

APROXIMACIÓN
A UNA METODOLOGÍA
POLISÉMICA EN LA
EDUCACIÓN PARA LA PAZ:

Una propuesta
para el bachillerato
universitario en México

Concepción Noemí Martínez Real



Universidad Autónoma
del Estado de México



Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca
Rector

M. en E. U. y R. Marco Antonio Luna Pichardo
Secretario de Docencia

Dr. en C.I. Carlos Eduardo Barrera Díaz
Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

M. en C. Jannet Valero Vilchis
Secretaria de Rectoría

Dr. en A. José Edgar Miranda Ortiz
Secretario de Difusión Cultural

Dra. en Ed. Sandra Chávez Marín
Secretaria de Extensión y Vinculación

M. en E. Javier González Martínez
Secretario de Finanzas

M. en Dis. Juan Miguel Reyes Viurquez
Secretario de Administración

Dr. en C.C. José Raymundo Marcial Romero
Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional

M. en L. A. María del Pilar Ampudia García
Secretaria de Cooperación Internacional

Dra. en Dis. Monica Marina Mondragón Ixtlahuac
Secretaria de Cultura Física y Deporte

Dr. en C.S. Luis Raúl Ortiz Ramírez
Abogado General

M. en R.I. Jorge Bernaldez García
Secretario Técnico de la Rectoría

Lic. en Com. Gastón Pedraza Muñoz
Director General de Comunicación Universitaria

M. en A. P. Guadalupe Santamaría González
Directora General de Centros Universitarios
y Unidades Académicas Profesionales

M. en D.F. Jorge Rogelio Zenteno Domínguez
Encargado del Despacho de la
Contraloría Universitaria

Aproximación a una metodología polisémica en la Educación para la Paz:
una propuesta para el bachillerato universitario en México

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES UNIVERSITARIAS
Editorial de la Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca

Rector

Dr. en A. José Edgar Miranda Ortiz

Secretario de Difusión Cultural

M. en A. Jorge E. Robles Alvarez

Director de Publicaciones Universitarias

Aproximación a una metodología polisémica en la
Educación para la Paz:
una propuesta para el bachillerato universitario en México

Concepción Noemí Martínez Real



Universidad Autónoma del Estado de México

“2019, Año del 75 Aniversario de la Autonomía ICLA-UAEM”

Esta obra acreditó el proceso de revisión por pares bajo la modalidad doble ciego, recurriendo a dictaminadores externos a la institución editora.

Primera edición, septiembre 2019

*Aproximación a una metodología polisémica en la Educación para la Paz:
una propuesta para el bachillerato universitario en México*

Concepción Noemí Martínez Real

Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario 100 Ote.

Toluca, Estado de México

C.P. 50000

Tel: (52) 722 277 3835 y 36

<http://www.uaemex.mx>



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, siempre que se cite la fuente. Disponible para su descarga en acceso abierto en: <http://ri.uaemex.mx/>

Citación:

Martínez Real, Concepción Noemí (2019), *Aproximación a una metodología polisémica en la Educación para la Paz: una propuesta para el bachillerato universitario en México*, México, Universidad Autónoma del Estado de México.

ISBN: 978-607-633-047-0

Hecho en México

Made in Mexico

Dedicatoria

*Parfraseando a Albert Einstein, debo decir que si he hecho
esta investigación
es porque he estado en hombros de gigantes...
En la esfera de lo divino y fundamental, dedico este humilde tributo a
Dios y al universo
reafirmando así mi vocación ontológica que me permite construir
mi paz interior,
y participar con dedicación, amor y firmeza
en la construcción de la paz socio-política y de la paz ecológica.
Y en la esfera de lo humano y terrenal, dedico este libro a todas las
personas que han
estado y están en mi vida, gracias por la motivación
y apoyo permanente:
A mi mamá, que me enseñó a hacer las cosas con amor.
A mi papá y abuelito David, que me enseñaron que el trabajo enaltece
al ser humano.
A mi abuelita que fue un ejemplo de sentido del humor y sabiduría.
A Mar, Carlos, Pepe, Jandy, Migue, Luz, Lupita,
a mi familia entera, que me ha regalado siempre el calor de su compañía
y ha sido un apoyo en momentos difíciles de mi vida.
A mis hermosas perlitas, Andrea, Diana y Karim, mi
motivación para ser un ejemplo de vida buena.
A mis maestros y maestras, dentro y fuera del aula, que se convirtieron
en mis amigos y amigas, y me han ayudado a incursionar en la lectura,
la investigación, el conocimiento y la reflexión permanente sobre todo lo
que es valioso en nuestras vidas:
Ricardo, Vicent, Irene, Andrea, Amador, Martha, Paco,
Mario, Angels, Sophia, Alberto, Gloria, Yberman, Pedro, Ruth,
Angélica, Anita.
Y a mis queridas y queridos alumnas y alumnos que me ayudan a
mantener en movimiento los principios y acciones de la
Educación para la Paz*

CONTENIDO

PRÓLOGO	15
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1	
CULTURA PARA LA PAZ EN MÉXICO	23
Introducción	23
Generalidades	25
El concepto de paz y su tipología	25
Concepto de cultura	49
Concepto de Cultura para la Paz	52
Historia de la conformación de la Cultura para la Paz en México	65
Época prehispánica	66
Época colonial e independiente	86
México contemporáneo, interacción de culturas	89
Construcción de la identidad de los grupos que integran la Liga del Águila y el Cóndor, como ejemplo de Cultura para la Paz en el continente americano	104
El caso de Camino Rojo en México	122
Tradiciones que evidencian la EpP en el sistema de educación informal en México y la praxis de la paz	126
Índices de paz en México, en la actualidad	142
Recapitulación	145

CAPÍTULO 2	
LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.	
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y TEÓRICOS	149
Introducción	149
La Educación para la Paz. Conceptualización	150
Fundamentos filosóficos y teóricos de la Educación para la Paz	155
Filosofía de la Educación	157
Filosofía para la Paz	158
Antropología filosófica para la Paz	160
El Humanismo	163
La ética comunicativa. Habermas y Apel	170
Imaginación moral. Paul Lederach	178
Fundamentos pedagógico-didácticos de la Educación para la Paz	181
Teorías de la educación	181
Pedagogía y juego	197
Transversalidad	199
Contenidos de la EpP	207
Recapitulación	211
CAPÍTULO 3	
METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	213
Introducción	213
Generalidades	215
Concepto de metodología	216
Concepto de método	221
Importancia de la metodología en la EpP	224

Análisis crítico de los diferentes métodos que comparten los principios fundamentales de la EpP	243
Método dialéctico	244
Método socrático	245
Método socio-afectivo	251
Método psico-social	262
Método trascend	264
Métodos de enseñanza-aprendizaje	266
Métodos cualitativos-activos	266
Método de aprendizaje acelerado	274
Método hermenéutico	277
Método dialógico	281
Recapitulación	284
CAPÍTULO 4	
PROPUESTA INTEGRAL DE EpP PARA EL CBU2009 DE LA UAEM	287
Introducción	287
Fundamentación del proyecto curricular	291
Implicaciones del tratamiento de la EpP como eje transversal en el CBU2009 de la UAEM	300
Propuesta de metodología básica de la EpP	307
Sugerencias de contenido temático de Estudios para la Paz y Educación para la Paz y su organización en la estructura curricular	308
Propuesta de trabajo intrapersonal y de construcción de la <i>paz interna</i> como elemento fundamental de la EpP	315
Propuesta de inclusión de nuevas asignaturas para el CBU2009	318

Propuesta de Programa de Formación Docente	327
Recapitulación	333
REFERENCIAS	337

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AF	Antropología Filosófica
AFP	Antropología Filosófica para la Paz
CBU2009	Currículum del Bachillerato Universitario 2009
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CNDHMéx	Comisión Nacional de Derechos Humanos en México
Comnapaz	Comisión Nacional para la Cultura de Paz
Coneval	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
DSA	Doctrina Secreta del Anáhuac
EpP	Educación para la Paz
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
IEP	Instituto para la Economía y Paz
Indesol	Instituto Nacional de Desarrollo Social
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo en España
MGF	Mutilación Genital Femenina
NMS	Nivel Medio Superior
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
OEA	Organización de Estados Americanos
OIEA	Organismo Internacional de Energía Atómica
ONGS	Organizaciones No Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPANAL	Organismo para la proscripción de las armas nucleares

en América Latina

PAN	Partido Acción Nacional
PISA	Programme for International Student Assessment
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PENUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
REM	Enfoque Reconstructivo-Empoderador
RIEB	Reforma Integral de la Educación Básica
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
Segob	Secretaría de Gobernación
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAEM	Universidad Autónoma del Estado de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

PRÓLOGO

Hace más de 20 años que en Toluca, México y Castellón, España, venimos trabajando por educarnos para hacer las paces en todos los niveles de enseñanza reglada desde la educación infantil hasta los doctorados universitarios y en todas las facetas de la vida, aunque no sea de enseñanza formal. En la frase acabada de escribir, se incluyen dos de las características que, entendemos, constituyen importantes retos de toda Educación para la Paz.

He escrito “educarnos” y no simplemente “educar” para hacer las paces, porque en la Educación para la Paz aprenden quienes se educan, pero también quienes educan. Subvertimos el proceso educativo que deja de ser una enseñanza unilateral de quien se supone que sabe a quien no sabe, para convertirse en un proceso educativo recíproco. Todos y todas seguimos aprendiendo porque hacer las paces siempre es un proceso abierto y dinámico en el que nunca dejamos de aprender. Es un proceso dinámico que el profesor Francisco Muñoz (2014) ha llamado de “paz imperfecta”. No es imperfecta en el sentido de defectuosa, sino de inacabada, que siempre nos deja tareas por hacer. Si en nuestro hacer las paces alcanzamos niveles de justicia en las instituciones y de gratuidad y ternura en las relaciones interpersonales, siempre seguiremos pidiéndonos más justicia y más gratuidad y ternura. Por esta razón, los que educan son como guías que indican el camino para hacer las paces a quienes educan, pero ellos mismos, nosotros mismos, siempre seguimos aprendiendo y profundizando en mayores niveles de justicia y gratuidad.

Por otra parte, el proceso siempre abierto de educarnos para hacer las paces, no sólo afecta a los niveles de enseñanza reglada legalmente, sino, precisamente porque siempre está en marcha, ocupa todos los ámbitos de nuestras vidas en los que siempre seguimos aprendiendo. La doctora Martínez Real realiza una propuesta integral de Educación para la Paz para el CBU2009 de la UAEM, con lo cual se involucra como docente con la práctica de Educación para hacer las paces en los niveles en los que tantos años viene enseñando en su universidad. Escuchándola y leyéndola se ratifica la propuesta que mencionamos: la educación para hacer las paces penetra también todos los ámbitos de la vida personal, familiar e institucional.

No es fácil la educación y la investigación para la paz en unos contextos académicos cada vez más influidos por la racionalidad neoliberal que nos invade (Laval, 2004;

Laval y Dardot, 2013). Parece que esta nueva racionalidad tiene que hacer a todos los seres humanos vivir sus propias vidas individuales como el funcionamiento de las empresas, con “emprendimiento y competitividad”. De esta manera, tantas y tantas personas expulsadas (Sassen, 2015) del sistema económico lo están, porque, como individuos, no han sido suficientemente emprendedoras o competitivas. Así se configura una cultura, rayando en la violencia cultural que hace opaca la responsabilidad de quienes crean estructuras económicas injustas, pues producen miseria, marginación y exclusión desde los ámbitos locales a los globales. La *violencia cultural* de la racionalidad neoliberal con su fomento del individualismo trata de evitar precisamente aquellas acciones colectivas que impulsen la transformación de las estructuras injustas y la recuperación de tantos seres humanos expulsados.

Desde que iniciamos estas actividades hace más de veinte años, hemos afrontado la pregunta académica de si la investigación y la educación para la paz “es científica”; en realidad, es una pregunta ideológica que esconde la racionalidad neoliberal. En el fondo lo que se pregunta es si es “competitiva” en el sentido de unos saberes que compiten y quieren “ganar” a otros o si forma parte del afán emprendedor individualista del neoliberalismo, que sólo busca rendimientos económicos de unos seres humanos a costa de otros e impide la transformación estructural.

La pregunta por la “cientificidad” de un determinado saber, en la tradición de la filosofía occidental, la estudia la epistemología. La palabra griega *episteme* se ha traducido a las lenguas latinas como “ciencia”. Por esta razón nos hemos ocupado de afrontar esta pregunta sobre las epistemologías de la Investigación para la Paz, desde unas primeras reflexiones que se publicaron por primera vez, precisamente en Toluca (Martínez Guzmán, 2000). Inicialmente, frente a la pregunta por su científicidad, los Estudios para la Paz y, en general, las Ciencias Sociales y humanas tienen como una reacción de “complejo de inferioridad” respecto de las Ciencias Naturales y tratan de imitar sus métodos de experimentación y cuantificación que son buenos, pero meros instrumentos.

Sin embargo, la preocupación de la Investigación, Estudios y Educación para la Paz, así como la del libro que presentamos, es cómo educarnos en la transformación de tanto sufrimiento que unos seres humanos somos capaces de producir a otros y, además, buscamos una transformación por medios pacíficos. Es, pues, una preocupación muy práctica que se aleja de la mera disquisición académica, aunque la presentamos con el máximo rigor académico que constituye nuestro quehacer como universitarios.

Desde esta preocupación por el sufrimiento humano producido por seres humanos, ya no hay complejo de inferioridad respecto de la metodología de las ciencias. Más bien, siguiendo a Foucault, la pregunta por la cientificidad de los Estudios para la Paz, la cuestionamos críticamente preguntando a su vez: ¿a quién se excluye cuando se pregunta por la cientificidad de un saber?, ¿qué tipo de saber se quiere imponer en nombre de una aparente objetividad y neutralidad respecto de los valores humanos?, ¿qué responsabilidad tenemos de los valores que defendemos y si nos ayudan a un mundo más justo o a uno con mayor miseria, marginación y exclusión?

Desde el punto de vista epistemológico ya no queremos ser objetivos, pero tampoco caer en una subjetividad arbitraria. La cientificidad de la Investigación, los Estudios y la Educación para la Paz radica en la intersubjetividad y en la interpelación mutua desde diferentes propuestas, saberes y culturas que nos dará indicadores sobre las formas de hacer las paces con justicia y gratuidad. No rehuimos los valores bajo el disfraz de una aparente neutralidad, sino que los hacemos explícitos precisamente para someterlos al debate intersubjetivo con otros valores y otras formas de considerar la diversidad de formas de hacer las paces. Sobre todo, porque no son investigaciones meramente teóricas sino sometidas a la práctica urgente de transformar los conflictos por medios pacíficos y con criterios de justicia.

De ahí que recuperemos, incluso de la misma palabra *episteme*, el sentido de competencia como ejercicio de capacidad. Para los griegos también era una buena *episteme*, la que permitía hacer unos buenos zapatos, por ejemplo. No competencia en el sentido que hemos criticado de la competitividad neoliberal: unos a costa de otros. De hecho, la educación neoliberal cae en la “falacia de la competitividad”: no se puede educar a todo el mundo para que sea más competitivo que otros, porque, entonces, no habría otros contra quienes habría que ser más competitivo. Es competencia como ejercicio de capacidades que no buscan “ganar” a nadie, sino la transformación de los conflictos con criterios de justicia y potenciación de la gratuidad en relación con los procesos de reconciliación y, en general, en la vida cotidiana.

