y profesoras de educación escolar asistieron al módulo.

Un grupo de personas jóvenes de un promedio de edad de 35 años que, desde el punto de vista de la profesión, era homogéneo y, desde el punto de vista del sexo, fue heterogéneo. Más allá de las similitudes o diferencias entre sexo, género o roles, lo que aquí importó fue que todos tuvieron un objetivo en común, que era el de capacitarse con nuevas herramientas para profundizar en el aprendizaje de sus estudiantes hacia los derechos humanos.





Puedo decir que los elementos implícitos en la práctica fueron: el descubrimiento de aquellos sentimientos de competencia que podrían polarizar un trabajo en equipo, y la resistencia frente a la sensibilización de los derechos humanos, como una nueva manera de enfrentar la educación en el aula.

Además, hubo una separación entre lo implícito y explícito. Me refiero a la realidad de ellos y ellas, de su cotidianeidad escolar, con la propia actividad del módulo de derechos humanos, y de aquella realidad de ficción, que yo les planteaba.

En retrospectiva, abordando las concepciones de la sistematización de Mejía (2008), puedo señalar que, la fotografía (como contexto) de la experiencia, fue importante en cuanto a cómo se desarrolló todo, con una investigación participativa desde la mediación pedagógica, en un campo de investigación que fomentó el aprendizaje colectivo.

La subjetividad siempre estuvo presente, porque mi posición como investigadora fue la de una interlocutora, a la vez que cada sujeto tuvo sus propias experiencias y aprendizajes de vida. Desde el punto de vista como preceptora, la función de mediación debió ser hecha de tal manera que no se viera afectada por las experiencias personales, tanto mías como las de los profesores, teniendo una posición más bien neutral, pero comprometida.

¿Cómo se desarrolló?

Fue sorprendente la atención respetuosa por parte de los profesores, que me situó ontológicamente en la alteridad de la educación de derechos humanos, con el propósito de reunir saberes grupales del ser activo, en cada uno los participantes y con responsabilidad.

El acto de compartir y cooperar fue dado de forma natural por parte de todo el grupo. Cada etapa apuntó a la educación en derechos humanos desde el contexto vivido y frente a la realidad chilena.

Sobre la misma base anterior, al haber trabajado con un grupo acotado, permitió que el proceso de la experiencia fuese sentido en el cuerpo, en toda la colectividad, desde percepciones sensoriales, comprendiendo la experiencia a través del juego teatral; en fin, un grupo que disfrutó de la participación y donde la teoría de los derechos humanos se sintió como la suma de acciones volcadas hacia el exterior.

En cuanto a la evaluación en educación de derechos humanos he podido realizar rúbricas con categorías acordes a la participación, colaboración, creatividad, desarrollo, autoestima, respeto, así como también parámetros de la educación como derecho frente a las diferencias de cada participante, por ejemplo, el contexto escolar.

Desde el punto de vista de las valoraciones grupales, y los principios para evaluar en derechos humanos a través de la pedagogía teatral, señalo que siempre

contextualicé la coherencia entre pedagogía teatral y una didáctica crítica y reflexiva en el aula. En este sentido, la pedagogía teatral, siendo cualitativa, permitió realizar valoraciones perceptuales y conceptuales y nexos pedagógicos coherentes a la educación en derechos humanos.

## Diversidad de contexto

Luego de realizar un pasaje de situaciones narrativas, resulta oportuno mencionar uno de los grandes aportes para este estudio, que ha sido el contacto con personas que se desarrollan en contextos diferentes al mío, y que viven los derechos humanos desde sus ocupaciones profesionales. De aquí, la entrevista ha sido un instrumento de gran utilidad que me permitió observar una gama de posibilidades en cuanto al desarrollo de los derechos humanos, en distintos significados, ya fuese humanos, profesionales, personales y sociales.

No me referiré a las visitas y entrevistas previas que realicé al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, al Centro de Estudio de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales, al Instituto Nacional de Derechos Humanos, o de las que hice por correo electrónico a la Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos, porque comprendí que mi contexto de estudio abarcaba una dimensión esencialmente más pedagógica, lúdica y creativa para un contexto educativo.

Precisando de una vez, he podido profundizar en la educación de los derechos humanos, con la sentida vivencia de la profesora de lenguaje, antropóloga y etnógrafa llamada María Leonor Rojas. También con la trayectoria notable de la doctora en género y licenciada en música, María Antonieta Mendoza. Sumado a ellas, un destacado maestro en dirección teatral y estética, Claudio Pueller. Además de entrevistar a una periodista e hija de un defensor de los derechos humanos, en Chile, llamada Valeria Solís. Y finalmente contar con las palabras, de la representante de la Bandera de la Paz y el Pacto Roerich, Soledad Cáceres.

A continuación, compartiré una fracción de la información más relevante. Inicialmente con la primera pregunta: ¿Cómo vives los derechos humanos desde tu ocupación?

El cruce de experiencias de cada entrevistado se comprendió, en el factor común de los mismos, mediante la propia conciencia hacia la justicia social, ya fuese por la redistribución socioeconómica, el reconocimiento simbólicosocial, o la representación política de los sujetos en su entorno.

La palabra dignidad surgió entre los relatos, como una constante necesaria, así como ética y valores, o el compromiso social, lo afectivo y político. Además, hubo pensamientos, reflexiones y acciones para una convivencia pacífica focalizados en las necesidades particulares de los diversos contextos de cada uno de ellos.

Tres de las entrevistadas se identificaron con los derechos humanos en el propio quehacer mediante una acción concreta como, por ejemplo, promover la paz a través de alguna actividad cultural, artística, intelectual o con relación al cuidado de la Madre Tierra, el derecho de la vida campesina, y el derecho a una educación pacífica. Mientras que dos de los entrevistados, sintieron los derechos humanos desde algún tipo de discriminación social, frente a prejuicios concebidos, de injusticias culturales y simbólicas, como fueron la edad y el tipo de alimentación restringida por una condición de salud.





Respecto de la segunda pregunta (¿Cuál crees que es el obstáculo o tensión que frena la educación formal de derechos humanos en nuestro país?), el cruce de experiencias de cada entrevistado se comprendió en el factor común de los mismos mediante la clave para terminar con la injusticia social en la educación formal, no formal e informal.

Otra cuestión relevante fue comprender la pérdida de la ignorancia, como elemento sustancial con relación a la educación como derecho fundamental, que debe ser entendida para promover otros derechos. Además, hubo una proposición, por parte de una de las entrevistadas, que fue la mirada de los derechos humanos, abordados con temáticas de atracción concreta, según grupos y contextos.

En cuanto a la tercera pregunta (¿Quieres compartir alguna experiencia vinculada a los derechos humanos en que hayas tenido que tomar una decisión en un momento coyuntural?), el cruce de experiencias de cada entrevistado se comprendió en el factor común de los mismos, mediante una idea sobre la trascendencia y compromiso para considerar los derechos de las personas, de acuerdo a la singularidad de cada sujeto, con ello la importancia del factor afectivo estuvo muy presente también lo educacional, social y cultural.

Una observación tiene que ver con la importancia acerca de la trascendencia vocacional, que podría dejar la huella, respecto al quehacer diario, la entrega y dedicación. Lo dicho se vinculó a la afectividad y a la lucha en la colectividad. Con ella, la incertidumbre con relación a la continuidad de un trabajo realizado por décadas, en que el pasado, presente y futuro se podrían diluir sin materializar el reconocimiento, por parte de las políticas públicas, según cada contexto.

Surgió la decepción hacia los derechos humanos efectivos, con relación a la sociedad competitiva, miedosa y separatista en la que vivimos. La utopía de creer que los derechos humanos podrían ser algo inalcanzable se funda profusamente en la falta de valores éticos de la sociedad actual, a veces desmemoriada y resentida, con un pasado histórico de torturas, desapariciones y muertes.