De algunos de estos temas y otros más, se ocupa la Dra. Martínez Real en este libro escrito con rigor y sencillez a la vez.

VICENT MARTÍNEZ GUZMÁN[†]

Director Honorífico de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz
Universitat Jaume I de Castelló, España

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación no responde sólo a la tarea sustantiva de quienes trabajamos en una universidad, responde también a la necesidad de comprender con claridad los fenómenos naturales y sociales que vivimos cotidianamente. Uno de esos fenómenos sociales es la educación, proceso que dura toda la vida y tiene diferentes implicaciones, motivo por el cual consideramos que la Educación para la Paz (EpP), caracterizada en la actualidad como eje transversal en los diferentes niveles educativos, no es sólo una tarea docente más, es un quehacer ineludible para cualquier persona comprometida con la mejor calidad de vida en general de todos los seres humanos —dado el incremento de las manifestaciones de violencia en nuestras sociedades— y en especial, la obligación moral y ética para el profesorado, de lograr la formación integral de los estudiantes y coadyuvar a que sean mejores personas, más sensibles, más humanas.

Mucho se ha trabajado en el marco teórico de la EpP, que cuenta con una amplia bibliografía con antecedentes, objetivos, perspectivas o enfoques, así como su metodología; sin embargo en México, en la práctica docente de todos los subsistemas educativos, a pesar de la importancia que tiene esta Ciencia de la Educación, no todo el profesorado la trabaja con claridad y eficiencia, por el desconocimiento que existe en nuestro contexto de los diferentes métodos que en la actualidad se aplican para educar en paz y para la paz.

Por lo cual, resulta necesario continuar investigando no sólo la conformación de la metodología propia de la EpP, sino analizar sus principales métodos, para poder aproximarnos a una propuesta de metodología dinámica, no monódica de la Educación para la Paz.

Consideramos que es afortunado hablar por lo tanto de una metodología polisémica, congruente con la naturaleza de la paz, permitiéndonos no ir en contra de la multiculturalidad, sino avanzando en un modelo que integre los elementos convergentes de los diferentes métodos utilizados por la EpP, desde la perspectiva de la adecuación al desarrollo histórico de cada pueblo en cuanto al problema que de violencia y paz tiene.

En el Currículo del Bachillerato Universitario 2009 (CBU2009) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) existe una laguna respecto a la EpP, no

se incluyen en todas las asignaturas que lo conforman, temas relacionados con los Estudios para la Paz, esto es otro aspecto que impide al profesorado educar para la paz, motivo por el cual consideramos necesario incluir dichos temas para tener un punto más de soporte teórico que evidencie que se está trabajando con la EpP de manera transversal en el CBU2009.

Ante la laguna indicada, hemos identificado un tema clave que nos permitirá extraer del mismo, temas para las diferentes asignaturas del CBU2009, elaborando así una propuesta de EpP, que aunada a la propuesta de una metodología dinámica y multicultural, será una aproximación a un modelo de EpP más integral y funcional para el nivel medio superior, nos referimos al tema de Cultura para la Paz. Por lo tanto, trabajaremos con el enfoque de la Antropología para la Paz, por el énfasis que pone en el aspecto cultural de la paz, yendo así, más allá de la perspectiva histórica. Este enfoque disciplinario nos ayudará a visibilizar y analizar cómo el uso de la violencia es prácticamente inexistente en algunos grupos étnicos en México y América Latina, en general, y cómo a la inversa, se presentan rasgos de la EpP y por lo tanto de una Cultura para la Paz. En este apartado trabajamos con los planteamientos de Comins Mingol y Elise Boulding.

A pesar de que existen investigaciones sobre Cultura para la Paz, consideramos que esta línea de investigación es todavía una gran veta no explotada, motivo por el cual realizaremos un ejercicio de hermenéutica óptica de la historia de la Cultura para la Paz en México, presentando, de manera general, los hitos principales de la misma, a partir de la identificación de los acontecimientos mundiales que han tenido influencia en el desarrollo y fortalecimiento endógeno de la Cultura para la Paz en México, lo cual nos permitirá descubrir las diferentes maneras en que los seres humanos y en particular los mexicanos somos capaces de trabajar no sólo para hacer las paces sino de educarnos para hacerlas, planteando la hipótesis de que la sociedad mexicana y sus manifestaciones de paz y metodologías formales e informales para educar para la paz, es una prueba de la posibilidad que tenemos los seres humanos de construir la paz si reconstruimos las competencias para hacerlo, así retomamos la perspectiva de la Filosofía para la Paz, planteada por Vicent Martínez Guzmán en su propuesta *Podemos hacer las paces*, ya que en la misma habla de “hacer las paces” para enfatizar el hecho de que no existe una única paz, sino que existen tantas posibilidades de hacer la paz como seres humanos y como plurales son las culturas; y este es un precepto en especial muy necesario de comprender en México, dada la multiculturalidad existente en este país. Retomamos el planteamiento de Vicent Martínez Guzmán,

sobre el hecho de que “los pacifistas somos los realistas” (Martínez Guzmán, 2005: 17), porque reconocemos que las competencias y capacidades de las personas son amplísimas: para destruirnos y también para reconstruirnos.

Y finalmente, teniendo en consideración que la metodología de la EpP no sólo surge de los Estudios para la Paz, porque su planteamiento viene de varias Ciencias de la Educación, como por ejemplo la Filosofía de la educación y la Psicología educativa, el enfoque de este libro es multidisciplinario e interdisciplinario, permitiéndonos descubrir desde una perspectiva del conocimiento científico y no científico, las semejanzas, diferencias, encuentros y posibles contradicciones que los métodos y vías de la EpP puedan tener para diseñar una propuesta viable aunque no única de EpP para el CBU2009 en la UAEM.

Una de las razones que me llevaron a escribir este libro sobre la metodología de la EpP, es el hecho de que el profesorado en todos los niveles educativos requiere del conocimiento de las metodologías existentes para educar para la paz en la educación formal e informal y las fuentes de información existentes en México, tratan en general de los conceptos, historia de la EpP y algunas estrategias metodológicas con las que se puede educar para la paz, pero de manera aislada e incompleta.

Otra gran motivación para llevar a buen fin este trabajo, ha sido el mensaje que como alumna de Máster de Estudios para la Paz y el Desarrollo, en la Universitat Jaume I, recibí de nuestro querido maestro, doctor Vicent Martínez Guzmán: “cada una-o de ustedes se quedan con la tarea de identificar las formas que su cultura tiene para hacer las paces” y con este trabajo espero responder a la confianza, apoyo y motivación que siempre ha tenido hacia sus alumnos/as de muchas partes del mundo, mostrando un panorama de cómo en la cultura mexicana indígena y mestiza construimos y fortalecemos la Cultura para la Paz.

Por otro lado, mi interés también está relacionado con el hecho de condensar en una sola obra un número considerable de métodos de EpP, que en el subsistema formal puedan fungir como guía del profesorado de cualquier nivel educativo y de cualquier asignatura, pero en especial para el Nivel Medio Superior (NMS) del Bachillerato de la UAEM.

Además me interesa dar ejemplos concretos de cómo trabajar en diversas asignaturas del NMS, los componentes —que se configuran también como ejes transversales— y contenidos temáticos —cognitivos, procedimentales y actitudinales— de la EpP, recuperando el enfoque constructivista, humanista y de los Estudios para Paz, dado que en mi contexto laboral —UAEM— gran parte de los maestros consideran que el

Eje transversal de la EpP sólo es factible trabajarse en asignaturas de las dimensiones humanística, social y para la vida —filosofía, antropología, historia, derecho, sociología, psicología, desarrollo del potencial humano, orientación educativa y cultura física— de nuestro currículo, no para las dimensiones crítico-intelectual y científica-tecnológica —matemáticas, biología, física, química, geografía—, lo cual es un mito que debemos dismantelar, ya que en todas las dimensiones y asignaturas del mismo, no sólo puede trabajarse la EpP, sino que debe hacerse, porque educar para la paz en general y educar *en* paz (Fernández Herrería y López López, 2014) es un deber moral del profesorado, para lograr la formación de individuos autónomos, íntegros y comprometidos con la construcción de la Cultura para la Paz.

Otra de las razones que me llevó a realizar este trabajo de investigación fue hacer un ejercicio, orientado por la propuesta de investigación de Donna Haraway (1998), la cual es muy enriquecedora, dado que nos permite, a través del planteamiento de *conocimientos situados*, fundamentar una objetividad rigurosa de los mismos, pero no neutral, lo cual entona con el giro epistemológico de los Estudios para la Paz, propuesta por Martínez Guzmán (2001).

La proposición de los *conocimientos situados* legitima la producción del conocimiento científico por parte del profesorado, actores implicados en la problemática estudiada, que caracteriza a la práctica docente. De tal manera que en mi rol de docente del NMS, asumo que la parte de este libro, relacionada con la investigación de la problemática de la formación docente en torno a la metodología de la EpP y el análisis crítico sobre la implementación de la misma como eje transversal, me implica directamente, lo cual me impide ser objetiva al 100% en el momento de considerar los alcances de este proceso, motivo por el cual es pertinente hablar de la subjetividad que desde el enfoque del *conocimiento situado*, es reconocido por Haraway (1998), como característica aceptable en el/la investigador, investigadora; dado que es comprensible el hecho de que, quien investiga no pueda ser neutral ante las condiciones de la institución y prácticas educativas que se presentan en la misma, que en este caso es el NMS de la UAEM.

En este sentido, el no ser neutral ante las características de la formación docente de dicha institución, me permite realizar un ejercicio de reflexión crítica sobre las condiciones de avance o estancamiento que los profesores y profesoras, que trabajamos en esta institución podemos presentar, respecto al grado de desarrollo de competencias docentes que impulsen en general el proceso educativo y en particular, el ejercicio integral de la EpP como eje transversal.

CAPÍTULO 1

CULTURA PARA LA PAZ EN MÉXICO

*¿Con qué he de irme?
¿Nada dejaré en pos de mí sobre la tierra?
¿Cómo ha de actuar mi corazón?
¿Acaso en vano venimos a vivir,
a brotar sobre la tierra?
Dejemos al menos flores.
Dejemos al menos cantos.*

NEZAHUALCÓYOTL¹

INTRODUCCIÓN

La esencia de la armonía y buenas relaciones humanas en los pueblos del mundo es la forma en que se vive la paz y ésta a su vez se enseña de manera procedimental, práctica y teórica, tanto en el sistema informal como en el sistema formal —escuela—, así se va creando una Cultura para la Paz.

En esta parte de la investigación partimos del análisis del concepto de paz y la identificación de su tipología, en la que se encuentra la *paz negativa*, la *paz positiva*, la *paz imperfecta*, las *paces transracionales* y la *paz holística*, como categorías analíticas que nos permitirán identificar el fenómeno cultural de la paz en México y servirán al mismo tiempo como indicadores de algunos elementos cualitativos de la Cultura para la Paz en este país.

Presentamos los conceptos de cultura y Cultura para la Paz, para después identificar su manifestación en el México actual, en un ejercicio diacrónico y desde la perspectiva de la Historia de la idea de Paz (Muñoz, 2000), partiendo de la revisión de la herencia de la cultura mesoamericana sobre las formas de hacer las paces, la cual compartimos el grupo mestizo y los grupos étnicos actuales, ya que forma parte de la metodología

¹ Nezahualcóyotl, poeta, filósofo y emperador de la cultura mexicana, también llamada náhuatl o azteca. Se le reconoce como un pacifista adelantado a su tiempo, ya que pertenecía a una cultura con tendencia guerrera.

multicultural de la EpP en el subsistema informal, no formal y formal que construye las estructuras sociales, económicas y políticas que permiten la regulación pacífica de los conflictos en la vida cotidiana y la construcción de la paz en general.

Por lo anterior profundizamos sólo en estos dos periodos en particular, por considerar que en las etapas intermedias —época de la colonia y México independiente— hay pocos avances al respecto.

En la época prehispánica identificamos rasgos de la EpP en la educación pública de la cultura mexicana —la cual es un gran avance en las estructuras sociales— y destacamos su relación con algunas familias de paz. Describimos en esa parte, otro tipo de enseñanza, la cual recibía sólo una élite, una enseñanza identificada como oculta que se ha denominado la Doctrina Secreta del Anáhuac, la cual partía del simbolismo de Quetzalcóatl, que nosotros retomamos como un ejemplo fundamental, de cómo se enseñaba a los jóvenes en la cultura mexicana el *conocimiento de sí mismo*, que consideramos es la esencia de la EpP en esa cultura, ya que como proceso personal, le permitirá al individuo reconocer el gran potencial humano que tiene para construir primeramente la *paz interna*, que se configura como el fundamento, la base esencial, aunque no única, para construir la paz socio-política y la paz ecológica. Con lo anterior no queremos decir que un individuo que no trabaje en su *paz interior* no pueda trabajar en la construcción de la paz socio-política, ya que sabemos que la paz, como dice Francisco Muñoz, es imperfecta y es un proceso complejo (Muñoz, 2005: 1, 12).

Continuamos con la presentación de un ejemplo de Cultura para la Paz con las prácticas sociales y tradiciones de la Liga del Águila y del Cóndor, y la Fundación Camino Rojo, conformadas con herederos de la cultura azteca, en México; los incas, en Perú, y de algunos pueblos indios de Estados Unidos de América del Norte, como los Lakotas o Sioux y los Hopi, entre otros.² Presentamos en particular una práctica tradicional, que ejemplifica con gran claridad varios de los principios de la EpP, así como la manifestación de diversas familias de paz, nos referimos a la práctica tradicional del temazcal.³

² Son más pueblos los que participan en La Liga del Águila y el Cóndor y en Fundaciones de Camino Rojo en todo el continente americano, pero la investigación de este punto requiere de más tiempo y de la configuración de futuras líneas de investigación.

³ El temazcal es un ritual tanto terapéutico como espiritual, de origen mesoamericano, pero que en la actualidad se celebra en casi toda América Latina, inclusive en varios países de Europa, como Alemania y Francia.

Trabajamos esta parte de la investigación desde la perspectiva de la Historia de la idea de Paz (Muñoz, 2000), Fenomenología de la Paz (Muñoz, 2001), la Filosofía para la paz (Martínez Guzmán, 2001), la teoría de las paces transracionales (Wolfgang, 2013) y la Antropología filosófica para la paz (Martínez Guzmán, 2001; Comins, 2008) con un enfoque intercultural.

Y finalizamos el capítulo con una visión general de los índices de paz en México que evidencian cómo vivimos la paz y la violencia en este inicio de siglo, y por qué es tan importante seguir preparándonos para impulsar la consolidación y fortalecimiento de la Cultura para la Paz que ya existe en dicho país, de manera incipiente, tanto en el ámbito formal como no formal e informal.

GENERALIDADES

El concepto de paz y su tipología

El concepto de paz es fácilmente entendido en todo el mundo, porque como fenómeno, se presenta en todas las sociedades. Para Francisco Muñoz, la paz es una palabra que está relacionada con el bienestar de las personas, por lo tanto está emparentada con muchos términos que hacen alusión a ésta, como por ejemplo: concordia, armonía, tranquilidad, cooperación, pacto, alianza, acuerdo, entre otras muchas más (Muñoz, 2004). La palabra *paz* para Francisco Muñoz, tiene una clara funcionalidad “[...] sirve para definir diversas situaciones en las que las personas gestionan sus conflictos de tal manera que se satisfacen al máximo posible sus necesidades” (Muñoz, 2004: 885).

El término paz comenzó a ser investigado de manera formal, en el marco de la Investigación para la Paz, con Johan Galtung, quien después de escribir sobre la tipología de la violencia, escribió sobre la tipología de la paz, en la cual presenta el concepto de la *paz negativa*, uno de los términos que más presencia tiene en nuestras sociedades, referente a la ausencia de guerra, concepto parcial y limitado del significado real de paz, motivo por el cual se complementa con el concepto de *paz positiva* relacionada con la ausencia de violencia, en el sentido de justicia social, armonía, satisfacción de las necesidades básicas (supervivencia, bienestar, identidad y libertad), autonomía, diálogo, solidaridad, integración y equidad (Galtung, 1996: 4).

La paz positiva incluye, por lo tanto, la posibilidad de que los individuos y grupos humanos se liberen de todo aquello que les impide llevar una vida más humana, y por lo tanto satisfacer sus necesidades básicas para vivir con dignidad y desarrollar todas sus capacidades humanas.

Pero sabemos que la paz no puede ser perfecta, porque no hay nada totalmente perfecto en este mundo, de este razonamiento surgió el concepto de *paz imperfecta*, como una propuesta teórica, en el marco de la Investigación para la Paz, del doctor en Historia Francisco Muñoz, quien parte de la idea que

Este enfoque nos permite también pensar la *paz* como un *proceso*, un camino inacabado... las realidades sociales y ambientales “evolucionan” continuamente, las formas conflictivas también. La paz así no es un objetivo teleológico, sino un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente. Esta comprensión del carácter procesal de la paz, que es importante en sí mismo para el avance de la praxis pacifista, está además sustentado con los planteamientos teóricos y epistemológicos sobre la comprensión de las dinámicas de la naturaleza y los seres vivos (Muñoz, 2001: 42).

El concepto de la paz imperfecta es fundamental en este trabajo, porque nos insta a reconocer la riqueza cultural que representan las diferentes maneras de entender qué hacer positivamente para vivir en paz, como lo expresa Vicent Martínez Guzmán (2001: 213) y nos puede ayudar a entender conceptos aparentemente negativos, que sin embargo nos hacen conscientes de nuestras limitaciones y al mismo tiempo de nuestras potencialidades para construir una Cultura para la Paz.

En este trabajo, para identificar las manifestaciones de la Cultura para la Paz en México, retomamos a Francisco Muñoz, quien presenta la fenomenología de la paz, pues considera que

[...] uno de los primeros pasos para rescatar las realidades, “fenómenos” de la paz, puede ser reconocer todas las acciones en las cuales ella está presente, todas las predisposiciones —individuales, subjetivas, sociales y estructurales— que en nuestros actos de hablar, pensar, sentir y actuar estén relacionados con la paz (Muñoz, 2001: 30).

Por lo tanto, a partir del análisis de los conceptos de *paz positiva* y *paz imperfecta* podremos enunciar los elementos distintivos de una Cultura para la Paz, los cuales trataremos de identificar más adelante en la cultura mexicana, como por ejemplo: las

actitudes, instituciones, lenguajes, declaraciones, entre otras, que resaltan acciones de las diferentes maneras en que podemos vivir en paz; las estrategias e instituciones que procuran justicia; y en particular, como lo plantea Vicenç Fisas, las experiencias en las que los conflictos se han regulado pacíficamente y los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros (Fisas, 2006: 400), entre otros más.

Como dice Irene Comins Mingol, el concepto de *paz imperfecta* es una idea novedosa y revolucionaria que nos permite concebir el proceso de construcción de la paz, “[...] el reconocimiento de la paz allí donde se encuentre tiene un efecto multiplicador, al existir la posibilidad de que unas formas de paz potencien causalmente a otras” (Comins, 2002: 324).

Por otro lado, en la Universidad de Innsbruck, Austria, muy cercana a las formas de hacer las paces, surge una teoría que nos presenta otra tipología de las paces, la teoría de las paces transracionales, de Wolfgang Dietrich, que es para nosotros un fundamento muy importante, ya que nos ayuda a descubrir la filosofía fundamental que contiene la idea de paz desarrollada en la cultura mesoamericana, base de la cultura mexicana actual.

Para Dietrich, el concepto de paz es tan viejo como el conocimiento de la sociedad, sin embargo, a pesar de que cada marco cultural en el mundo cuenta con su propia noción de paz, se puede identificar algo como una filosofía perenne en esas interpretaciones, dado que ésta es un patrón fundamental que puede ser encontrado en todas las sociedades (Dietrich, 2006a: 1) y que ubica en cinco familias de paces: paces energéticas, paces morales, paces modernas, paces posmodernas y paces transracionales.

Dietrich denominó a una de esas familias con el término de *paz energética*, a la cual considera un logro de la humanidad, la cual deriva de experiencias arquetípicas humanas y es nutrido por la “madre naturaleza”, identificada como la Gran Madre, figura que participa en la creación de las relaciones armoniosas de las cosas y es por lo tanto sinónimo de paz (Dietrich, 2006a: 1).

A decade ago I called that pattern *energetic peace*, an achievement of humanity, which derives from man’s archaic experience of being nourished by Mother Nature, often enough worshiped as the Great Mother. In this context being nourished, being nature, participation in the harmonious relation of things and being accepted by the Great

Mother is synonymous for peace. This is why civilizations of the archaic-magic stage of evolution always worship female and identical divinities for peace and fertility (Dietrich, 2006a: 1).

La teoría de las paces transraciales (Dietrich, 2006a) nos permitirá reconocer en apartados posteriores, a las familias de paz que se presentan en la época prehispánica y actual en México, así como algunos de los principios de la EpP, según los planteamientos de la teoría contemporánea, y por lo tanto nos permitirán identificar la esencia de la Cultura para la Paz en este país.

Como decíamos en párrafos anteriores, Dietrich concibe el concepto de paz a partir de la armonía, la cual se encuentra en las aproximaciones energéticas de paz, ya que el mundo es entendido como un sistema de interconexión, lo que implica que todos los valores son relacionales, de tal manera que no es válido proclamar verdades absolutas y valoraciones objetivas desde una paz posmoderna (Dietrich, 2012: 266). En este trabajo sólo ocuparemos la familia de la paz energética y la familia de la paz posmoderna para el análisis de las manifestaciones de paz en la cultura mexicana, tanto de la época mesoamericana como de la época actual.

La teoría de las paces transraciales de W. Dietrich se fundamenta en la teoría de la física cuántica, que nos permite entender la función que juega la energía vital del ser humano identificada como espíritu, en la manifestación de la paz.

La teoría cuántica de Max Planck

[...] estableció la inmaterialidad de la materia al demostrar que el fundamento último de la materia es una energía pura extramaterial que bien pudiera ser de naturaleza espiritual: Tendría así sentido hablar de un soplo de espíritu, encerrado dentro de la materia, responsable de su desarrollo y evolución ascendente. Si la anterior ciencia creía haber descartado al espíritu y a Dios como idea anticientífica, ahora —dijo Planck— la física nos demuestra por doquier aquel orden universal, regido por una instancia superior, orden que el azar no es capaz de explicar (Wagner, 2014: 1).

A los descubrimientos de Mark Planck, de finales del siglo XIX, se sumaron las teorías de Albert Einstein del siglo XX, que nos permiten entender que la realidad y la concepción del universo no se puede captar sólo con el modelo newtoniano, mecanicista, para el cual todo es materia, sino que debemos ver la realidad de manera diferente, dar paso a la visión energética del mundo, de la realidad, esta es una visión

holística⁴ que ha surgido en Occidente a fines del siglo XX, porque en Oriente y en muchas culturas ancestrales en varias partes del mundo, ha sido un conocimiento milenario, parte de la sabiduría tradicional.

Einstein al explicar el efecto fotoeléctrico, confirmó la realidad de los cuanta. La hipótesis se hizo teoría, inmaterialidad de la materia. Por la teoría cuántica, la materia deja de ser una sustancia puramente material... Es como si el fundamento mismo de la materia —de naturaleza cuántica— fuera no material o extramaterial. Y ello deja abierta la posibilidad de la preeminencia de una realidad inmaterial o espiritual que sirva como base o cimiento a nuestro universo. La nueva ciencia vuelve a toparse con lo espiritual y, a través de ello, con lo trascendente y lo divino (Warner, 2014: 3).

Retomando la discusión sobre lo que pasa con la construcción del significado de la paz desde la transracionalidad, encontramos que como parte del sistema mundo, el ser humano no tiene la capacidad para apreciar el sistema como un todo, es por esta razón que sus enunciados racionales acerca de lo que significa la paz siempre serán concretos, relacionales y limitados o contradictorios, y las nociones transracionales de paz eliminan las ilusiones modernas de certezas finales, propias del positivismo, permitiendo que surja una tensión entre la reintegración espiritual y el momento racional, lo que no permite una última certeza. De esta manera las paces transracionales nos impulsan a la búsqueda de por vida de un equilibrio dinámico en el cual los momentos éticos —manifestaciones de justicia, bondad, orden, justicia y amor— se manifiestan como características de los momentos estéticos —armoniosos, de conciencia plena— y viceversa.

Dietrich identifica cinco familias de paz, agrupando un conjunto de características propias de cada manifestación de paz observable y vivida en diferentes contextos culturales. La primera de ellas, como ya lo habíamos indicado en párrafos anteriores, es la *paz energética*.

⁴El término holístico viene del griego *holos*, que significa todo, total, entero.

La paz energética

Es la paz que vivían las culturas nativas y orientales, su principal característica es la conexión con la naturaleza, denominada la Madre Tierra, y también relacionada con el cosmos y las divinidades; todos estos elementos eran la base de la paz, “A decade ago I called that patterns energetic peace, an achievement of humanity, which derives from man’s archaic experience of being nourishes by Mother Nature, often enough worshiped as the Great Mother” (Dietrich, 2006: 1).

Para Dietrich la paz energética está vinculada a ciertas condiciones objetivas que inician en el interior de cada individuo y se extiende desde allí armoniosamente hacia los demás, a la sociedad y al todo. Por lo tanto la paz energética no es un estado, es más bien un proceso.

Energetic peace is thus never a state and it is not tied to objective conditions. This peace begins on the inside and the self and spreads from there as a harmonious vibration into society, nature, and the universe. The human being who does not first look for peace within herself/himself will not find it on the outside, because there is no objectifiable peace there (Dietrich, 2012a: 56-57).

Es necesario explicitar qué significa el calificativo de esta paz, la energía y cómo se presenta ésta en su interconexión con los seres humanos. Dietrich se refiere a la energía que está en lo más profundo del ser, contenida en el cuerpo, la cual influye en otros y otras y se ve afectada a sí misma por la energía de otros y otras en las interacciones sociales que el individuo lleva a cabo.

The energy, which is imagined as the innermost self, is contained in the body that itself is an accumulation of energy enclosed by a more or less firm form. This form is permeable, because every human being also has an energy field outside of his/her own body, and this field is influenced by other human beings, just like she/he herself also influences the energy field of others. This field furthermore continues to exist if the firm form of the body disappears (Dietrich, 2011: 242).

Norbert Koppensteiner (Cavazos, 2012: 40) define las principales características de la paz energética, que presentamos a continuación:

- La(s) paz (ces) energética(s) se encuentra en todas partes y en todo momento. Se basa en las relaciones armoniosas entre uno, el todo, la sociedad, la naturaleza y el cosmos.
- La paz comienza en la parte más interna de uno mismo y se extiende desde allí como una vibración armónica en la sociedad, la naturaleza y el universo.
- La paz es relacional, plural, local, ligada al contexto y no se puede implementar desde el exterior, ni exportarla.
- Ya que todo es energía, todo está conectado con todo lo demás.
- No se relaciona con los demás (falta de resonancia) provocará la violencia.

La paz energética estaba presente en la cosmovisión de los pueblos indígenas de México, cuyos integrantes buscaban conectar con esa paz y podemos decir que también está presente en los grupos étnicos actuales, los cuales buscan reconectarse con ella. En apartados posteriores de este trabajo daremos algunos ejemplos de esta intención étnica.

La paz moral

Otra familia de paz, para Dietrich, es la *paz moral*, que surge en las sociedades, después de que la paz fue concebida dentro y fuera de los parámetros energéticos, porque los individuos buscan encontrar respuestas externas en reglas dictadas por alguien o algo con lo que no tenía conexión interna.

When Mediterranean cultures began to turn towards the philosophy of truth that did not deny the energetic concept, but created the unquestionable truth as the highest principle of thinking. From the unquestionable truth derived absolute norms, which replaced the previous aesthetics of harmonious relations and therefore promoted the establishment of powerful institution (Dietrich, 2006a: 1).

La paz moral tiene su fundamento en reglas y normas dictadas por instituciones o deidades que vigilan su cumplimiento. Esta familia de paz fortalece la moral convencional —según la teoría de Kohlberg, del desarrollo moral— motivo por el cual deja poco espacio a la imaginación, creatividad y libertad del individuo, al establecer

de manera rígida qué es lo verdadero y lo falso, y mantener un manejo maniqueo de las circunstancias y acciones del individuo con los adjetivos de bueno y malo.

La autoridad que se fortalece al establecer las normas —sea una institución, persona o Dios— juzga y gobierna a los demás, en nombre de una verdad absoluta, seguida e impuesta sin ser cuestionada. Así, muchas de las tradiciones de todo el mundo pasaron de ser creencias espirituales, de conexión con la madre tierra, con el espíritu o Dios a convertirse en esta noción de la paz a través de la moral, de la regla, de lo impuesto e incuestionable. La noción de la paz moral está relacionada en parte, con la paz negativa y sería como un contrato.

Un ejemplo de la paz moral, lo encontramos en los lineamientos de la religión católica en México, que se imponen durante la época de la colonia, en un afán de terminar con la religión politeísta que existía en las culturas mesoamericanas y establecer como única y verdadera a la religión católica.

Paz moderna

Es un concepto que surge con la idea de modernidad, progreso y desarrollo, relacionada con los valores de justicia, seguridad, verdad y universalidad de una sola paz orientada por la razón y por las instituciones.