Todas las entrevistas me sorprendieron, y hubo una en especial, que me regaló una enseñanza al enterarme que mi entrevistado había conocido personalmente al pedagogo Paulo Freire, cuando aquél vivió en Chile, al conocer el autor de *Pedagogía del oprimido* desde sus propias palabras, y hacia una pedagogía liberadora, que se aviene a mi pretensión pedagógica. De este hecho dejo una fotografía en

anexos.

Quiero ser optimista y creer que hemos avanzado un poco desde aquel entonces a la fecha en una pedagogía más emancipadora, sin embargo, puedo reafirmar que es fundamental la formación del profesorado en derechos humanos.

## Logros y Aportes

Un logro de mi investigación se centró en la formación educativa en derechos humanos a través de la pedagogía teatral, de los profesores de educación escolar, con el fin de que puedan tener más herramientas para orientar a sus estudiantes y superar la educación estandarizada, así avanzar hacia planteamientos educativos más integrales.

Un aporte fue la triangulación, entre la Educación en Derechos Humanos, la Pedagogía Teatral y las orientaciones de los Objetivos Fundamentales Transversales, que se puede ver en el cuadro de anexos. Así como la triangulación entre el grupo dialógico, las entrevistas, y el campo de observación de la investigación realizada que me permitió obtener un diagnóstico.

Otro aporte fue la transversalidad en el aprendizaje con las experiencias del educando, que desarrolla habilidades sociales o blandas, porque dentro de las aportaciones de esta investigación se entendió el arte en la educación, como el eje constructor de redes de aprendizaje colaborativo en orden a impulsar el arte colectivo comunitario.

También consideré como logro, la práctica de una postura dialógica con las subjetividades colectivas; una política de reconocimiento con la dignidad, igualdad y libertad; y una actitud crítica frente a tensiones de juricidad y justiciabilidad, que permitió el conocimiento de la práctica de la democracia en un sistema educativo efectivo, afectivo y eficaz.

Otro aporte fue sobre la comprensión que el educador en derechos humanos debe tener, con evitar persuadir la mente del educando, desde una idea personal o colectiva, ya que, ante todo, respetará el derecho a la libre expresión y libre pensamiento de su educando.

También consideré como un aporte a la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral, la virtud de reunir saberes durante la experiencia, logrando de una clase activa en el aula, un contexto ideal para la práctica de una pedagogía crítica, emancipadora y responsable del otro, en vías de la transformación social.

## Conclusiones

El sentido de la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral, con profesores de educación escolar, en un campo de investigación de autoconocimiento desoculta que:





La educación en derechos humanos, a través de la pedagogía teatral, permite hacer avanzar a la pedagogía teatral desde una perspectiva de derecho, y refuerza el objeto de la educación que considera la calidad de vida en el aula.

La educación basada en los derechos humanos solamente se cumple con los elementos esenciales que son: el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje, en este sentido, la pedagogía teatral puede asesorar aquellas necesidades en sectores donde existe mayor precariedad de recursos.

La pedagogía teatral es una disciplina que la sistematización educativa necesita, puesto que invita a vivir la experiencia estando en ella misma mediante simulaciones y juegos. Y esta posibilidad es porque la sistematización educativa es un camino colectivo continuo de saberes y de conocimientos, acerca de acciones de enseñanza–aprendizaje en un contexto y realidades específicas.

La sistematización me llevó hacia un trabajo formativo en derechos humanos que jamás termina, porque es un proceso sentido que abre nuevos caminos congruentes hacia la transformación de la educación.

El profesorado tiene inquietudes en cuanto a su desarrollo humano y profesional, así es la de ampliar su aprendizaje mediante la experiencia, la consideración y revisión del currículum y el sistema de evaluación escolar.

Finalmente, se puede concluir que la educación en derechos humanos a través de la pedagogía teatral, desde una pedagogía crítica aplicada en los objetivos fundamentales transversales, puede ser un modelo de sistematización educativa que permita profundizar cualitativamente el desarrollo curricular en el aula.

## Reflexiones

He sido testigo de las necesidades de los profesores. Sus derechos exigen mejores condiciones laborales y mejoras pedagógicas, donde el sentido educativo se replantee. Así como la estabilidad laboral en su carrera profesional o la igualdad en el trato profesional. Ellos apuestan por una escuela democrática que el modelo de educación pública de mercado no ofrece y demuestra severas deficiencias de implementación.

Existe una deuda por parte del Estado de Chile respeto a sus previsiones, salarios, entre otras necesidades urgentes. Es por esto que mi acercamiento hacia ellos ha sido vital, y consecuente a mi propia realidad como formadora en derechos humanos, porque sin el apoyo de los profesores, la educación como derecho en la escuela, no existe.

Son los profesores quienes, una vez sensibilizados en los derechos humanos, tendrán una visión más emancipadora, justa y equitativa, en el aula, y en lo que

significa sentirse sujetos de derecho frente a sus estudiantes en orden a reconocerlos en la misma condición de derechos.

El alma del pueblo chileno ha estado desorientada. Pocos son los que buscan un camino con bienestar y austeridad. Chile es un país que ha experimentado al neoliberalismo en todas sus formas. Se sabe que el capitalismo propició a una sociedad sin ética, violenta, atemorizada y corrompida. La presencia de la incertidumbre en la gente empaña las buenas costumbres, con ello se suma el cansancio, la agresividad y la falta de esperanza que se traduce en el consumismo desenfrenado de fin de semana.

Se ha hablado que la investigación está hecha solo para países desarrollados del primer mundo y no para América Latina, porque los primeros tienen los recursos económicos para viabilizarlo, y los segundos no, pues creo que es tiempo para comprobar lo contrario. La investigación puede ser realizada de acuerdo al contexto donde se esté, conforme a los sujetos involucrados, y en coherencia a cada realidad.

No se puede dejar la tarea de la transformación educativa y social a las generaciones futuras, definitivamente esta labor compete al pueblo consciente del presente. Las personas, que deben asociarse para esa transformación, son los profesores, porque tienen la llave del cambio, sin embargo, para proceder debe existir un ánimo volitivo hacia la educación de derechos humanos. En este sentido, la educación y la cultura son el camino para la humanización de la sociedad.

**Bibliografía**

Alcántara, J.A. (1990). Cómo educar la autoestima. Barcelona, Ediciones CEAC, S. A. Impreso.

Benítez, J. y Peñailillo, J. (2015). Educación en Derechos Humanos en Chile. Red de Equipos de Educación en Derechos Humanos. Santiago de Chile. Impreso.

Becher, T. (1989). Academic Tribes and Territories. Disponible en: https://www.mheducation.co.uk/openup/chapters/0335206271.pdf

Boal, A. (2001). Juegos para actores y no actores. Alba Editorial.Barcelona.

España. Disponible en: http://abacoenred.mayfirst.org/wpcontent/uploads/2015/10/boal_augusto juegos_para_actores_y_no_actores.pdf

Bolívar, L. (2017). La educación en derechos humanos y el derecho a la educación. Asignatura IV: La educación como derecho, de la MEDH. CREFAL (2017). Impreso.

Burmeister, S. (2014). Manual Pedagógico: Montaje teatral a partir de la tradición oral chilena. 1ª edición. Ediciones Artes Escénicas. Buenos Aires, Argentina. Impreso.





Cifuentes, M. R. (2008). La justicia a las identidades colectivas. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia. Impreso.

Colegio de Profesores de Chile (2018). Petitorio: "Mejores condiciones laborales para mejoras pedagógicas". Impreso.

Fernández, M., Ayala, L. Rivera, V., & Mardones, C. (2018). "Qué pasó con Katy: La triste historia que golpea al Nido de Águilas". Diario La Tercera. Disponible en: https://www.latercera.com/la-tercera-pm/noticia/paso-katy-la-triste-historia-golpea-al-nido-aguilas/176072/

Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias: desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf

Feuerstein, R. (1988). Experiencia de aprendizaje mediado: ¿qué lo hace tan poderoso?, del libro Don´t accept me as I am. Plenum Press. NY. Impreso.