Si bien es un concepto de paz, ligado a la esperanza de crearla en el futuro, con buenas acciones concertadas por el Estado-nación, está ligado a la idea de modernidad y con ello paradigmas como el de control y explotación de la tierra, vista esta última como un objeto que se puede conocer y fragmentar para su conocimiento y para beneficio del ser humano. Este paradigma ha representado un alto costo para la humanidad en la medida que ha fragmentado el conocimiento y permitido la explotación irracional de la naturaleza y consigo su empobrecimiento, lo cual ha ocasionado el desequilibrio ecológico y éste, muchos problemas ambientales. La modernidad privilegió la razón, minimizando la importancia del espíritu en el ser humano, como fuerza vital de su existencia o relegándolo al área de la religión, “Modernity in turn while replacing God through rationality” (Dietrich, 2006a: 7).

En los debates sobre modernidad y posmodernidad, el pensamiento de M. Federico Sciacca es muy importante, ya que nos permite identificar las graves consecuencias

que para el desarrollo de la persona humana y por lo tanto en la noción, ideas y trabajo a favor de la paz, han generado estas ideologías.⁵

Para Miguel Federico Sciacca, la modernidad es una etapa de decadencia de los valores, en la cual se niega al ser y a la verdad, dejando sólo a entes particulares y opiniones que prevalecen según sean más o menos útiles, porque la utilidad es la base del pragmatismo que defiende. Por lo tanto, la modernidad es, en buena parte, expresión de la corrupción y la decadencia —alimentadas mutuamente— de la civilización de Occidente.

En el pensamiento de Sciacca, el Occidentalismo es una enfermedad que implica la pérdida del ser y del logos; es pérdida del sentido metafísico y del sentido racional de la vida humana. En su lugar ha instalado lo útil práctico... Las manifestaciones del occidentalismo se expresan entonces a través de un individualismo egoísta, con una ética de 'aislados', no universal sino de grupos. La Modernidad genera la concepción de una falsa igualdad, porque destruye la originalidad de las personas y eleva nuevas discriminaciones, mediante sectas filosóficas o culturales, dominadas por la lógica fanática de las opiniones escépticas (Daros, 2009: 8).

Según la interpretación de W. R. Daros, no todo es claro en el pensamiento moderno, porque la modernidad es paradójica: por un lado, exalta la erudición, pero por otro, limita la creatividad en la cultura; por un lado, exalta la razón, pero por otro, la deteriora hasta reducirla a puro cálculo por el bienestar material; por un lado, investigación pero, por otro, reducción de la misma a unos intereses prefijados o al nominalismo⁶ (Daros, 2009: 10).

La situación que para los seres humanos ha creado la modernidad es problemática, ha generado una crisis de los fundamentos del hombre y de la sociedad: un intento de absolutización de la razón humana, y una posterior autodisolución y reducción de la misma al instinto, a la voluntad de poder, a la violencia, al absurdo nihilista. Una crisis que afecta o impide la decisión política, social e individual de buscar el desarrollo pleno de las personas el cual trasciende esos ámbitos (Daros, 2009: 11).

⁵ M. F. Sciacca, filósofo italiano, uno de los precursores de la filosofía de la integralidad del ser humano.

⁶ El nominalismo es una postura que ha sido defendida por numerosos filósofos a pesar de que nos lleva a un relativismo que poco ayuda a establecer una comunicación lógica y clara entre disciplinas científicas y en la vida real, en el establecimiento de relaciones humanas sanas y armónicas, ya que desconoce el valor de la verdad.

Y ante estos problemas, Daros, retomando los planteamientos de Sciacca, nos recuerda la importancia de la Filosofía en nuestras vidas, al denotar que es al filósofo a quien le compete recordar la dimensión trascendente del hombre: recordar que el hombre es “naturalmente transnatural” (Daros, 2009: 13).

El ser humano es transnatural porque su fundamento es el ser, el cual trasciende toda época y todo ente, no presenta forma ni color, es inmaterial, intemporal y multidimensional.

Lo verdaderamente lamentable para el desarrollo de la humanidad es constatar, desde la perspectiva de Sciacca, que ni la modernidad ni la posmodernidad han buscado aclarar todo lo relacionado con el *ser*: se han quedado sin la metafísica verdadera que es la verdad del *ser* y han desconocido así, la parte espiritual del ser humano.

El hombre es espiritual y pensante por la presencia del ser, existe como pensante por la intuición del infinito inherente a su naturaleza. En este punto la interioridad revela la profundidad de la persona humana toda su “inmensidad” espiritual, su “drama existencial” en cuanto se trata de adecuar la actividad humana en su integralidad a este infinito que continuamente empuja al hombre a trascenderse, a completarse y realizarse en el nivel normal del infinito que le está presente (Daros, 2009: 9).

El *ser* para Sciacca es un producto innato de la mente, y por lo tanto la condición de posibilidad gnoseológica, ontológica y metafísica, es decir, es la idea que constituye a la inteligencia. Y sin embargo, el ser es el principio primero e independiente de toda actividad del sujeto humano: del sentir, del conocer, del querer. El problema que ha generado la ideología de la modernidad es que cuando se desprecia el *ser* y se lo suplanta por la nada, entonces nada se siente, se conoce y se quiere. Ya no hay razones ni de la razón ni del corazón. La razón de la *sin-razón* es la locura soberbia de la razón humana, hecha libre de todo y para nada (Daros, 2009: 10).

En el apartado de los Fundamentos filosóficos de la EpP, en el capítulo 2, retomaremos los planteamientos de M. F. Sciacca, los cuales nos permitirán explicar la importancia del reconocimiento del fundamento esencial del ser humano, el *ser*, como base para estudiar y comprender la naturaleza del mismo y su expresión, y con esto la posibilidad de desarrollar el potencial humano, en el que se encuentran las infinitas posibilidades de construir la paz interior, social y ecológica que tanto anhelamos.

Resumiendo el punto inicial y retomando a Dietrich, diríamos que la modernidad ligada al positivismo propuso una sola idea de paz, la paz universal, la cual es una paz reduccionista basada en una sola verdad, con fines utilitaristas para las élites en el poder, permeada por una visión masculina y occidental, y por la especialización marcada por la razón y el exacto conocimiento científico de cómo debe funcionar el mundo, apoyado por el establecimiento de normas y reglas que lo permitirán u orientarán (Dietrich, 2006a: 8).

Hasta esta parte, hemos visto muchas características negativas de la modernidad, pero también es necesario destacar que esta ideología, a pesar del control que ha ejercido sobre la mente y acciones de los seres humanos, ha tenido un resultado relevante; el mismo planteamiento del término paz moderna ha significado un impulso y avance de la conceptualización de la paz como un objeto de estudio, en particular en el marco de la Investigación para la Paz. Como ya presentamos en párrafos anteriores, las aportaciones de Galtung, que nos permiten comprender una de las tipologías básicas, hasta la paz negativa, son un claro ejemplo de esto.

Después de la modernidad, se esperaría otra época, que por lógica lingüística sería la posmodernidad, sin embargo no se puede entender la posmodernidad como una etapa que sigue a la modernidad, porque la posmodernidad es el término con el cual se hace referencia a una época histórica de la humanidad y va acompañada por el posmodernismo, el cual es una forma de conceptualizar el desarrollo del pensamiento, como lo expresa Dietrich, “With postmodernity we refer to a part of an epoch in human history, while postmodernism denotes a particular way of forming knowledge” (Dietrich y Sützl, 1997: 3).

El posmodernismo promueve la reflexión y cuestionamiento de lo que sucede en la época moderna, de su estructura, propuestas, valores y promesas. El logro del posmodernismo es abandonar la idea del modelo de verdad absoluta, incluye la diversidad y sobretodo visibiliza a las personas o grupos excluidos, lo que permite el surgimiento de “otras verdades”, marco en el cual surgen los conceptos de *paz posmoderna* y *paces trasracionales* de W. Dietrich que enriquecen los fundamentos teóricos de la Investigación para la Paz, en el siglo XXI.

Paz posmoderna

La posmodernidad se originó como respuesta a la crisis de los contextos sociales y naturales verificados a finales del siglo XX, como movimiento reflexivo de lo establecido en la modernidad, cuestiona la idea de una paz exclusiva y perpetua, como posibilidad que se concebía como única y accesible para todo el mundo,

Postmodernity should not be misunderstood as the historical epoch that follows modernity, although the prefix “post” might suggest this. However, “post” also refers to a reflection of something, in this case, of modernity. Therefore, “post” indicates that the social value system of the time span that it circumscribes refers to a condition which, although preceding it, still has effects and remains relevant at a particular point in time [...]. Postmodernity, then, describes the state of mind of one or several generations that have had to painfully disassociate themselves from the great truths of the previous epoch, without having found for themselves a new unitary system of reference [...] (Dietrich y Sützl, 1997: 3).

Los estudios de paz en la posmodernidad avanzan más allá de los universalismos, de las visiones modernas de la paz única y en el futuro. Desde esta postura posmoderna surge la conceptualización de la pluralidad de la paz, en las muchas paces (Dietrich, 2006a: 12).

Según Dietrich, los conceptos que se presentan aquí y ahora pueden cambiar en el futuro, o ser diferentes en otra cultura, ya que todos y todas están en constante transformación.

They realized that what is assumed as true here and now, might be erroneous and unjust elsewhere and in the future. They also realized that individuals, issues and relations are subject to constant change; and that, actually, those attempts to secure peace have instead lead to violence (Dietrich, 2006a: 10-11).

Es debido a todo esto, que la tarea de los investigadores para la paz es estructurar una visión más amplia, compleja e integral del mundo y como parte de la teoría, profundizar en el significado del concepto de paz, relacionado con la interculturalidad.

Dietrich señala que la posmodernidad llama a muchas paces, ya que concibe la diversidad que la modernidad desconocía, debido a que el pensamiento posmoderno

es una respuesta a la violencia estructural de la modernidad, una vista a la situación política real, que demanda una visión pluralista sobre el concepto de paz (Eraso, 2008: 19).

Se propone poner fin a las respuestas absolutas o cerradas e introducir nuevas miradas, nuevas preguntas, cuestionando o replanteando las preguntas sobre las ideas modernas.

Los estudios de paz posmodernos (Dietrich, 2006a: 11) observaron que se tiende a asimilar a las diferentes culturas entre sí, guiadas por una dominante, concebir la paz como el estado donde cada cultura florece a su manera, reconociendo la pluralidad de sociedades y de verdades; y la paz es vista con una mirada divergente, lo que permite reconocerla como un proceso imperfecto, según el planteamiento de Francisco Muñoz, que presentamos con anterioridad.

Paces transracionales

La familia denominada paces transracionales de W. Dietrich es una propuesta integral que va más allá de las paces modernas y posmodernas, retomando las conceptualizaciones de la paz energética y paz racional. Responde a una visión integral del mundo y del mismo ser humano, poniendo fin a su fragmentación. Es un reconocimiento de las diferentes interconexiones existentes entre el ser humano, consigo mismo, con los demás, con la naturaleza y el cosmos, como lo dice Norbert Koppensteiner:

[...] considers that there is a connection and an interrelation between human beings (singular and plural), to nature and cosmos: to the whole; and thus, peace comes with the dynamic equilibrium of the interrelations and connectivity among all those things (Abarca, 2014: 185).

Cuadro 1. Paces transracionales

Interna	<ul style="list-style-type: none"> • energética • posmoderna • intencional • Paz desde la armonía
Externa	<ul style="list-style-type: none"> • moral • moderna • comportamiento • paz desde la seguridad social y desde la justicia
Interna/externa	<ul style="list-style-type: none"> • singular • individual • plural • comunidad

Fuente: Wolfgang Dietrich, 2012b.

En el cuadro anterior se integran los aspectos internos y externos de la paz. Para Gloria Abarca, en la teoría de las paces transracionales podemos encontrar lo interno desde las paces energéticas y posmodernas; lo externo, desde las paces modernas y morales y comprender cómo se complementan y viven el diálogo entre ellas a través de la transracionalidad. Y descubrir cómo se pretende un diálogo entre las diversas formas en la que se expresa la paz, ya sea desde la justicia, la seguridad o desde la armonía, tratando de ofrecer una visión más holística de la misma (Abarca, 2014: 186).

Así, en la teoría de las paces transracionales de W. Dietrich, descubrimos cómo el análisis de las mismas va más allá de la razón y la emoción e integra lo energético, logrando unificar la mente con el espíritu;⁷ concibiendo así una paz en presente, que parte desde el aquí y ahora, retomando las concepciones budistas, y reconociendo que el presente es el único tiempo existente en el que podemos construir la Cultura para la Paz, porque el pasado es algo muerto y el futuro aunque todavía no ha llegado, se construye también en el presente.

⁷ Dietrich explica cómo esta división entre mente y espíritu y la necesidad de su integración se hace a través de la unión de Dionisio —representante del placer, de la vida y de la energía— y de Apolo —la mente, la sabiduría, la forma— (Dietrich, 2006a: 13).

La propuesta de las paces transracionales es muy rica y está fundamentada en fuertes teorías, entre las que se encuentran, por ejemplo, la teoría de sistemas, la teoría de la Física cuántica, pensamientos de grandes filósofos como Nietzsche, exponentes de la Psicología clásica como Freud y de la Psicología transpersonal como Maslow, Carl Rogers, Stanislav Grof y Ruth.

También Dietrich retoma los estudios que desde la Biología ha realizado Ken Wilber, quien logra relacionar el aspecto energético con lo racional y enfoca su propuesta en la evolución, al exponer que

[...] el misticismo es transracional y no se halla en nuestro oscuro pasado colectivo, sino que nos aguarda en el futuro colectivo [...] Como constataron Aurobindo y Teilhard de Chardin, el misticismo es evolutivo y progresivo, no involutivo y regresivo. Y, en mi opinión, la ciencia nos está haciendo renunciar a nuestras visiones infantiles y adolescentes del espíritu y está haciendo lugar para las comprensiones auténticamente transracionales de las etapas superiores del desarrollo, las etapas transpersonales propias del auténtico desarrollo místico o contemplativo. La ciencia está eliminando lo mágico y lo mítico para dejar lugar a lo psíquico y lo sutil. En ese sentido, la ciencia (y el racionalismo) son impulsos sanos, evolutivos y completamente necesarios para llevarnos a una madurez verdaderamente espiritual. El racionalismo es un movimiento del espíritu hacia el espíritu (Wilber, 2007: 22).

Con emoción nos damos cuenta que como resultado de serias investigaciones científicas, se ha logrado identificar la relación existente entre los aspectos racionales, espirituales o energéticos —aunque no podemos dejar de reconocer que esto desde hace mucho tiempo ya era comprendido por culturas milenarias como la oriental y algunas culturas mesoamericanas y de América del Norte— al observar la complejidad del ser humano y su sociedad desde una visión integral u holística.

Así, para Dietrich, lo transracional es más que lo racional y es un acercamiento a lo espiritual, cuando expresa que “Trans-rational, thus, is more than rational; it approaches spirituality, but not the ancient magic or mystic spirituality, which shall be twisted as well as rationality for the generation of a trans- rational re-interpretation of the world” (Dietrich, 2006a: 17).

La perspectiva de las paces transracionales, reconoce la complejidad en el universo, en el mundo, en las relaciones humanas y en el mismo ser humano; entendiendo que las diferentes paces aún están presentes (la paz energética, la paz moral, la paz

moderna, la paz posmoderna) y que el reconocimiento de las paces transracionales pueden ser una opción más que nos ayude a transformar la cultura de violencia que se ha generado con la concepción de la paz moderna y a reconocer la evolución que ha recorrido la humanidad, en cada periodo de su historia.

Las paces transracionales son un llamado a la conciencia, conciben la relación del individuo consigo mismo y a su vez su conexión con los otros y otras y el resto de la humanidad. Como decía Paulo Freire, el ser humano es un *ser para sí* y un *ser para otros*. O, como dijo Gandhi, “I am part and parcel of the whole and I cannot find “Him” apart from the rest of humanity” (M. K. Gandhi Institute for Nonviolence, 2007) (Dietrich, 2012a: 216).

Para Gloria María Abarca Obregón

[...] ya no se puede continuar con la distinción cartesiana entre mente y materia, observador y observado ni seguir hablando de la naturaleza sin hablar de nosotros y nosotras mismas. Por ello, para hablar de trabajadores para y desde la paz, tenemos que trabajar en la paz individual y de las relaciones que tenemos, haciendo una propuesta no sólo conceptual, sino metodológica y de aportación a los Estudios e Investigación para la Paz (Abarca, 2014: 188).

La riqueza de la teoría de W. Dietrich radica en el establecimiento de las nociones transracionales de paz, las cuales integran y trascienden la racionalidad de la modernidad, uniendo así la racionalidad con la espiritualidad, una interpretación intelectual que ya se venía perfilando en muchos eruditos al cuestionar los “avances de la modernidad” resultado de la racionalidad, en relación con el gran desarrollo de la ciencia y la tecnología, en demerito de la valoración positiva de la espiritualidad en el ser humano.⁸

Y para finalizar este apartado de la tipología de la paz que será uno de los fundamentos teóricos de esta investigación, presentamos la teoría de la paz holística, que parte del paradigma de la relación de todos los integrantes de un todo, a la cual han hecho grandes aportes Alfonso Fernández Herrería y Ma. del Carmen López López (1996) y José Tuvilla (2004) en especial sobre sus diferentes dimensiones: *paz interna, paz social y política* y *paz ecológica*.

⁸ Emanuel Kant explicó que la realidad del mundo de la experiencia no es impuesta desde el exterior al sujeto, sino que en ella está la señal de la actividad constructiva del espíritu (Larroyo, 1997: 10).

La teoría de la paz holística es generada a partir del reconocimiento de toda la diversidad de hacer las paces, ya que como fenómeno propio del ser humano, incluye la relación que el sujeto tiene consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. En la teoría de la paz holística se logran rebasar percepciones y paradigmas que mantenían las paces modernas (Fernández Herrería, 1994, 1996, 2000) gracias a las investigaciones de científicos notables, desde diferentes campos del conocimiento, tales como Fritjof Capra, que presenta la relación entre ciencia y espiritualidad, coincidencias o aproximaciones entre lo planeado en Oriente y Occidente; Edgar Morín, con la teoría de sistemas y Leonardo Boff con la visión ecológica-holística de la ecología profunda, entre otros más.

Se rebasan así, paradigmas como: los planteamientos reduccionistas de la Física mecánica, la concepción del mundo como un objeto y por lo tanto el paradigma de explotación de la misma y de control de la naturaleza; la percepción fragmentada del mundo y por lo tanto la división de éste en uno material y otro espiritual; la especialización en el conocimiento científico; el pensamiento utilitarista y simplificador; la preferencia por el desarrollo de la esfera intelectual en los sistemas educativos y el concepto de la paz negativa.

Y los nuevos paradigmas que conforman la visión de la *paz holística* surgen de las principales aportaciones científicas de la segunda mitad del siglo XX, como por ejemplo: el fin de la separabilidad de la realidad a nivel micro físico, por el reconocimiento de la interconexión en el todo; el mundo como un sistema que presenta múltiples relaciones; el establecimiento de relaciones de cooperación y cuidado con la naturaleza; la lógica de la complejidad en el funcionamiento de los sistemas; la percepción holística o global del todo; consideración de la ley de la relatividad en espacio y tiempo; paradigma ecológico de la complejidad y una epistemología transdisciplinar que favorece la construcción de una nueva cultura planetaria; estructura ecológica-social, nuevo sistema viviente; educación integral que desarrolla las tres dimensiones del ser humano y *paz holística*.

La paz holística implica tanto los aspectos visibles en las relaciones o en las estructuras sociales y políticas, permeadas del fenómeno de la complejidad, diversidad y riqueza que tiene el ser humano y del trabajo conjunto de enfocarse en los diversos espacios y expresiones donde la paz no sólo es posible, sino necesaria. Por lo tanto, desde la teoría de la paz holística, se pueden identificar diferentes dimensiones de paz: paz interna, paz social-política y paz ecológica.

Paz interna

Es curioso darnos cuenta que la mayoría de las personas deseamos la paz social nada menos que a nivel mundial, cuando muchas veces no tenemos la paz fundamental en nosotras mismas, la paz interna, porque vivimos con miedo, frustración y muchos deseos, siendo envidiosas, codiciosas, supersticiosas, violentas. Krishnamurti considera que “A menos que pongamos nuestra casa en orden, no habrá orden en la sociedad y a menos que cada uno de nosotros cambie fundamentalmente en lo psicológico, no habrá paz en el mundo” (Krishnamurti, 2013: 17).

Es decir, la paz interna y la paz social-política son fenómenos interdependientes, esto precisamente por la relación tan estrecha que existe entre el individuo y la sociedad, ya que el individuo es formado por los esquemas culturales de una sociedad, pero a su vez él mismo genera esos esquemas y patrones de comportamiento que irán inculcándoles a los niños y jóvenes, paradigmas que después habrán de seguir éstos. Para Abarca Obregón, la paz interna no es la sumisión a una voluntad externa, es el reconocimiento de nuestra humanidad, del sentirnos, del trabajo con uno o una misma y sus propias necesidades, sentimientos y pensamientos. Se trata de reconocerse y de reconocer, también, a las otras personas (Abarca, 2014: 205).

Pero debemos reconocer que el proceso de conocimiento de sí mismo es muy difícil y dura toda la vida. Krishnamurti identifica este proceso como una condición fundamental para lograr la paz interior, ya que es a partir del mismo que un individuo puede comprender el complejo funcionamiento de su mente y de su sistema límbico (Krishnamurti, 2013: 18).

La teoría de la paz holística interpreta a la paz interior como aquella que se desarrolla en el ámbito intrapersonal, que permite la unión entre el individuo y el mundo. Según Alfonso Fernández Herrería

Se refiere a la dimensión intra-personal o interior de la paz [...] su dimensión personal interior, sobre todo desde una perspectiva integral, que no sólo se centre en lo afectivo emocional (por ejemplo se reconoce la enorme importancia del desarrollo de la inteligencia emocional para la maduración de actitudes y conductas pacíficas), sino también en lo mental y espiritual (que no es igual que religioso) (Fernández Herrería, 2004a: 903).

La expresión de la paz interior se encuentra íntimamente relacionada con otras expresiones de la paz, debido a que la relación que tiene el ser humano consigo mismo se reflejará en la relación que tenga con el mundo exterior. “Y así, con ese complejísimo juego de interacciones, generamos nuestra realidad interior y la proyectamos hacia el mundo exterior, que reaccionará de forma más o menos consecuente con lo que de nosotros reciba” (Grian, 2004: 123).

La paz interior se señala como un ciclo de pertenencia en el que el individuo es parte de una sociedad que recrea y, a su vez, la sociedad conforma a este individuo.

En general, nuestra cultura occidental no reconoce, de hecho, la dimensión transpersonal del desarrollo humano o cuando se le reconoce se la asume como algo propio del ámbito privado, de ahí que cuando hablamos de paz interna se la reduzca a una paz intimista, circunscrita al sujeto (Fernández Herrería, 2004a: 903).

La paz social y política

Los Estudios de la Paz, o ciencia de la paz como lo ha propuesto Johan Galtung, han integrado el aspecto político de la paz social.

En el estudio de la paz social se han ido generando nuevos paradigmas que nos permiten no sólo actualizar el conocimiento científico, sino combatir a partir de éstos, la violencia estructural y cultural, también proponer nuevas formas de entender al mundo y a las relaciones humanas.

Un ejemplo de nuevos paradigmas lo presenta Pánikar, para quien el viejo esquema darwiniano de la “supervivencia del más apto” es desplazado por la visión ecológica de la “supervivencia del más cooperativo” (Fernández Herrería y Sánchez y Sánchez, 1996: 25).

Así que para reorientar de forma real, no idealista, el desarrollo del mundo y por ende la paz social-política, se deben tomar en cuenta el comercio, las cuestiones sociales y ecológicas, pero también la justicia, la dignidad de las personas, dejando de priorizar las cuestiones económicas y la visión materialista del sistema económico, social y político que estableció la modernidad —porque el priorizarlas nos ha sumido en un grave deterioro ecológico— y apuntar hacia el rescate del humanismo que nos permita concebirnos como parte de la totalidad; así como revalorar la evidente

interdependencia que existe entre Norte y Sur, Occidente y Oriente, acabando así con la polaridad que hasta el momento ha reinado.

Los aportes para lograr la paz se encuentran tanto en Oriente como en Occidente. El Oriente brindando al mundo una idea de la espiritualidad que podemos desarrollar los seres humanos para vivir en paz, de conocimientos milenarios como el método budista de auto observación y meditación, que favorece la paz, en particular la paz interior, y Occidente con el desarrollo de la razón y el conocimiento científico, la defensa y promoción de los derechos humanos y la construcción de democracias y sociedades más justas, apunta al fortalecimiento de la paz social y política.

Asimismo, los descubrimientos de las neurociencias y de las investigaciones sobre las bondades de la práctica de meditación en el ser humano, ponen un puente entre la ciencia y la tradición budista. Así se destaca en muchos foros que el trabajo de las perspectivas de Oriente y Occidente debe unirse, lo cual permitiría lograr el equilibrio necesario para generar una paz ecológica, como lo menciona el Dalai Lama:

Los problemas a los que hoy nos enfrentamos, conflictos violentos, la destrucción de la naturaleza, la pobreza, el hambre, etc., han sido creados por los seres humanos y pueden ser resueltos por medio del esfuerzo, la comprensión y el desarrollo de un sentido de hermandad. Necesitamos cultivar un sentido de responsabilidad universal por los demás y por el planeta que compartimos (Dalai Lama, 1989: 2).

Los seres humanos debemos reconocer que somos una especie gregaria por naturaleza, y que la forma en que nos tratamos a nosotros mismos, puede ser una manifestación de violencia o una manifestación de paz interior y, por ende, esto determina la forma en cómo nos relacionamos con los demás, relaciones que van configurando estructuras de violencia o manifestaciones de paz social, porque ambas dimensiones de la paz presentan una interdependencia.

Paz ecológica

Desde la perspectiva holística de la conformación de la paz, encontramos el concepto de paz ecológica, la cual tiene que ver con el efecto que tiene sobre el sistema al que pertenecemos, todo lo que hacemos los seres humanos. La paz ecológica representa

una dimensión natural que se fundamenta en las investigaciones de la ecología, la teoría Gaia y la Carta de la Tierra.

Esta visión se ubica en el paradigma ecológico-holístico, cuyos precursores son Moacir Gadotti y Leonardo Boff —ambos teólogos, filósofos, pedagogos y ecologistas brasileños— que surge al cuestionar y denunciar los daños que ha causado a la naturaleza el paradigma antropocéntrico, que llevó al ser humano a concebir al mundo como un objeto, lo cual justificaba su explotación, como una forma de saberse el dueño de la misma y saber que su control lo hacía más poderoso.

Gadotti nos alerta del riesgo que enfrentamos en este siglo. Por primera vez en la historia de la humanidad, podemos destruir toda la vida del planeta, no por efecto de armas nucleares, sino por el descontrol de la producción, propiciado por el sistema capitalista que nos ha llevado del modo de producción al modo de la destrucción, para mantener las ganancias multimillonarias de quienes explotan la tierra, basándose en la idea de progreso y desarrollo, que son incompatibles con la idea de sustentabilidad.

Gadotti, asegura que

Tenemos quizás un poco más de 50 años para decidir si deseamos o no destruir el planeta. Los paradigmas clásicos que orientaron hasta ahora la producción y la reproducción de la existencia en el planeta pusieron en riesgo no solamente la vida del ser humano, sino todas las formas de vida existentes en la Tierra. Las alertas se han dado durante varias décadas por científicos y filósofos desde los años '60. Necesitamos de un nuevo paradigma que tenga como fundamento la Tierra (Gadotti, 2002: 1).

El paradigma ecológico-holístico surgió del planteamiento de la hipótesis *Gaia*, del científico inglés James E. Lovelock, la cual consiste en sostener que la Tierra es un superorganismo vivo, que mantiene el equilibrio dinámico, gracias a la dosificación de los elementos físicos, químicos y energéticos que la conforman y garantiza la vida y su evolución (Granados, 2013: 78).

Leonardo Boff, junto con Moacir Gadotti, a partir del reconocimiento de la validez de la hipótesis *Gaia*, retoman esa argumentación y nos ilustran sobre la creciente conciencia planetaria, la cual nos hace ciudadanos del mundo, rebasando así la ideología nacionalista a ultranza que nos ha separado a los seres humanos.

Leonardo Boff, en particular nos alienta a replantear la idea de una comunidad de destino de la especie, cuando dice que

[...] el destino de la especie humana está indisolublemente unido al del planeta y al del cosmos. Cualquier antropocentrismo está fuera de lugar. De hecho somos seres centrados en el cosmos y en el Tierra. Hemos de situarnos en el conjunto del sistema de la vida y no simplemente en el concierto de los pueblos, de las razas y de las naciones (Granados, 2013: 79).

Así, el paradigma ecológico-holístico identifica al mundo como un ser vivo, con una inteligencia que no alcanzamos a comprender, pero existe y a ella se debe la vida en la Tierra y el equilibrio que se logra en la misma cuando el ser humano no interviene en sus procesos naturales.

La paz ecológica resalta la relación entre la naturaleza y la humanidad como base y, además, la interdependencia existente entre lo que hacemos o dejamos de hacer en ella, como lo analiza Alfonso Fernández Herrería, “Todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas vinculados por una red de interdependencias. Cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de nuestra vida cotidiana, emerge un sistema ético radicalmente nuevo” (Fernández Herrería, 2004b: 897).

Pero también debemos reconocer que este paradigma no es nuevo completamente, en el sentido de que no surge en el siglo xx en el pensamiento de Gadotti y Boff, es un paradigma que muchas culturas orientales, americanas e indígenas desarrollaron sin contar con la sistematización del conocimiento científico, la prueba es parte de la terminología que utilizaban, llena de ricos significados; el término Madre Tierra, por ejemplo en la cultura mesoamericana, tiene un significado no sólo relacionado con la ecología profunda, sino con la ética del cuidado, respeto, amor hacia la tierra y valoración positiva de la misma, que nos ha dado todo como una madre: la vida, el alimento que nos permite crecer y vivir.