Fierro, C. (2012). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. De la Revista Sinéctica. 17 de noviembre de 2012. Guadalajara, México. Impreso.

Freire, P. (2009). Pedagogía del oprimido. 3ª ed. 1ª reimp., Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. Argentina. Impreso.

Freire, A., Pérez, M. y Reyes, L. (2003). Antropología Pedagógica: manual para el académico. Ediciones U. Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez. Santiago, Chile. Impreso.

García-Huidobro, V. (2008). Pedagogía Teatral: metodología activa en el aula. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile. Impreso.

Hernández (2009). DERECHOS: Económicos, Sociales y Culturales. Cátedra Gerardo Molina. Editorial Kimpres Ltda. Bogotá, Colombia. Impreso.

Herrera, J. (2019). "Detectan 358 mil excluidos del sistema escolar: 2,6 veces más que los alertados por la Casen". Nacional El Mercurio. Recuperado de: http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=552775

InteRed (2011). Buenas prácticas de formación docente en derechos humanos. 1ª edición. Abril, 2011. Madrid. España. Impreso.

Libaneo, J.C., (1982). "Tendencias pedagógicas en la práctica escolar". Revista de Asociación Nacional de Educación. N°6, año 3, 1986. Brasil. Impreso.

Londoño, D., y Atehortúa, G. (S/f). CEP Alforja. Costa Rica. Disponible en: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber5.pdf

Magendzo, A. y Pavéz, J. (2015). Educación en Derechos Humanos: una propuesta para educar desde la perspectiva controversial. 1ªedición. México, D. F. Impreso.

Mejía, M. (2008). "La sistematización". Ediciones desde abajo. Cra. 16 N°57-57-Bogotá. Colombia. Impreso.

Messina, G. (2016). "Escribir y narrar". Unidad 2. Taller de sistematización. MEDH. CREFAL (2018). Impreso.

Messina, G. (2008). "La sistematización educativa: de la experiencia a la construcción de teoría". Revista Magisterio: N°33, junio-julio 2008. Disponibleen: http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/revista_magisterio_ 33.pdf

Nash, C. (2012). Derecho Internacional de los Derechos Humanos en Chile: Recepción y aplicación en el ámbito interno. Septiembre de 2012: Fundación Ford y la Fundación Open Society. 446 páginas. Impreso.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2010). II Cuestionario para los gobiernos: Parte 2 "Componentes de la Educación en Derechos Humanos en las Escuelas para Chile. Ginebra. Suiza. Impreso.

Rincón, S. y Fullan, M. (2015). La física social del cambio educativo. VIII Seminario Internacional: Educación de calidad contra la pobreza. UC. Santiago, Chile. Impreso.

Sepúlveda, F. (2010). Patrimonio, identidad, tradición y creatividad. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana. Impresión en Gráfica LOM. Impreso.

Subsecretaría de Derechos Humanos (2017). "Educación en Derechos Humanos, del libro Primer Plan de Derechos Humanos (2018 – 2021). 1ª edición. Santiago de Chile. Pág. 41–64. Impreso.

Tomasevski, K (1999). Indicadores factibles del derecho a la educación. Disponible en:

http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores- del-derecho-a-la-educacion.pdf

TVN, 24Horas (2018). "Multan a Alianza Francesa tras suicidio de alumno al que se le encontró marihuana en mochila". Disponible en: https://www.24horas.cl/nacional/multan-a-alianza-francesa-tras-suicidio-de-alumno-al-que-se-le-encontro-marihuana-en-mochila-2737879



# ROL DE LOS INTELECTUALES, EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ

***Víctor Gutiérrez Gonzales***

Universidad Nacional de
San Cristóbal de Huamanga
binicio_054@hotmail.com

**Resumen**

A lo largo de toda la historia de la humanidad, se ha difundido el mito del intelectual como ser muy especial. En la antigua Grecia, eran los filósofos quienes cumplían este rol. En la edad media fueron los monjes y sacerdotes quienes cumplieron el rol de celosos guardianes de la sabiduría y la verdad.

En las modernas sociedades capitalistas tanto el rol como el mito de los intelectuales se ha difuminado debido a la organización social del capitalismo. En estas sociedades, el intelectual deja de ser una élite y se convierte en una categoría que caracteriza al intelectual por su función en la sociedad más que por su papel en la estructura productiva. Sin embargo, hoy más que nunca su función debe rescatarse, en la medida en que la construcción de un nuevo proyecto histórico de las clases dominadas, exige la influencia de intelectuales y movimientos sociales para enfrentar el capitalismo neoliberal. Ante este dilema nos cabe preguntarnos, ¿qué rol desempeñan y cuál es el lugar de los intelectuales en la sociedad actual? ¿Importan? ¿Están en algún lado? ¿Cuál es el planteamiento frente a la cultura de paz? ¿Qué comportamiento o acción asumen frente a la cultura de paz? Como producto de la globalización han surgido los intelectuales responsables y los inte-

lectuales disidentes o contestatarios. Los primeros son los que deciden constituir sus propias organizaciones políticas para controlar el poder, y luego no participar del poder, salvo en casos que estos los demanden como técnicos y asesores. Algunos asumiendo la dirección correcta, se han desgastado. Ya no son sujetos críticos que se oponen por el principio del sentido común, sino que se han vuelto parte de la competencia. Así ya no son personas que generan ideas y debates, ya no actúan como ideólogos. Estamos frente a un círculo vicioso, pues el orden político no necesita ideas y proyectos que lo legitimen ante la sociedad; los segundos, los intelectuales disidentes son quienes se ubican al lado de la mayoría, para optar la conciencia crítica de la vida pública, dispuesto siempre a denunciar la corrupción y la hipocresía.

La educación, como proyecto individual y social, es un instrumento eficaz de transformación. No hay camino para la paz, la paz es el camino, para hallarlo coadyuva la educación. La cultura democrática es la base indispensable para viabilizar la misma democracia, no como una forma de gobernar, sino como una forma de vida. La promoción de los valores y las prácticas democráticas en la sociedad, familia, medios de comunicación encaminan a la construcción de una paz duradera. Sin embargo, hoy vivimos una creciente globalización, la cual resquebraja la paz en los países, fomentando la guerra, la generación de conflictos, por intereses socioeconómicos, geográficos y políticos en los países. Cuando estas reglas de juego se democratizarán, entonces el sistema educativo, los intelectuales y otras culturas llegarían a producir una conciencia universal tal que la violencia deje de "existir", y crear una conciencia mayoritaria a favor de la paz desde la cotidianidad en el conocimiento de que "una utopía de hoy será una realidad de mañana".

**Palabras clave**: intelectuales, responsables, disidentes, educación, cultura de Paz.

## Introducción

El rol de los intelectuales, la educación y la cultura de paz, compete a todos los ciudadanos de ayer, hoy y de siempre. ¿Quiénes escriben la historia? Los intelectuales que se llaman "intelectuales responsables". Y, ¿los disidentes no escriben la historia? Y la respuesta es no, están simplemente en diferentes lados de la barrera. Si estás del lado del poder y de la autoridad, puedes entrar en el círculo de los intelectuales responsables. Si eres un crítico y un disidente, la tendencia es que te traten duramente. Pero generalmente, los intelectuales son aduladores del poder, y la mayoría de ellos son servidores del poder.

Educar para la paz supone enseñar y aprender a resolver los conflictos, estos están latentes de forma permanente en nuestra sociedad como manifestaciones de la diversidad de intereses y sujetos a las cosmovisiones. No hay soluciones mágicas, pero hay mecanismos para resolver los conflictos sociales inculcando la importancia de una cultura de la paz.





La cultura de la paz se centra, sobre todo, en los procesos y en los métodos para solucionar los problemas y supone generar mecanismos para viabilizarla. Su generalización persigue la erradicación de la violencia estructural (pobreza, marginación, etc.), así como la violencia directa, mediante el uso de procedimientos no violentos en la resolución de conflictos y mediante las medidas preventivas.

## Rol de los Intelectuales, Educación y Cultura de Paz

Los intelectuales en el mundo antiguo, la Edad Media y el capitalismo desempeñaron un rol importante.

## El Intelectual en las Modernas Sociedades Capitalistas

"*Las palabras democracia, igualdad, soberanía, son palabras casi de afeminados*"
(César Hildebrandt).

La diferencia es muy sutil, como lo advierte Antonio Gramsci (1972), cuando señala: La relación entre los intelectuales y el mundo de la producción (se refiere al capitalismo) no es inmediata, como ocurre con los grupos sociales fundamentales, sino que es "mediata" en grado diverso en todo el tejido social y en el complejo de las superestructuras, en los que los intelectuales son los "funcionarios".

En la sociedad capitalista, el que se produzca artefactos o ideas es indiferente mientras unos y otras se conviertan en mercancías. Por lo tanto, en el mundo de la producción, todos los sujetos sociales participan y cumplen un rol preciso: unos son directivos, otros técnicos, y los más, obreros y empleados.

## El Rol de los Intelectuales

Los problemas están relacionados con el rol de los intelectuales, probablemente debido al hecho de que gran parte de los dirigentes revolucionarios, desde Marx y Engels, fueron a la vez intelectuales. Si en el conjunto de la sociedad moderna la ubicación de los intelectuales se volvió problemática, lo fue más en el seno del movimiento obrero y de los partidos que surgieron en representación suya. ¿Cuál fue su rol? ¿Dirigir, orientar, impulsar los procesos revolucionarios? ¿Formular teorías? ¿Criticar a las dirigencias siendo el ojo avizor de los dirigidos?

En este sentido, no cabe duda que el Estado capitalista ha sido relativamente más tolerante con los intelectuales que el Estado "socialista", lo cual se atribuye equivocadamente a la adhesión del primero al supremo principio de la libertad. Esto es lo que Antonio Gramsci (1972) denominó la "construcción de una nueva hegemonía": la clase obrera debe convertirse en "dirigente", con alto prestigio

intelectual y moral y con un sólido proyecto educativo, aún antes de la toma del poder. Naturalmente, en este proceso el rol de los intelectuales es decisivo, de donde deriva la atención privilegiada que este y otros pensadores alineados en la filosofía de la praxis otorgaron a este tema.

Las formulaciones de Gramsci sobre el intelectual orgánico han servido de soporte a nuevas reflexiones en el seno del pensamiento crítico. A partir de esa investigación formula una teoría que resulta útil para efectos de esta ponencia. Los intelectuales no son una clase y, por lo tanto, su posición no se define en relación con los medios de producción y la estructura económico–social, sino una "categoría social", que significa lo siguiente:

1. Los intelectuales, en cuanto tales, no son productores de bienes y servicios, sino creadores de productos ideológico–culturales. Independientemente del lugar que ocupen en la estructura económica social, todos los seres humanos, por el mero hecho de ser tales, pueden crear productos ideológico-culturales: ser pintores, escultores, poetas o escritores; y quien lo haga cumple una función intelectual.
2. No existe, por lo tanto, "inteligencia" neutra, por más que los intelectuales "gocen de una cierta autonomía relativa con respecto a las clases sociales". Como creadores de productos ideológico–culturales expresan las demandas sociales desde la perspectiva del proyecto histórico al cual han adherido.
3. Por lo general, los intelectuales se rigen por valores cualitativos que se desprenden de su sensibilidad estética, de su comportamiento moral o de su comprensión teórica. En la medida en que el capitalismo todo lo convierte en dinero, en mercancía, en valores puramente cuantitativos.
4. Estas precisiones conceptuales nos permiten esclarecer las confusiones anotadas por Gramsci (1972), quien señalaba: "Todos los hombres son intelectuales, pero no todos los hombres cumplen en la sociedad la función de intelectuales".

**Los Intelectuales Progresistas**

La ubicación del intelectual en las modernas sociedades es problemática; y lo es más en el seno del movimiento revolucionario de izquierda. En este caso, tal problematicidad deriva de la conflictiva relación entre la teoría y la práctica, un problema que más allá de los ámbitos académicos, en los cuales el propio marxismo ha proporcionado matrices orientadoras, atañe a la conducción de los procesos de transformación social. Las polarizaciones llegaron al extremo de situar dos polos de enfrentamiento: los intelectuales teóricos versus los prácticos.

Según manifiesta Alba (1975), en la década de los 60, la teoría marxista se fortalece en América Latina, como Perú y otros países sudamericanos, exclusivamen-





te en los campos de la economía y las ciencias políticas y sociales; en la filosofía, en cambio, acusa una fuerte debilidad. Así y todo, ese fortalecimiento constituye un nuevo foco de tensión.

Ahora bien, el tema central que da origen a estas discrepancias tiene que ver con la construcción del proyecto histórico del socialismo, cuyo descrédito inicial está siendo superado a pasos agigantados. Hay teóricos importantes en América Latina que se acercan con mayor firmeza a la definición de lo que llaman el Socialismo del Siglo XXI, como afirma Dieterich (2002). Resulta por demás evidente que la definición de este proyecto será obra de la acción mancomunada de los intelectuales.

Ni las masas o los sectores subalternos se adherirán espontáneamente al proyecto histórico del socialismo, ni este es producto de la reflexión teórica de los intelectuales. Como dice Gallardo (1992) la miseria y el hambre abren paso a muchas y variadas reacciones en América Latina. Pero el socialismo no descansa en una mera reacción, sino en una acción independiente de resistencia social que exige un sujeto humano, un proyecto histórico –se diría– que transforme la potencial energía de las masas en acciones libres y conscientemente dirigidas a un fin. "El socialismo –dice Gallardo– no es el nombre de un pretendido instinto de libertad y rebeldía", sino un proyecto de existencia, alternativo a la existencia que configura la sociedad capitalista". Como señaló Marx en *El Capital*, la libertad y la igualdad son conceptos que a la larga sirvieron para funcionalizar la explotación capitalista.

Desde este punto de vista, las fronteras que separan al intelectual del activista terminan por anularse. "El nuevo modo de ser del intelectual –dice Gramsci– ya no puede consistir en la elocuencia, motora exterior y momentánea de los afectos y las pasiones, sino en su participación activa en la vida práctica, como constructor, organizador, «persuasivo permanentemente» no como simple orador…"

De allí que los espacios más fecundos para la construcción de la teoría han sido precisamente los foros democráticos en los cuales todos tienen derecho a decir su palabra de vida, a denunciar las injusticias del sistema, pero también a proponer alternativas. Solo así se salvan las abismales e interesadas diferencias entre intelectuales y no intelectuales, entre dirigentes y dirigidos, entre líderes y masas.

No es, por tanto, inocua la organización de foros nacionales e internacionales que convoquen a los intelectuales, como un sector independiente, a debatir con rigurosidad los problemas y expectativas de la sociedad, los mecanismos de construcción de los nuevos sujetos sociales, las características del nuevo proyecto histórico, etc., superando los foros académicos que se limitan a los diagnósticos económico–sociales.

## Noam Chomsky y Rol de los Intelectuales

Chomsky es uno de los intelectuales y educadores del siglo XX, para él un intelectual es simplemente toda persona que usa su cerebro. Todo el mundo usa su cerebro, por supuesto, pero, más allá de ese uso necesario para la supervivencia, hay actividades que se refieren a la opinión pública, a asuntos de interés general. Chomsky (1969) menciona que no llamaría intelectual a alguien que traduce un manuscrito griego, porque hace un trabajo básicamente mecánico. Hay quizás pocos profesores que puedan llamarse verdaderamente intelectuales. Por otra parte, un trabajador del acero que es organizador sindical y se preocupa por los asuntos internacionales puede muy bien ser un intelectual. Es decir, la condición de intelectual no es el correlato de una profesión determinada. Hay alguna relación entre gozar de ciertos privilegios y tener posibilidades de actuar como un intelectual. No es una relación muy fuerte, porque mucha gente privilegiada no hace nada que pueda considerarse de mérito intelectual y, por otra parte, mucha gente sin privilegios es muy creativa, reflexiva y de amplios conocimientos.