Con el término Madre Tierra, los mesoamericanos y muchos grupos indígenas de América Latina, concebían —los primeros y mantienen los segundos— la idea de cuidado e interdependencia que presenta el ser humano con el planeta en el que vivimos y con sus congéneres en la medida que se da el reconocimiento del otro como hermano, recordemos el célebre poema de Nezahualcóyotl, poeta y filósofo mexica, del siglo xvi: “Amo el canto del cenxontle, pájaro de cuatrocientas voces, amo el color del jade y el enervante perfume de las flores, pero más amo a mi hermano: el hombre” (Reyes, 2013:5)

En relación con la acción de cuidar nuestro planeta, y por lo tanto de construir una paz social y una paz ecológica, retomamos como marco teórico la Filosofía de la paz, desde la Filosofía discursiva que propone Vicent Martínez Guzmán (1995) para quien la paz es un proceso, que todos y todas vamos construyendo en nuestra vida cotidiana.

A partir de la idea anterior, en el marco de la cátedra UNESCO de Filosofía de la Paz de la UJI, se propuso un giro epistemológico en la Investigación para la Paz, que han nutrido con sus valiosas propuestas Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins y Francisco Muñoz, subrayando la importancia y el compromiso público de la Filosofía para la Paz, reconociendo que *el cuidado* es una de las competencias performativas que tenemos los seres humanos, para hacer las paces, entre nosotros mismos, mismas y con la naturaleza.

Recordemos el mito de la creación en el Génesis... saborear el árbol del conocimiento; experimentar, ser “peritos”, tener competencias para hacernos las cosas entre nosotros mismos y a la naturaleza, darnos cuenta de cuánto bien y cuánto mal nos podemos hacer... y pedirnos cuentas de ello (Martínez, 2001: 16).

Y en esta misma línea, se encuentra la propuesta de la ética del cuidado, que en el marco de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz (2009-2010), presenta Irene Comins Mingol, para quien el *cuidado* es una de las competencias fundamentales que tenemos todos los seres humanos y no es exclusiva del género femenino, por lo tanto son cualidades de todos los seres humanos y podemos desarrollarlas. Esta premisa “... nos permite reconstruir el cuidado como eje de intersubjetividad y Cultura de Paz, recuperándolo así como valor humano y no meramente de género” (Comins, 2010: 75).

La paz ecológica no sólo es un concepto que se retoma en los Estudios para la Paz, es un concepto fundamental en ecología profunda, en astronomía y física cuántica. El concepto de paz ecológica encierra la sensibilidad y reconocimiento de lo infinitamente pequeños e insignificantes que somos los seres humanos, porque infinitamente pequeño es el mundo en el universo. Recordemos la reflexión al respecto del ilustre físico norteamericano Carl Sagan, en su libro *Pale blue dot (Un pálido punto azul)*, realizada a partir de una fotografía de la Tierra tomada por la nave espacial Voyager 1 en 1990:

La Tierra es el único mundo hasta hoy conocido que alberga vida. No existe otro lugar adonde pueda emigrar nuestra especie, al menos en un futuro próximo. Sí, es posible visitar otros mundos, pero no lo es establecernos en ellos. Nos guste o no, la Tierra es por el momento nuestro único hábitat. Se ha dicho en ocasiones que la astronomía es una experiencia humillante y que imprime carácter. Quizá no haya mejor demostración de la locura de la vanidad humana que esa imagen a distancia de nuestro minúsculo mundo. En mi opinión, subraya nuestra responsabilidad en cuanto a que debemos tratarnos mejor unos a otros, y preservar y amar nuestro punto azul pálido, el único hogar que conocemos (Sagan, 2003: 15).

Además de la Ética del cuidado, existen otros fundamentos de la teoría de la paz ecológica, entre los que se encuentran la Ecología profunda y la Carta de la Tierra.

La Ecología profunda reconoce el valor inherente a otros seres vivos y no sólo su utilidad. Como parte de la Filosofía, hace hincapié en la interdependencia de los organismos dentro de los ecosistemas y de los ecosistemas con los demás dentro de la biosfera, lo que implica el reconocimiento de que las distintas partes de los ecosistemas funcionan como un todo. Y por lo tanto el ser humano se percibe sólo como una parte del sistema que debe regular sus actividades contra la percepción de la propia destrucción (Ecologiahoy, 2014: 1).

Y respecto a la Carta de la Tierra, es un manifiesto que surge del informe Nuestro Futuro, de 1987, elaborado por la Comisión Mundial de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y Desarrollo. En 2000 se fortalece este documento y se fundamenta en la Ética del cuidado, ya que nace de la profunda preocupación y conciencia de que el creciente progreso de la humanidad no está siendo sostenible, motivo por el cual promueve la educación en valores y la responsabilidad universal como vías para lograr la protección de la Tierra y su equilibrio.

La Carta de la Tierra es una declaración de principios fundamentales para la construcción de una sociedad global en el siglo XXI, justa, sostenible y pacífica. Busca inspirar en todos los pueblos un nuevo sentido de interdependencia y responsabilidad compartida por el bienestar de la familia humana y del mundo en general. Es una expresión de esperanza y un llamado a contribuir a la creación de una sociedad global, en el marco de una coyuntura histórica crítica (Carta de la Tierra, 2001: s/p).

Hasta aquí hemos presentado la tipología de la paz, que nos permite tener un panorama más completo de las diferentes dimensiones que como fenómeno social presenta la paz y cómo la percepción que se tenga de éste, por parte de los individuos, puede favorecer o limitar las acciones a favor de la construcción de una Cultura para la Paz en nuestras sociedades.

Concepto de cultura

La cultura, desde la perspectiva antropológica, es todo lo que el ser humano ha agregado a la naturaleza, pero agrupado en sociedad, tal y como lo planteo Tylor, para quien

La cultura es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada, según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y acción del hombre (Tylor, 1995: 29).

El concepto de cultura es uno de los conceptos claves de la antropología, que tal vez se ha trabajado más. Para García Canclini, la cultura "...incluye todas las actividades, materiales e ideales, de todos los hombres... sin importar el grado de complejidad y desarrollo alcanzado" (García, 1981: 18).

Eduardo Sandoval Forero profundiza en su definición, explicando que la cultura incluye un sinnúmero de elementos que ayudan a las sociedades a generar una cosmovisión.⁹

También engloba a las distintas formas de comunicación como el lenguaje, la mímica y todos los sistemas de signos existentes. Las normas, las instituciones, las creencias, los ritos, las formas de organización familiar, las maneras de vestir, de cocinar y en general todo ese elenco de elementos que componen la cosmovisión del mundo (Sandoval, 1994: 14).

⁹ La cosmovisión se refiere a un conjunto de presuposiciones o creencias —formas culturales— que le permiten a una persona o a un grupo interpretar su realidad, comprender qué es el mundo y cómo funciona.

Pero es en el campo de la Investigación para la Paz y la Antropología filosófica para la Paz, que Vicent Martínez Guzmán resalta la relación que presenta la cultura con las relaciones humanas y con la responsabilidad de los seres humanos, ante las mismas y ante la naturaleza. La palabra *cultura* viene del latín y significa “cultivo”. Para Vicent Martínez Guzmán, “La cultura, las culturas son las formas en que los seres humanos cultivamos nuestras relaciones entre nosotros mismos y el medio ambiente, la naturaleza” (Martínez Guzmán, 2001: 256).

Para él, cuando cultivamos el campo respondemos a las expectativas que creamos sobre la fertilidad de nuestros campos. Podemos cultivar para la supervivencia y también podemos cultivar para la superproducción y la acumulación de ganancias, pero pagamos por ello y lo tenemos que asumir. Nos da el ejemplo de los naranjos valencianos, los cuales según los expertos “se están muriendo de tristeza” por la mala manera en que se cultivan; su supervivencia depende de lo que los seres humanos hagamos con ellos. En este sentido, nos explica que también somos responsables de cómo cultivamos las relaciones entre los mismos seres humanos. “Podríamos decir que la cultura nos ayuda a desarrollar nuestra dignidad como seres humanos o a cometer acciones indignas que atentan contra la dignidad humana. La cultura, por lo tanto, también lleva el peligro de la guerra, la violencia y la exclusión” (Martínez Guzmán, 2001: 258).

Estudioso de la antropología desde su perspectiva filosófica, Vicent Martínez Guzmán plantea que de acuerdo con las teorías de la evolución biológica y cultural el *homo faber* rompió el equilibrio entre los animales y el medio, inventó herramientas y armas y de esta manera logró el progreso tecnológico, pero al mismo tiempo se fue produciendo otra evolución, y el *homo sapiens* se da cuenta de esa ruptura del equilibrio y con la cultura crea instituciones e incluso produce un tipo de moral denominada moral convencional, para fijar reglas de comportamiento para los individuos, porque se siente responsable de su familia y de su patria, en un ejercicio de microética, en el primer caso y de mesoética en el segundo (Martínez Guzmán, 2001: 258).

En su reconstrucción filosófica de lo que nos podemos pedir unos seres humanos a otros, Martínez Guzmán subraya la relación existente entre cultura y la responsabilidad cuando expresa: “Por lo tanto, parece que sabemos que podemos hacer y hacemos las cosas de muchas maneras, y no tenemos excusa (al hacerlas), sólo tenemos responsabilidad” (Martínez Guzmán, 2001: 259).

Este planteamiento nos permite superar los límites y riesgos del relativismo cultural ortodoxo, que desde su surgimiento a principios del siglo xx, en el marco de la Antropología científica, con Franz Boas y Ruth Benedict y Margaret Mead, tiene como fundamento el hecho de que cada cultura cuenta con elementos o referentes difíciles de explicar por otras sociedades, por lo que se debe ser originario de esa cultura para poder entender cómo es que se desarrolla o desenvuelve. Ante esto, se tiene como base que no hay inferioridad ni superioridad cultural, lo único que impera es la diferencia; este fundamento significó en su época un claro avance en la teoría antropológica —dado que derrumbaba así las ideas racistas de inferioridad y superioridad en los seres humanos— en relación con la interpretación de las manifestaciones culturales de distintos pueblos, pero llevado a su extremo tiene el riesgo de considerar válidas algunas manifestaciones culturales que van en contra de los más elementales derechos humanos, sólo por ser “diferentes” a las nuestras, sin realizar análisis éticos sobre éstas; como ejemplo de lo anterior encontramos costumbres y tradiciones que se mantienen a través del tiempo y el espacio, en pleno siglo xxi, como la mutilación genital femenina (MGF) en Sudáfrica y las mutilaciones de manos y pies en Etiopía, entre otras más (Martínez Real, 2013: 112).

Debemos recordar que si efectivamente todo lo que el ser humano agrega a la naturaleza es cultura y ésta se ha diversificado y enriquecido a través del tiempo, gracias al proceso de hominización —el cual convirtió a cierto tipo de homínido en un ser humano—, éste tiene que verificarse paralelamente al proceso de humanización, proceso que lo llevará a ser verdaderamente un ser humano, es decir, a desarrollar su conciencia. Y será el desarrollo de la conciencia lo que le permita crear una sociedad mejor.

Desde la perspectiva de la Antropología filosófica para la Paz, Vicent Martínez Guzmán explica que el funcionamiento de una sociedad es el resultado de las pautas culturales que han creado sus integrantes, pero cada expresión o manifestación al interior de ésta tiene un factor muy importante, que es la responsabilidad (Martínez Guzmán, 2001: 259).

Todo rasgo cultural debe ser visto con inteligencia y dentro de la inteligencia debe existir una actitud responsable para dar a conocer nuestros juicios, los cuales surgen no sólo de la idea de un vida buena, basada en el respeto a la dignidad humana y el derecho a la paz, sino de la mano de la defensa de los derechos humanos, porque defenderlos implica mantener una postura ética que nos permitirá crear mejores condiciones de vida en general, para todos y todas (Martínez Real, 2013: 118).

Así, desde la teoría antropológica, podemos decir que las costumbres, normas o reglas culturales, no son buenas ni malas, sólo son parte de la cultura, no podemos decir si debieran o no existir, pero lo que sí podemos decir es, como lo plantea Martínez Guzmán, que la cultura también puede anularnos, someternos unos a otros, impidiendo el ejercicio de nuestra libertad o provocando gran sufrimiento (Martínez Guzmán, 2001: 257).

Y es desde el marco axiológico de la Investigación para la Paz, que Martínez Guzmán propone en su tesis de la Filosofía para hacer las paces, que los seres humanos también podemos exigirnos razones de por qué hacemos lo que hacemos (Martínez Guzmán, 2001: 258).

Para ser congruentes y responsables de lo que decimos y hacemos, debemos asegurarnos que las normas, leyes, costumbres que generamos al interior de una sociedad, puedan ser llevados no sólo al tribunal de la razón, sino leerse desde la perspectiva de los derechos humanos, para asegurarnos que no están dañando la integridad de ningún individuo y que nos permitan vivir a todos y todas con dignidad.

De esta manera planteamos que la cultura que se genere al interior de una sociedad debe responder a los principios éticos que nos lleven a tener una vida efectiva y buena, con la total satisfacción de nuestras necesidades humanas, respetando al ambiente, así, esta cultura se irá conformando en una Cultura para la Paz y no en una cultura de o para la violencia.

Concepto de Cultura para la Paz

Respecto al término Cultura para la Paz, existen muchas definiciones que nos aclaran qué es y el porqué de su importancia en nuestras vidas. El término Cultura de Paz se empezó a utilizar hasta mediados del siglo XX, cuando, después de la firma de las paces que pusieron fin a las guerras mundiales, se tomó conciencia de su importancia como un instrumento de gestión de conflictos y transformación del ser humano.

Para Francisco Muñoz y Beatriz Molina, la Cultura de Paz son todas aquellas acciones que promuevan los mayores equilibrios posibles, lo cual la identifica con una gran complejidad que debe gestionarse (Muñoz, 2009: 1).

Johan Galtung define la Cultura para la Paz como una alternativa a la *violencia cultural* (aquella que en forma de discursos, legitima la *violencia directa* y la *violencia estructural*),

[...] la humanidad debe contar con grandes reservorios de los tres componentes principales de una cultura de paz, o de la paz cultural como lo opuesto a la violencia cultural: *no-violencia, creatividad y empatía*. Las guerras y la violencia parodian estas virtudes y reducen la capacidad humana de transformar los conflictos (Galtung, s/a: 52).

La UNESCO retoma los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como fundamento del concepto de Cultura de Paz, y elabora en 1998 un proyecto transdisciplinario denominado “Hacia una Cultura de Paz”, por medio del cual pretende que los Estados asociados a la ONU, realicen actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación, a través de un enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos, promoviendo el respeto a los derechos humanos, la democracia y tolerancia, la promoción del desarrollo, la Educación para la Paz, la libre circulación de información y la mayor participación de la mujer (UNESCO, 1998: 2).

La Cultura de Paz para la UNESCO

[...] 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 (UNESCO, 1998: 4).