¿Deben participar los intelectuales en el poder?

Eso depende de la integridad del intelectual. Si quieres mantener tu integridad, generalmente serás crítico, porque muchas de las actividades que suceden merecen críticas. Pero es muy difícil ser crítico, si uno forma parte de los círculos de poder.

### ¿Los Intelectuales el el Poder son Peligrosos?

Cuando los intelectuales públicos y académicos se congregaron en Washington con Kennedy, extremadamente entusiastas y orgullosos de sí mismos. Ese tipo de gente es muy arrogante. Por qué solo se les ha dado un puesto en el poder por su supuesta inteligencia y su competencia. Entonces, ¿cómo pueden cometer un error? Por eso, tienden a perseverar en sus errores, en insistir en que ellos tenían razón (Hadushin, 1976).

Cuantos mayores sean tus privilegios y autoridad, mayor será tu responsabilidad moral, porque las consecuencias predecibles de tus actos serán también mayores. En la medida en que la gente que se dice intelectual, séalo o no, sea capaz de influir y decidir sobre condiciones que determinan los acontecimientos reales, en esa medida, su responsabilidad crecerá.

### ¿Cuál es el estado actual de los Intelectuales?

Muy semejante al de siempre. Los intelectuales son quienes escriben la historia, los que presentan las imágenes del presente y del pasado. Para ser más preciso, me refiero a los intelectuales que se llaman "intelectuales responsables". Los disidentes





no escriben la historia. Y la respuesta es no, están simplemente en diferentes lados de la barrera. Si estás del lado del poder y de la autoridad, puedes entrar en el círculo de los intelectuales responsables. Si eres un crítico y un disidente, la tendencia es que te traten duramente. Pero la mayor parte del tiempo, los intelectuales son aduladores del poder, la mayoría de los intelectuales son servidores del poder.

## Intelectuales y Política en el Perú

### ¿Qué diferencia al intelectual del académico y el político?

Gonzales (2008) dice que el intelectual puede ser académico y también político; en nuestro país, sin embargo, esto no es tan fácil, el que se mete a la política y luego regresa a lo académico corre el riesgo de perder legitimidad social como intelectual, porque se sospecha que tiene intereses políticos. Ahora bien, cuando hablo del intelectual, me refiero al que participa en el debate público, quien trata de formular visiones globales, tales como lo hicieron Mariátegui, Belaúnde, Riva Agüero, García Calderón o Basadre. En cambio, el académico es quien está más abocado al mundo institucionalizado de las universidades. Gramsci (1972) decía que todos podemos ser intelectuales porque pensamos, sin embargo, no todos cumplimos la función social del intelectual, que es salir al debate y dirigirse al público.

¿Por qué se produce esta dificultad de tránsito entre lo intelectual y lo político?

La gran parte de los referentes intelectuales y culturales de Perú aparecen desde fines del siglo XIX hasta 1930. Están Abraham Valdelomar, Víctor Andrés Belaúnde, José Carlos Mariátegui, Francisco y Ventura García Calderón, José de la Riva Agüero, Raúl Porras Barrenechea, Jorge Basadre, Víctor Raúl Haya de la Torre, César Vallejo.

En ese entonces existieron muchos intelectuales con visiones y planteamientos globales. Pero, ¿quiénes crean el prestigio intelectual?, son los círculos, hay "tribus intelectuales" que no aceptan "tótems" de otras tribus, entonces solamente comentan a los que son de "su" tribu. Ese es otro asunto para reflexionar, ¿quién da prestigio al intelectual?, ¿quién lo legitima socialmente? Generalmente son los cercanos o los reseñistas de los diarios. No lo son las universidades ni los propios intelectuales, ellos están en permanente competencia y solo legitiman lo que está en su comunidad. Las universidades son fundamentales para formar intelectuales, pero esta responsabilidad no la están cumpliendo. Las universidades deberían formar investigadores y, si no, por lo menos que formen profesionales reflexivos y críticos.

## Educación y Cultura de Paz

"*La educación en el Perú en el 96 % es un desastre*"
(Marco Aurelio Denegri).

La educación constituye, sin lugar a dudas, el instrumento más valioso para construir la cultura de paz, pero a su vez, los valores que esta inspira deben constituir los fines y los contenidos básicos de tal educación. La cultura y educación deberían mantener así una interacción constante, porque si la primera es la que nutre, orienta, guía, marca metas y horizontes educativos; la segunda, es la que posibilita –desde su perspectiva ética- la construcción de modelos y significados culturales nuevos. La educación es el agente más poderoso para el cambio cultural y la concienciación cobre los problemas sociales. Sin embargo, la sociedad teledirigida lo destruye la mente de los educandos, generando dependencia a través de los TIC y con otras formas de estereotipos.

## Educación en Perú

Se necesita ajustar los servicios educativos a las características del mundo actual. Ha habido más de una experiencia de intentos de reforma que se han desarrollado prescindiendo de los docentes o, incluso, diseñado "a pesar" de los docentes. Guédez (1987) manifiesta que la educación es, fundamentalmente, un fenómeno personal–histórico–social–ideológico. La educación nace en la sociedad, se dinamiza y administra a través de las instituciones configurativas, siendo además la garantía de su supervivencia y progreso. La educación es parte de la realidad social, y, como tal, está en relación con todos los elementos de la misma, recibiendo de ellos influencias y proyectos hacia ellos inquietudes. Esta connotación social hace que no sea un proceso divorciado de su contexto, sino vinculado con todo el sentido de la dinámica histórica. Como bien menciona Freire (1969) la educación verdadera es praxis, reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlos. Se basa Freire en el hecho de que para el ser humano el mundo es una realidad objetiva susceptible de ser conocida por él. Parte también de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos. "No solo está en el mundo, sino con el mundo". Aparentemente afirmamos que contar con una educación democrática, la realidad es muy diferente. Chomsky (2016) afirma: "tenemos un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar maestros encerrados en sumisión. El objetivo principal del modelo es bloquear a maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente y no fomentar el pensamiento crítico y reflexivo (p.10).





## La Crisis Educativa es el Problema más grave de Perú

"La mala educación no es un problema solo del sector público. Hay muy mala educación privada". La educación pública peruana vive una crisis eterna. Es el problema más grave que tiene el país. No es nuestro único problema –también están la pobreza, la salud–, pero la educación es la mejor manera para, a la vez, crecer y reducir la desigualdad. Una buena educación pública es lo mejor que puede tener un país para generar mayores oportunidades, mayor igualdad y crecimiento. Si en 15 años no impulsamos un verdadero cambio educativo, tendremos conflictos sociales más grandes y más serios de los que tenemos hoy.

La Crisis Educativa: ¿Quiénes son los responsables?

La crisis de la educación en el país no tiene como responsable único a los maestros (falacia que los grandes medios de comunicación, voceros de la derecha y la CONFIEP, enemigos de las legítimas aspiraciones populares, pretenden hacer creer a la opinión pública), pues ellos también son víctimas de una falta de política estatal referente a la educación: sus sueldos son muy bajos (por tanto no son sujetos de ningún tipo de crédito en las instituciones bancarias); sufren una constante desvalorización profesional (producto de la penuria económica y el desprestigio mediático); no reciben capacitación por parte del Estado (la poca inversión en educación que han realizado los gobiernos neoliberales de turno, contempla rubros irrisorios para la capacitación docente), entre otros elementos negativos.

La educación está politizada…

Los medios masivos de comunicación, repiten como muletilla: "La educación está politizada, la educación está politizada…", ministros pertenecientes a partidos políticos de derecha impulsan, en correspondencia, planes y programas de derecha (bajo la directriz del Banco Mundial); en la cumbre de la Unesco, realizada en París, declaró que la crisis de la educación se debe a la injerencia en los planes educativos y pedagógicos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

## Principales problemas que inciden en la Calidad de la Educación

Entre los principales factores que influyen en la calidad de la educación se destacan los siguientes:

1. Bajos niveles socioeconómicos y culturales de la mayoría de la población peruana.
2. Inexistencia de una política educativa de Estado.
3. Reformas educativas inconclusas.
4. Insuficiente asignación presupuestaria.
5. Falta de un coherente sistema de capacitación actualización y

perfeccionamiento profesional del docente.
6. Sistemas pedagógicos tradicionales.
7. Sueldos bajos al magisterio nacional que no permite una entrega motivada y eficiente a su labor docente.
8. Falta de infraestructura, equipamiento e implementación tecnológica en el sistema educativo nacional.
9. Medios de comunicación y su influencia mediatizada en la educación formal.

**Globalización y Educación**

La globalización, principalmente, significa la ruptura de fronteras y básicamente se caracteriza por: una intensa intercomunicación cultural, déficit de control político, una presentación mediática de los medios y también se caracteriza por el Mercado Mundial. Pero como podremos observar a continuación no todas las fronteras se rompen de igual manera.

La esencia del Mercado Mundial y de la globalización es el capitalismo, es decir, la compra-venta de objetos, productos, personas..., en función de la Oferta-Demanda. Como se dijo anteriormente, la globalización significa la ruptura de fronteras, y ese es precisamente el objetivo de la Organización Mundial del Comercio (OMC), que se eliminen fronteras para la libre circulación del comercio. El mundo está en crisis y la globalización procura impulsar las desigualdades entre pobres y ricos. Estas desigualdades son muy visibles y permanentes en los programas televisivos. En la actualidad, la desigualdad entre el país más rico y el más pobre, es de trescientos cincuenta a uno. Para que los países ricos sigan consumiendo y llevando su nivel de vida es necesario que los países pobres sigan también como están.

**¿Cómo influye la Globalización en la Educación?**

La globalización influye en la educación de una manera muy particular; obviamente, apoyada por la tecnología globalizada, como la difusión de la información manipulada a través de los medios masivos de comunicación. La educación se vio mejorada, en algunos aspectos, gracias al uso de las TIC. Sin embargo, los adelantos tecnológicos favorecen más al desmesurado y brutal consumismo de bienes y productos manufacturados que a la búsqueda de procedimientos que optimicen la calidad educativa.

**La falta de Educación en los Países Subdesarrollados**

Entre los problemas más comunes de los países subdesarrollados podemos enumerar: elevado índice de desempleo y corrupción, desigualdades económicas





abismales entre sus habitantes, sus gobiernos aportan poco o nulo presupuesto a la ciencia y tecnología, bajo ingreso per cápita, emigración, la mayoría de estos países tienen una elevada deuda externa, son productores de materia prima para la exportación, e importadores de productos industrializados y tienen un alta tasa de mortalidad infantil, entre otros. Para Furtado (1974), los problemas de la corrupción del gobierno, la pobreza, el hambre y la educación generan más dependencia. Los objetivos del milenio, fijados en el año 2000, son ocho que los 192 países miembros de las Naciones Unidas acordaron conseguir hasta el año 2015, entre los que tenemos la erradicación de la pobreza y la hambruna, y optimizar la educación universal. Solo mencionamos dos objetivos: 1. Erradicar la pobreza extrema y el hambre. 2. Lograr la enseñanza primaria universal.

**La educación como arma de defensa**

La Campaña Mundial por la Educación tiene como finalidad asegurar que los gobiernos y las instituciones mantengan y respeten sus compromisos, y que se logre realmente la educación para todos. 75 millones de niños (en edad escolar) a nivel mundial no acceden a la primaria. Ese objetivo es difícil de conseguir cuando la Organización de las Naciones Unidas no propone cómo lograrlo, solo expone un frio gráfico.

Según la Campaña Mundial por la Educación, en la actualidad, más 774 millones de adultos no tienen acceso a la educación. Se trata de las personas más pobres del planeta.

**Cultura de Paz, su Historia y su Implicación**

"*La palabra cultura apesta y huele a subversión*"
(César Lévano).

"*…las guerras nacen en la mente de los hombres,*
*es en la mente de los hombres donde deben erigirse los*
*baluartes de la Paz*" (Naciones Unidas, 1999).

**Contexto histórico**. El concepto de "cultura de paz" fue acuñado por primera vez por el Padre Felipe MacGregor en 1986 a través de la Asociación Peruana de Estudios para la Paz (Giesecke, 1999). Este mismo año, más de 50 científicos provenientes de diferentes disciplinas promulgan la *Declaración de Sevilla*. Mediante este documento los científicos aportaron las bases científicas para demostrar que la violencia no es un componente genético de la especie humana y concluyen que "La misma especie que es capaz de inventar la guerra, es capaz de inventar la paz" (Adams, 1992). Con los aportes del Manifiesto de Sevilla, la ONU en el congreso internacional de Yamoussoukro (Costa de Marfil,1989), con el apoyo del entonces director de la UNESCO, Federico Mayor, consolida las bases para

que la construcción de la paz sea el hilo conductor de las futuras resoluciones de las Naciones Unidas. Posteriormente, en la Asamblea General de 1999, mediante la Resolución A/53/243 sobre la Cultura de Paz, se establece un Programa de Acción para que los países miembros y la sociedad civil promuevan la cultura de paz. Adicionalmente, la ONU declaró el año 2000 como el Año Internacional para la Cultura de paz y la no-violencia para los niños del mundo y el decenio 2001–2010, como la Década para la Cultura de paz y la no-violencia, impulsada por Naciones Unidas, (1999).

El concepto de Cultura de Paz ha sido formulado sobre la base de los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y en el respeto de los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información y la mayor participación de la mujer como enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos, y que se realicen actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación. La construcción de este paradigma cultural empieza a configurar nuevas líneas de investigación en la historia y las ciencias sociales. Esta ponencia se pretende, bajo el marco referencial de este nuevo paradigma, examinar la función social de la historia, el surgimiento de resentimientos históricos que propician las guerras, así como el papel que pueden desempeñar los historiadores y otros intelectuales para la creación de la Cultura de Paz.

La UNESCO en su carta constitucional afirma que "las guerras comienzan en las mentes de las personas". Las guerras, y otras formas de violencia, están vinculadas con diversos intereses económicos y, paradójicamente, con una amplia extensión de la pobreza y otros modos de exclusión social.

Cuando se piensa en la palabra paz, generalmente, se cree que es ausencia de conflicto. Según la Organización de las Naciones Unidas la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones (1998). El Estado es el encargado de construir una sociedad justa y amante de la paz, los conflictos no se pueden eliminar, pero si se puede conocer aquellos en que siempre caemos para tener las herramientas para evitarlos. La paz no se da por sí sola, como universidad tenemos la enorme responsabilidad de educar en una cultura de paz".

1. **Y, ¿qué es la paz?** Se deduce que la paz es una forma de interpretar las relaciones sociales y una forma de resolver los conflictos que la misma diversidad que se presenta en la sociedad hace inevitables. Y cuando hablamos de conflictos, no nos referimos tan solo al conflicto bélico sino también a la contraposición de intereses entre personas o grupos o las diferentes formas





de entender el mundo.
2. **La cultura de la paz y la conciencia social.** La paz empieza por el rechazo de la violencia como forma de solucionar los conflictos. Y para que esta actitud pueda ser posible se debe dar un amplio consenso al respecto, es decir, la paz se debe interiorizar culturalmente y supone erradicar la cultura de la guerra y la violencia como forma de resolver los problemas que genera el modelo de desarrollo actual. Se piensa que la guerra es injusta y dramática para los seres humanos, pero también se considera inevitable en muchos casos. Es un ejemplo claro de que con el dominio de la cultura de la violencia las soluciones violentas siempre están justificadas y que si no se realizan cambios conceptuales y se toman medidas preventivas se recurrirá siempre a la violencia como último recurso. Su generalización persigue la erradicación de la violencia estructural (pobreza, marginación, etc.), así como la violencia directa, mediante el uso de procedimientos no violentos en la resolución de conflictos y mediante medidas preventivas.
3. **Complejidad**. La violencia y, su último exponente, la guerra se suele justificar a nombre de la posesión de la verdad y, para ello, se tiende a simplificar o ponderar las variables que explican la realidad.