Muchas son las definiciones que podemos encontrar de Cultura para la Paz. Algunos autores e instituciones se refieren al término Cultura de Paz (Fisas, 2006 Tuvilla, Muñoz, 2010 UNESCO, 1998) o Cultura para la Paz (Galtung, 2003; Martínez, 2004); ambos conceptos son válidos en la Investigación para la Paz, pero consideramos que en el contexto de la Educación para la Paz, el término de Cultura para la Paz es un constructo teórico más adecuado, en el sentido que supone la generación de las condiciones *para* construir de manera racional las condiciones socioeconómicas y

políticas para vivir la paz, es decir, nos lleva de manera consciente en primer lugar al análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que impiden la construcción de la paz, para después avanzar en la identificación de las posibilidades (mundo de posibilidades no de probabilidades, otros mundos son posibles) que tenemos los seres humanos para construir la paz.

Por lo anterior, presentamos la definición de Cultura para la Paz, de Vicent Martínez Guzmán, dentro del marco de los Estudios para la Paz, de la cátedra UNESCO de Filosofía de la Paz, por considerarla una de las más significativas y completas:

Consiste en la creación de las nuevas formas de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre éstos y la naturaleza para incrementar las posibilidades humanas de vivir en paz...Por una parte se trata de reconstruir los momentos, actitudes, instituciones, etc., que a lo largo de la historia han servido para organizarnos pacíficamente, como indicadores de las capacidades o competencias humanas para hacer las paces. Por otra, expresa el compromiso con la transformación de las culturas y las sociedades con miras al incremento de las formas pacíficas de convivencia y la remisión o disminución de las capacidades humanas para ejercer los diferentes tipos de violencia. Es un compromiso con el presente que recupera las maneras imperfectas de hacer las paces en el pasado para la construcción progresiva de múltiples maneras de hacer las paces de acuerdo con el reconocimiento de la interculturalidad (Martínez Guzmán, 2004: 209).

Construcción de la Cultura para la Paz

¿Cómo debe construirse la paz? Este tema es de gran complejidad, pero al mismo tiempo, de gran importancia, ya que identificando los fundamentos de la construcción de una Cultura para la Paz, así como de su metodología, estaremos en mejores condiciones para trabajar en este proyecto de gran trascendencia en nuestras vidas.

La Cultura para la Paz, en cualquier sociedad, permite la vivencia de la paz, como ya vimos, de formas muy diversas. Lo que intentaremos en este apartado es identificar algunos fundamentos teóricos que permiten la construcción de esa Cultura para la Paz, así como su metodología.

La construcción de la paz es un proceso permanente y no lineal, individual y colectivo; personal e institucional; pero parte del conocimiento que la persona

tenga de su naturaleza humana y de la comprensión que todos los seres humanos la comparten. Es en esta línea de ideas en la cual surge el concepto de paz interior.

Vicent Martínez Guzmán pone una piedra angular en este tema, cuando explica que filosóficamente es fundamental, en primer lugar, la deconstrucción de los discursos de la violencia cultural, para después reconstruir lo que nos podemos pedir unos a otros. Por lo anterior presenta su propuesta metodológica para la construcción de una Cultura para la Paz, que consiste en reconstruirla desde las propias posibilidades humanas, lo que consideramos es el paso inicial para posibilitar la vivencia de la paz interior, que como ya dijimos tiene gran influencia en la vivencia de la paz social y la paz ecológica. “Creo que ha quedado demostrado que los seres humanos somos competentes para la guerra, la violencia y la anulación de unas y unos, por otros y otras. Pero también somos competentes para la Paz” (Martínez Guzmán, 2001: 262).

Dentro de la teoría de la paces transracionales, Dietrich identifica pilares o herramientas, que permiten la construcción de la paz, teniendo como punto de partida la comprensión y explicación del funcionamiento de la psique humana y, en segundo lugar, la presentación de las posibilidades de desarrollo que presenta el ser humano gracias al reconocimiento del funcionamiento de su mente.

En este apartado retomamos dos de los pilares de la teoría de las paces transracionales: la Psicología humanista y la Psicología transpersonal, las cuales más adelante nos permitirán, primeramente, identificar cómo se manifestaba la paz en el México precolombino y posteriormente en el México actual, así como las posibilidades de trabajar en el marco de la Educación para la Paz, del sistema formal, el desarrollo del potencial del estudiante, para que sea un actor y constructor de la Cultura para la Paz en su contexto personal, social y ecológico.

Dietrich recupera a la Psicología transpersonal como una metodología de la Investigación para la Paz, y nos permite vislumbrar nuevas aproximaciones de lo que puede ser un mundo pacífico, a partir del reconocimiento de los avances sobre la concepción de la paz y su práctica en las civilizaciones antiguas, “The gain of trans-personal psychology as seen from a peace research perspective resides in the recognition of all earlier achievements of pre-modern civilizations and its practices” (Dietrich, 2006a: 17).

Dentro de la psicología transpersonal, encontramos a Abraham Maslow, uno de los más importantes representantes de la Psicología humanista, para quien todos tenemos una “naturaleza interna” en lo más profundo de nuestro ser, que está conectada a la colectividad y al cosmos. Y es indispensable satisfacer nuestras

necesidades básicas y dejarnos llevar por los impulsos de nuestro ser interior para lograr lo que él denominó “la autorrealización”. Es importante retomar este concepto, en el tema que nos ocupa, ya que sólo a partir de la autorrealización podemos considerar posible la construcción de la paz en determinada sociedad, ya que de no darse la autorrealización del individuo en este contexto, éste sólo trabajará para asegurar la satisfacción de sus necesidades básicas —fisiológicas y de seguridad— según la teoría de las necesidades humanas de este mismo autor, que ilustra en la conocida pirámide de Maslow;¹⁰ y será muy difícil que logre su paz interior. “[...] si nuestras necesidades básicas no están cubiertas y reprimimos la voz de nuestro interior, y no hacemos realidad nuestras potencialidades, resultarán conductas destructivas o cuadros de neurosis” (Maslow, 2012: 30).

Maslow considera que la “naturaleza interna” nunca se equivoca y la equipara a la “sabiduría interior”, es por esa razón que si nosotros permitiéramos que guiara nuestra vida, ésta sería plena y nos conduciría a la autorrealización.

Para Maslow, todas las personas tienen sufrimientos y problemas, aún las personas más sanas, porque éstos forman parte del proceso del crecimiento personal. Cuando las personas logran superarlos, logran también ser más seguras de sí mismas, por tal motivo dice: “Cuanto más aprendamos acerca de las tendencias naturales del hombre, más sencillo será decirle cómo alcanzar sus más elevadas potencialidades” (Maslow, 2012: 33).¹¹

Otro célebre representante de la Psicología humanista es Carl Rogers, quien presenta tres principios para fomentar el crecimiento del ser humano:

La *congruencia*: la relación lógica y coherente que el facilitador debe cuidar entre lo que piensa, lo que dice y lo que siente, para poder establecer una relación honesta con el cliente y promover su cambio constructivo. La *aceptación*: cuando el facilitador acepta al cliente tal como es, sin intentar cambiarlo; el *crecimiento humano*, que para Rogers representa un enorme potencial para transformar conflictos, caracterizado por la escucha activa, evidencia que el facilitador tiene la sensibilidad para percibir los

¹⁰ La *pirámide de Maslow* presenta de manera gráfica las necesidades que tiene el ser humano, de forma jerarquizada, según la teoría de la motivación, que explica que el ser humano pasa de la satisfacción de una necesidad básica a otra superior, gracias a la fuerza denominada motivación.

¹¹ Los sabios nahuas llevaban más allá a los individuos, preparándolos para que por sí mismos, observaran directamente sus tendencias naturales, descubriera a su ego en acción, lo cual interpreto como la condición necesaria para la transformación de los defectos de personalidad y un acercamiento al logro de la *paz interior*.

sentimientos del cliente siendo empático para transmitirle que lo comprende, sin interrumpirlo, alentándolo para que se comunique libremente (Rogers, 2014: 41).

Imagen 1
Piramide de Maslow, disponible en: www.sinapsit.com



Rogers identifica dos tendencias en la vida del ser humano que lo llevan a su desarrollo personal. La primera tendencia es la actualización, que representa la tendencia natural de todos los seres vivos hacia un desarrollo más completo y más complejo; sin embargo, esta tendencia es selectiva, y siempre irá hacia conductas que el individuo considera “buenas” o “positivas”. Cada ser humano está naturalmente dotado para la realización de su propio potencial, pero en el caso de las personas con conductas antisociales la tendencia a la actualización ha sido limitada y hacen lo menos que pueden por crecer de la forma en que conocen, según las circunstancias que han vivido (Rogers, 2014: 50).

La segunda tendencia hacia el desarrollo personal es la tendencia formativa, que impulsa al ser humano a crear y a interrelacionarse constantemente. Rogers afirma que en la medida en que el ser humano tenga capacidad de centrar conscientemente su atención en sus emociones, sus sentimientos, sus reacciones, sus miedos y sus sueños, mayor será su interrelación con el todo y su fluir en el universo (Rogers, 2014: 53).

Para Isabel Gutiérrez Morales los principios de desarrollo del potencial humano de Carl Rogers son también principios filosóficos de los que parte para su educación centrada en el cliente e identifica un interesante denominador común entre Carl

Rogers y Maslow, por el hecho de que en determinado momento de sus carreras ambos utilizaron terapias en estados alterados de conciencia, considerándolas sumamente beneficiosas, creando un eslabón entre la Psicología humanística y la Psicología transpersonal, las cuales son fuertes fundamentos en la actualidad de la Investigación para la Paz (Gutiérrez, 2014).

Otro pilar de las paces transracionales que nos permite identificar una metodología para la construcción de la paz, primeramente a nivel interior, la cual posibilita posteriormente la construcción de la paz social, es la Psicología transpersonal, movimiento que tuvo su origen a finales de los años sesenta, por un grupo de psicólogos y psiquiatras como Abraham Maslow y Stanislav Grof, entre otros.

En la escuela de Psicología transpersonal, de Maslow y Grof, la conciencia no está limitada al individuo, sino que trasciende, y así “La paz interior lleva a la paz exterior, y la separación entre objeto y sujeto desaparece. Cuando creamos armonía dentro de nosotros mismos, el mundo entero se sintoniza con esa armonía interior” (Walch, 2006: 1).

Para los precursores de la Psicología transpersonal, el desarrollo de la conciencia está relacionado con la vivencia de la Paz. Al respecto Ken Wilber explica que el concepto de conciencia se encuentra en las culturas que presentan una visión energética de paz, tales como la hindú, el budismo zen; y estamos focalizando en esta investigación que en la mesoamericana, también, en particular en México y Perú.

Otro gran exponente de la Psicología transpersonal fue el psiquiatra suizo Carl Gustav Jung, quien enriqueció esta disciplina con su aportación de la teoría del inconsciente colectivo, en la cual explica cómo funciona la mente a partir de sus principios gobernantes, a los que él denominó arquetipos, los cuales se manifiestan a través de la creación de mitos.

Los mitos se presentan en todas las culturas y en todos los tiempos, debido a que los seres humanos se encuentran en todos los sitios ante los mismos problemas básicos y se plantean las mismas preguntas. Quieren saber ¿por qué son lo que son?, ¿por qué la naturaleza se comporta como lo hace y cómo están relacionados las causas y los efectos?

Aunque la ciencia ha contestado ya a muchas preguntas acerca del “cómo”, los “porqué” y la relación del hombre con el cosmos la naturaleza de la fuerza vital en su interior continúan irresolutos e irresolubles.

Mitos y religiones tienen en común el que ambos brindan a la vez explicaciones y causas: tanto el “cómo” como el “porqué” del universo.¹²

La riqueza de la perspectiva que nos brinda la Psicología transpersonal radica en el descubrimiento de todas las posibilidades de desarrollo armónico del potencial humano que tenemos los seres humanos, a partir de entender nuestra psicología y vivirla positivamente, como un ejercicio de responsabilidad individual, y propiciar o lograr la vivencia de la paz interior. Además de permitirnos, a partir de los planteamientos de la teoría del inconsciente colectivo, descubrir un fenómeno impresionante: el de la unidad de la especie humana con el reino animal y vegetal, el cosmos y los principios divinos, que son atemporales y universales.

La unidad de la especie humana queda patente cuando Jung plantea la hipótesis de la existencia del inconsciente colectivo y su funcionamiento a través de los arquetipos y explica que éstos son los principios gobernantes de la mente humana, lo que nos permitiría encontrar el fundamento de las fuertes posibilidades de crear la paz social.

[...] el símbolo o arquetipo inconsciente es para Jung una tendencia psíquico-vital que da lugar a una articulación psicológico y cultural que ha sido fundamental en el desarrollo de los pueblos. Yavé, Cristo, Krishna, Quetzalcóatl, etc., se constituyen como figuras vertebrantes del desarrollo de culturas diversas, en la medida que implican la toma de contacto de los individuos y los pueblos con la vida, en tanto resorte fundamental de la génesis de la conciencia. La identidad que Jung establece entre el símbolo inconsciente y la energía psíquico-vital es el fundamento para dar cuenta del arquetipo del “sí mismo” o Dios y del conjunto del relato simbólico mitológico, como marco para la formación de la cultura misma (Ezcurdia, 2008: 88).

Como Jung decía al respecto,

Se puede percibir la energía específica de los arquetipos cuando experimentamos la peculiar fascinación que los acompaña. Parecen tener un hechizo especial. Tal cualidad peculiar es también característica de los complejos personales; y así como los complejos personales tienen su historia individual, lo mismo les ocurre a los complejos sociales de carácter arquetípico. Pero mientras los complejos personales jamás producen más que

¹² El término *mito* viene del vocablo griego μῦθος, *mythos*, que significa relato o cuento. Los mitos intentan explicar el lugar del ser humano en el universo, la naturaleza de la sociedad, la relación entre el individuo y el universo que percibe y el significado de los acontecimientos de la naturaleza.

una inclinación personal, los arquetipos crean mitos, religiones y filosofías que influyen y caracterizan a naciones enteras y a épocas de la historia (Ezcurdia, 2008: 88).

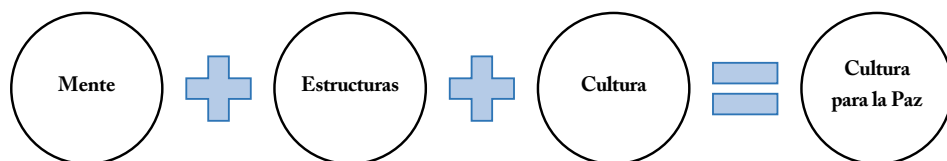
Así, lo que plantea Vicent Martínez Guzmán, de que tenemos tremendas posibilidades de construir la paz, a partir del reconocimiento de nuestras potencialidades humanas, encuentra fuertes fundamentos en la teoría de las paces trasracionales, en la teoría de la paz holística y la Psicología transpersonal.

“Nosotros los pacifistas somos los realistas”, dice Martínez Guzmán (2005: 17), y estamos de acuerdo con esa afirmación, es una realidad la unidad de la especie humana (Psicología transpersonal); estamos unidos por arquetipos, por un inconsciente colectivo (Jung, 2002); es una realidad que todos los seres humanos tenemos potencialidades en común, que nos permiten alcanzar y mantener la paz interior, si partimos de su valoración y enfrentamos nuestros defectos de personalidad (Maslow, 2012) (Rogers, 2014).