Bastida (1994) manifiesta que es necesario desaprender de la guerra. La realidad es compleja y la construcción de esta cultura de la paz se tiene que lograr cada vez más en un mundo complejo que se ha ido construyendo de forma paralela al progreso.

Un mundo en el que, cada vez más, intervienen elementos y factores interrelacionadas en las actividades humanas y es necesario un análisis más exhaustivo para comprenderlo. Por eso, la conciencia de la necesidad de esta investigación tan solo es posible con una cultura de paz. El carácter complejo de nuestra sociedad es irreversible y no podemos renunciar a esa complejidad que es creciente.

El proceso muestra que, la construcción del concepto de la cultura de paz, es normativo; parte de las nociones culturales de guerra y violencia para plantear factores que permitan la transformación hacia la cultura de paz. También en el tránsito de una cultura de guerra a una cultura de paz, en especial en las producciones académicas e institucionales generadas desde la segunda mitad

del siglo XX, se ha ido desarrollando un marco de referencia que ha transformado conceptos como la paz, guerra, violencia y conflicto. Pero a su vez, la dinámica de estos conceptos ha revertido sus efectos a la cultura de paz y esta a los contextos sociales e institucionales que la han recogido, manifiesta Salazar (1999).

Fernández, *et al.*, (2004) plantean que "la guerra es definida usualmente como una forma de violencia armada entre unidades políticas. La guerra es una institución social, y la búsqueda de la guerra debe seguir algunas formas reconocidas.

Incluye un plan global (estrategia), un gran esfuerzo armado destinado a proporcionar todo tipo de bienes y servicios a los combatientes (logística), y una urgente búsqueda de información sobre los planes del enemigo (inteligencia)" (p.120)

**Violencia cultural**. Se refiere a aquellos aspectos del ámbito simbólico (religión, cultura, lengua, arte, ciencias…) que se pueden utilizar para justificar o legitimar la violencia estructural o directa aquellas argumentaciones que nos hacen percibir como "normales" situaciones de violencia profunda. "La violencia cultural también puede tomar el nombre de cultura de la violencia" (Caireta & Barbeito, 2005: 11.c)

**Violencia política**. Lozano (2004) considera la definición de Noche & Niebla, (1998) y plantea que la violencia política es aquella "que se ejerce como medio de lucha político-social, ya sea con el fin de mantener, modificar, sustituir, destruir o reprimir a un grupo humano con identidad dentro de la sociedad por su afinidad social, política, gremial, étnica, racial, religiosa, cultural e ideológica, esté o no organizada" (p.104)

**Cultura de paz**. Los seres humanos tenemos una cultura, y esta podemos hacerla evolucionar. Una cultura que ha conocido la guerra en una determinada época puede cambiar y vivir en paz con las demás culturas en otra época (Adams, 1992).

Benavides (2007) opina que la Cultura de Paz tiene que ver con aquellas acciones, que contribuyan a la creación de un nuevo orden social, en el cual las relaciones entre los seres humanos y entre estos y su entorno, incrementen las posibilidades de vivir en paz. Además, como sujetos sociales, dinamizar nuevas formas de convivencia social, ligadas al respeto a la vida, al manejo de las concepciones del universo, las emociones, el perdón y la reconciliación; donde la justicia puede conseguirse sin violencia y se afiance la seguridad humana, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo.

**Promover la educación y la cultura de la paz.** Si la guerra es un invento humano, hemos de inventar ahora la manera de resolver los conflictos sin necesidad de recurrir a esta forma tan primaria y destructiva de intervenir en contextos conflictivos. La educación para la paz y sobre el conflicto ha de tener una preeminencia a lo largo de toda la etapa formativa, desde la infancia hasta la adultez y de manera transversal, mediante el aprendizaje de la resolución no violenta de los conflictos, el conocimiento de los mecanismos de derechos humanos y todos los temas aquí mencionados.

## La Guerra y la Paz en el Siglo XXI

Al empezar un análisis que en algo sea útil a la investigación para la paz es menester aclarar cómo es la guerra hoy y en qué se distingue de las del pasado inmediato. La lucha internacional por la Paz que prevaleció en la posguerra puso especial





énfasis en los peligros de la guerra nuclear y de la guerra convencional entre las grandes potencias.

A la competencia entre Rusia y Estados Unidos por aumentar el poderío nuclear de uno contra el otro, en medio de altibajos dramáticos en los descubrimientos de una y otra parte, se añadió una guerra ideológica que puso en el centro de las persuasiones y las persecuciones al comunismo y el anticomunismo, con purgas de un lado, y cacerías de brujas, del otro, que pasaban de exaltar las bondades del socialismo o la democracia a castigar pública y penalmente a los disidentes.

La cultura del odio sustituye hoy a la vieja ideología de la liberación. Si las víctimas metropolitanas expresan el dolor de sus heridas con himnos patrios e infaustas ceremonias, estas adquieren un cierto aire de falsedad al ver cómo se olvidan las víctimas de los "golpes aéreos" que sus lejanas naciones, ciudades y pueblos han sufrido y sufren.

## ¿Somos un País del Tercer Mundo?

Como integrante de un país subdesarrollado nos preguntamos, ¿los extranjeros son más inteligentes? ¿Será que en los países desarrollados se trabaja más? ¿Será que saben más? ¿Será que ellos estudian más? ¿Será que ellos tienen mejores leyes? ¿Será por el tipo de gobierno? A través de todos estos años, para mi propia sorpresa, he encontrado que la respuesta a cada una de estas interrogantes es un resonante NO. Y entonces… ¿qué es?

### ¿Por qué somos un país de tercer mundo?

Después de mucho analizar y comparar, esta es mi mejor respuesta: Somos un país del tercer mundo, porque lo *heredamos*.

¿Qué heredamos? Heredamos una cultura carente de valores sociales. Una cultura en la que, más allá del entorno inmediato (como la familia o los amigos), el individuo no tiene suficiente respeto por el derecho del prójimo. Cometemos y toleramos el abuso en proporciones descomunales. Quien está en posibilidad de abusar, abusa. No tenemos idea de lo que es el bien común: no creemos en el beneficio mutuo que se obtiene al servir, trabajar o defender el bien de la comunidad y el país.

¿Qué tan grande es nuestro problema? ¿Por cuánto tiempo lo tenemos? Al igual que la religión o el idioma, nuestro mal nos fue inculcado en la conquista y, desde entonces, lo transmitimos casi sin darnos cuenta de generación a otra. Es muy probable que quien sea cristiano y hable español haya sido también infectado. ¿Significa entonces que toda Latinoamérica también lo sufre? Me atrevo a decir que sí. Como evidencia puedo ofrecer los titulares en diarios y libros de historia en países desde México hasta Argentina y, por supuesto, también España. Los mismos acontecimientos, solo con nombres de personas diferentes: corrupción

generalizada, dictaduras, conflictos sociales, colapsos económicos, narcotráfico, violencia, etc. Países con quinientos años de historias similares. Así de extendido y persistente es nuestro mal.

**¿Y cómo derrotaremos este mal?**

Formación, necesitamos reformar a toda la población. Necesitamos cambiar una cultura que tiene quinientos años y que viven más de treintiún millones de peruanos.

**¿Cómo adquiriremos los valores sociales?**

Debemos reconocer que la falta de valores sociales en nuestra cultura ya no solo es un mal crónico, ahora es parte de nuestro ADN. Llevamos un retraso de cinco siglos. Con ese entendimiento nos toca trabajar fuerte e incesantemente para convertir los valores sociales parte integral de nuestra sociedad. Se debe trabajar en todas las edades y desde todas las instituciones. Dejar la responsabilidad a las escuelas o a los padres no será suficiente. Se necesita contar con el aporte de cada ciudadano. Idealmente, hace falta promoverlos desde todos los ángulos: en el hogar, en la escuela, en la calle, en eventos deportivos, usando medios masivos de comunicación, y donde quiera que sea posible.

La UNESCO en su carta constitucional afirma que "las guerras comienzan en las mentes de las personas". Las guerras, y otras formas de violencia, están vinculadas con diversos intereses económicos y, paradójicamente, con una amplia extensión de la pobreza y otros modos de exclusión social.

## Conclusiones

1. Como producto de la globalización han surgido los intelectuales responsables y los intelectuales disidentes o contestatarios. Según los representantes del pensamiento crítico, los intelectuales no son una clase, sino una categoría social, cuya definición no se determina por su ubicación en la estructura productiva, sino por la función social que cumplen en los aspectos ideológico–culturales.
2. La educación es imperativa para combatir la pobreza, mejorar la salud, crear oportunidades de crecimiento y posibilitar que todas las personas tengan la vida que desean. Cuando las personas tienen la oportunidad de adquirir una educación básica, se observa un crecimiento económico más rápido y una disminución de la pobreza. Si las personas asisten a la escuela, tendrán más oportunidades de un futuro digno, con dignidad y libertad para vivir relativamente mejor.
3. Cualquier intento de educación si no tiene un buen fundamento en la realidad será poco efectiva, y en el caso de la educación para la paz, es fundamental partir de ella para comprenderla y poder transformarla.
4. La realidad demuestra que, tradicionalmente, los conflictos se resuelven mediante el uso de la fuerza y mediante la imposición de la voluntad del más fuerte.
5. Educar para la paz es una forma particular de educar en valores. Cuando educamos, consciente o inconscientemente, estamos transmitiendo una escala de valores. Educar conscientemente para la paz supone ayudar a construir unos valores y actitudes determinados tales como la justicia, libertad, cooperación, respeto, solidaridad, actitud crítica, compromiso, autonomía, diálogo, participación.
6. La importancia del rol de la familia en la cultura de paz. "No se puede poner todo afuera nosotros como familia y como padres, debemos promover los valores dentro del hogar, resolver los conflictos con inteligencia y ser coherentes entre lo que enseñamos y lo que practicamos" esta proposición es lo más importante para tener paz en la sociedad.

*La paz hay que construirla y es un proceso largo y prolongado; pero no se puede vivir en una sociedad eternamente con desconfianza. Pero a la vida hay que darle porvenir. Nuestro Perú ya sufrió mucho por la vida, el principal actor eres tú.*

## Bibliografía


Adams, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. 1992). Educación para la Paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula*.

Alba, V. (1975). *Los orígenes del comunismo en América Latina*, ediciones occidentales, México.

Alfons. F. (1994). *Educando para la Paz: nuevas propuestas*. Seminario de Estudios sobre la paz y los conflictos. Universidad de Granada.

Banda, Alfons. (1998). *Educación para la paz*. Enciclopedia General de la Educación. Ed. Océano.

Benavides, A. (2007). Educación en derechos humanos, cultura de paz y educación para la paz: tensiones y potencialidades. Aportes Anions, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos. Retrieved from http://www.repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/990.

Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*. Ed. Icària. Barcelona.

Bast, A.; Cascón, P. (1995). E*ducación para la paz*. En El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria. Ed. Aljibe. Málaga.

CADE (2016). *Por la Educación sobre la "Percepción de la calidad educativa"* arrojó estos resultados. Elida Vega19.09.2016 /.

Caireta, M., & Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. Cuadernos de educación para la paz*, Escola de Cultura de Pau, UAB; Diputación de Barcelona. Gabinete de Relaciones Internacionales.

Chomsky, N. (1960). *Los intelectuales*. Entrevista a Noam Chomsky Autor: Heinz Dieterich Steffan.

Chomsky. N. (2016) *La (Des)educación. "La herramienta para desmontar la enseñanza pensada para la domesticación de los ciudadanos"*. Editorial Planeta. Barcelona, España.

Dieterich, Heinz, El Socialismo del Siglo XXI y la Democracia Participativa, ediciones del PT, México, 2002.

Fernández, J. M., Hurtado, A., & Jiménez, I. (2004). Culture of Peace: An Alternative Definition and Its Measurement. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10(2).

Furtado, C. (1974). *Teoría y política del desarrollo económico*. Siglo XXI Editores. Ed. 15, México.

Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Giesecke, M. (1999). *Cultura de paz y enseñanza de historia. Ecuador – Perú*. Naciones Unidas. (1999). Resolución A/RES/53/243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Retrieved September 10, 2012, from.

Gonzales, O. (2008). "*El Intelectual disidente ha desaparecido en el Perú*" Publicada en la edición impresa de la revista Lanceros nº. 1 en el 2008.

Gallardo, H. "*Radicalidad de la teoría*" en Revista Pasos, número especial, San José-Costa Rica, 1992.

Quédez, V. (1987). *Educación y proyecto histórico-pedagógico*. Kapelusz Venezolana. Caracas.

Gramsci, A. (1972). *Los intelectuales y la organización de la cultura*, ediciones Nueva Visión, Buenos aires,

Grasa, R. (1997). *A vueltas con la paz el desarrollo*. Ed. Catarata. Madrid.

Hadushin, Ch. (1976). "*¿Quiénes son los intelectuales norteamericanos de élites?", Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, núm. 85, México, UNAM (1976). *Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, julio-septiembre de.

Zalazar, F. (1999). Paz y vida. Revista uis humanidades, 28(2).

**CULTURA DE PAZ, VIOLENCIA Y EDUCACIÓN**
**(Teorías, metodologías, experiencias y propuestas)**
Se terminó de editar en noviembre de 2020 en el estudio gráfico de **Producciones Estratégicas - pres**
Urb. María Parado de Bellido Mz. K-13
Ayacucho - Perú

transversales de la educación, y abrir espacios de discusión y reflexión permanente para la interacción de actividades tendientes a la consolidación de la Coeducación y fortalecer la Cultura de la Paz.

Llegado el año 2016 la Doctora Mendoza, como Directora de "Servicios Educacionales PAZ VIDA E.I.R.L." Chile, realizó una nueva convocatoria para la creación de la *Cruzada Educativa para Construir Cultura de Paz* y una de las lineas de acción fundamental acordada por sus participantes fue la continuidad del Foro Global, iniciativa que dio lugar al VIII Congreso Internacional bajo la coordinación del Doctor Ranulfo Cavero Carrasco en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho – Perú.

El libro condensa importantes reflexiones teóricas y metodológicas, las diversas y ricas experiencias compartidas y las propuestas novedosas que se hicieron en el ***VIII Congreso Internacional del Foro Global de Coeducación y Cultura de Paz***, los días 26, 27 y 28 de junio del año 2019, organizado por la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (Perú), a través de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Los ejes temáticos trabajados tienen que ver con tres grandes aspectos que los engloban: coeducación y cultura de paz desde las instituciones educativas; cultura en la construcción para la paz; y, el contexto y las metodologías multidisciplinarias para el abordaje de la cultura de paz.

El volumen 1 del libro, que es el presente, tiene tres partes: las conferencias magistrales expuestas por destacados investigadores extranjeros y peruanos; la discusión realizada en la Mesa Trabajo *Recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación en el campo educativo: retos de la construcción de una cultura de paz en el Perú;* y las Ponencias disertadas en los ejes temáticos que van del 01 al 04. En el volumen 2, se encuentran las ponencias expuestas en los ejes temáticos del 05 al 11.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ISBN: 978-612-48074-6-6
9 786124 807466