El segundo momento de construcción de una Cultura para la Paz se refiere al reconocimiento de las manifestaciones de paz de otras culturas, que nos permitan construir una Cultura para la Paz universal, tal y como lo plantea Vicent Martínez Guzmán al explicar que “[...] La Cultura para la Paz debe recuperar los elementos de las diferentes civilizaciones y culturas que se han marginado por la forma en que desde Occidente hemos organizado el mundo y la Modernidad” (Martínez Guzmán, 2001: 262).

¿Cómo y en dónde se construye de manera primigenia la Cultura para la Paz?

Cuadro 2
Formación de la Cultura para la Paz



Fuente: elaboración propia con base en Tuvilla, 2012: s/p.

Para Raymundo Panikar la construcción de la paz nos corresponde a nosotros mismos, si es que la queremos disfrutar. Construir la paz es un proceso que se genera en varias líneas de forma paralela, en la mente de los seres humanos que es en donde surge como una idea regulativa de las acciones humanas (Kant), en las estructuras económicas, políticas y sociales, porque son éstas las que conforman el sistema cultural que las mantiene vivas y en suma, en la cultura de la sociedad que las ha creado (Tuvilla, 2012: s/p).

Desde el marco de la Investigación para la Paz, construir la paz en el mundo actual, requiere de una orientación epistemológica y didáctica en el mundo académico (Martínez Guzmán, 2001; Muñoz, 2001; Tuvilla, 2012) que incluye:

- Continuar con las investigaciones sobre las características de los momentos de paz reconociendo su carácter procesual e imperfecto.
- Educar poniendo énfasis en el diálogo, que favorezca un aprendizaje dialógico, no memorístico, de las experiencias positivas que favorecen las relaciones humanas y enfrentan los conflictos de forma no violenta. Educar para la comprensión de la dignidad humana y la construcción colectiva de una ética mínima que incluye los valores fundamentales para la convivencia.
- Actuar a favor de la manifestación de los valores que encierra la paz, en los espacios en los que nos desenvolvemos, crear redes que posibiliten transformaciones y cambios en todos los ámbitos a través de la cooperación.

Pero teniendo en cuenta que tanto la educación como la cultura para la paz presentan por sí mismas una gran complejidad, no puede ser labor de una sola institución o de un solo subsistema este trabajo, se requiere de la suma de esfuerzos, tanto del subsistema formal de educación como del no formal e informal, para colectivamente generar la sinergia que hará posible el cambio cultural a favor de la disminución de la violencia y la proliferación de manifestaciones de paz, como bien lo expresa Tuvilla:

[...] no basta con una reforma educativa amplia que fije la cultura de paz como prioridad de la educación, sino que esta labor corresponde al conjunto de la sociedad. La educación obligatoria puede ser una buena y sólida base para contribuir a la construcción de esta cultura, pero la paz como derecho requiere del quehacer permanente y coordinado de todos los actores sociales. La tensión está servida entre la realidad presente y el deseo de un mundo sin fronteras (Tuvilla, 2012: s/p)

La metodología de construcción de una Cultura para la Paz se va creando en cada sociedad a partir de la identificación de los valores que les son propios. Para Vicenç Fisas Armengol, la metodología de construcción de una Cultura de Paz, no puede ser impuesta desde fuera, considera que “Será diferente en cada país, según su historia, su cultura y su tradición. Crece y se desarrolla a partir de las creencias y las acciones de las propias personas. Es un programa dinámico, que va renovándose según los cambios que ocurren en el país” (Fisas, 2006: 401).

A continuación presentamos los indicadores de la metodología de construcción de una cultura de Paz según Vicenç Fisas Armengol (Fisas, 2006: 401), los cuales nos servirán para identificar más adelante cuáles son los elementos que se pueden apreciar en la metodología multicultural de la EpP de los sistemas formal, no formal e informal en México, aunque en este capítulo se verá sólo el informal:

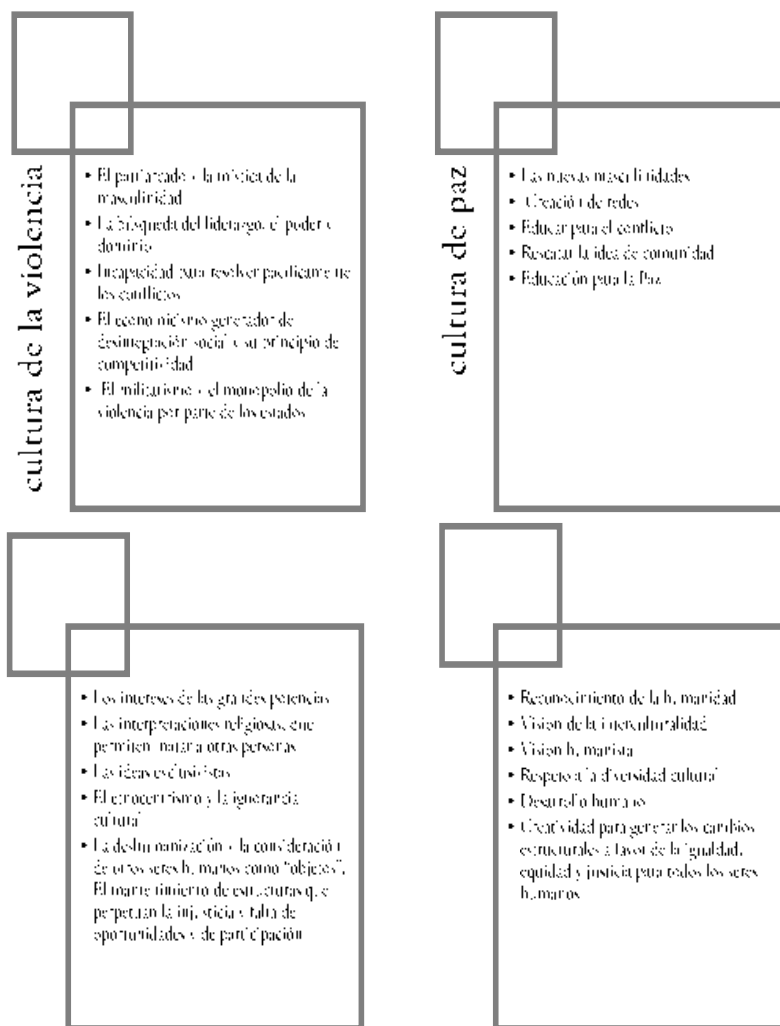
- Es un programa dinámico, que va renovándose según los cambios que ocurren en el país.
- Busca eliminar las causas de las guerras, yendo a las raíces de los conflictos y buscando alternativas.
- Está relacionada con el desarrollo y la seguridad económica (desarrollo endógeno, igualitario y sostenible).
- La seguridad política y la democracia participativa (diálogo, mediación y compromiso).
- La seguridad militar y el desarme (reducir el poder militar y avanzar hacia el desarme).
- La eficiencia del coste-beneficio y la conversión económica (iniciativas para controlar el comercio de armamento y para la conversión de la industria militar).
- Desarrollo de una solidaridad global contra las amenazas comunes.
- Integra el concepto de desarrollo humano, seguridad democrática y promueve la equidad.
- Es una iniciativa fundamentalmente participativa, cooperativa innovadora, inter-sectorial e inter-institucional. Los programas se orientan a la enseñanza/aprendizaje, de manera que los participantes aprenden y enseñan valores, actitudes y comportamientos de una Cultura de Paz.
- Compromete a todos los sectores posibles (sistema educativo formal y no formal, medios de comunicación, artistas) jóvenes, mujeres, autoridades locales, mundo científico, religión, familia, sectores profesionales, etcétera).

- Da prioridad a la plena participación de la mujer.
- Promueve políticas de participación, diálogo, acercamiento, comunicación, consenso y concertación entre el gobierno y la sociedad.
- Facilita la cooperación entre sociedad civil, gobiernos y organismos sin duplicar tareas, y la vincula, cuando sea posible, a las tareas de prevención y pacificación.

Para Fisas, quien trabaja en la línea de la teoría crítica, en el sentido que al igual que Paulo Freire, parte del análisis de la realidad, comienza

[...] identificando en primer lugar los elementos de la cultura de la violencia, para lograr la concienciación de los fenómenos sociales, ya que a partir de este ejercicio se podrán analizar las grandes tareas que requiere el proceso forjador de una Cultura de Paz, que representa en sí mismo uno de los grandes retos de la sociedad del siglo XXI (Fisas, 2006: 349).

Cuadro 3
Elementos de la cultura de la violencia y contrastación
con los elementos de la Cultura para la Paz



Fuente: elaboración propia con base en Fisas, 2006; Iglesias, 2007; Harris, 1995; Carabí, 2000; Abarca, 2014.

La tarea de forjar una Cultura para la Paz en cualquier país es una labor de titanes. Fisas señala que

[...] educar para la paz y sentar las bases para una cultura de paz significa preparar a las nuevas generaciones para buscar un nuevo consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, que como ha señalado Hans Küng, incluirá una pluralidad heterogénea de proyectos vitales, comportamientos, lenguajes, formas de vida, conceptos científicos, sistemas económicos, modelos sociales y comunidades creyentes, y que infunde en la sociedad internacional unas pautas de comportamiento ético y moral, comprensión humana y empatía, con el propósito de lograr una cooperación pacífica en la mejora de la condición humana (Fisas, 2006: 390).

Ante lo anterior es evidente que el proceso de la EpP es el condicionante vital para la construcción de una Cultura para la Paz en nuestras sociedades, desarrollado en todos los sistemas educativos, formales, informales y no formales, ya que todos son interdependientes entre sí, en el momento en el que las personas nos movemos entre las instituciones y espacios comunitarios, en la realización de actividades laborales, recreativas y de sobrevivencia.

HISTORIA DE LA CONFORMACIÓN DE LA CULTURA PARA LA PAZ EN MÉXICO

En este apartado presentamos los que consideramos los principales hitos de construcción de la Cultura para la Paz en México, desde la perspectiva de la Historia de la idea de Paz (Muñoz, 2000), en un ejercicio longitudinal, desde la época prehispánica a la época colonial e independiente y época contemporánea, en el sector social, político y educativo; tratando de identificar cuáles son y cómo se presentan los tipos de paz que presentamos en el primer apartado de este capítulo y analizar las características de la metodología multicultural de la EpP en el subsistema informal, para constatar que la paz se presenta con el carácter de imperfecta según la tesis de Francisco Muñoz (2001) y la tesis filosófica de Vicent Martínez Guzmán de la Filosofía para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001).

Época prehispánica

Nuestro interés en este apartado es visibilizar en primer lugar, la idea que se tenía acerca de la paz en el contexto mesoamericano, en particular en la cultura náhuatl, e identificar los tipos de paces que se manifestaron en ella, según la teoría de las paces trasracionales de Wolfgang Dietrich, ya que estos tipos de paz —paz energética, paz moral— y los tipos de paz de la teoría de la paz holística —paz interior, paz social y paz ecológica— se configuraron como la esencia de la Cultura para la Paz en esa época y en ese contexto cultural, aunque los términos como tales no existieran en el mismo; pero al mismo tiempo marcaron una tradición que sobrevive de muchas formas hasta la sociedad mexicana el siglo XXI, en la cual surgen ya los conceptos de paz negativa, paz positiva, paz moderna y paz posmoderna.

El tema de la Cultura para la Paz en la época prehispánica no ha sido investigado a profundidad en México, porque las manifestaciones que la conforman tienen su esencia en lo más profundo de la espiritualidad de los pueblos, y ésta, parte de la herencia cultural de los grupos indígenas de América Latina, y no es fácilmente entendida.

En palabras de Rigoberta Menchú Tum, Premio Nobel de la Paz, el pensamiento profundo de las culturas milenarias de América aún no se reconoce en su totalidad.

[...] si yo no estoy bien conmigo mismo no estoy bien con otros...si usted lo quiere encontrar en un libro no lo va a encontrar, poco está escrito de los elementos esenciales acerca de la cosmovisión de los pueblos indígenas, lo que está escrito es una cantidad de estereotipos de una persona que quiso interpretar pero no lo va a entender porque no se capta el alma de la comunidad...si quieren ser maestros de sus pueblos primero tienen que transitar por una valorización de su cultura, si van con la idea de un experto sólo llegarán a la superficie, no llegarán a lo profundo (Menchú, 2010: s/p).

Por lo que expresa Menchú Tum, es importante la valorización de la herencia cultural que en relación con la paz nos legó la cultura mesoamericana. Porque, si bien es cierto que en Mesoamérica hubo culturas muy violentas que crearon grandes imperios, basados en el poder militar y sojuzgamiento de otras culturas, también hacia su interior, conformaron sistemas de educación que promovían el desarrollo espiritual de los jóvenes y una educación en valores, poniendo las bases de una Cultura para la Paz.

En las culturas mesoamericanas, desde los olmecas,¹³ hasta los teotihuacanos, mayas y mexicas, se puede identificar un proceso educativo con un enfoque altamente formativo, de elevada espiritualidad y ética, que promovía entre los seres humanos, una relación armónica consigo mismos, y de ellos con la naturaleza (Antonio, 2014: 11).

Eusebio Antonio Vázquez explica que la formación de los jóvenes en el mundo mesoamericano estaba orientada por una finalidad educativa que no se circunscribía solamente a la parte pragmática de la educación —saber leer y escribir y comportarse en la sociedad— sino que se ampliaba a la parte espiritual y ética del individuo.

La educación en Mesoamérica estaba impregnada de elevada espiritualidad y por lo tanto llevaba implícita una filosofía de vida, estructurada con una clara escala de valores, ligada a la cosmovisión integral de los hombres y mujeres y se manifestaba en sus interacciones cotidianas, tanto entre seres humanos como con el mundo mineral, vegetal o animal, en un sincretismo que los mantenía conectados con el Padre Cielo y con la Madre Tierra (Antonio, 2014: 12).

En particular, en la cultura mexica había dos tipos de escuelas: el Tepochcalli era la escuela de los guerreros, donde se les enseñaba sólo a los varones acerca del valor, de la dignidad y del respeto tanto para ellos y los suyos como para sus enemigos, además de tácticas de guerra; y el Calmécac era la escuela de las ciencias, artes, artesanías, para todas las clases sociales, pero lo que más se enseñaba eran valores morales tanto a niños como a niñas, clases impartidas sólo por sabios, expertos en estos temas, llamados Tlamatinime (MLQ, s/a).

Las escuelas eran regidas por ancianos, quienes eran reconocidos por su sociedad como personas sabias, con gran experiencia y por su buen corazón. Los ancianos les contaban a los niños y jóvenes historias y hechos acerca del amor que se le debía tener a la tierra, al gusto por ser alguien de provecho en lo que se refiere a su trabajo, pero sobre todo a su amor por el prójimo, que nada se podía lograr si no se trabajaba en equipo, por lo que el verbo compartir era de suma importancia en todo su camino de aprendizaje (MLQ, s/a: 1).

¹³ La cultura olmeca es la cultura madre en Mesoamérica y se desarrolla del año 2000 a.C. a 200 d.C.); la cultura teotihuacana y maya del 200 d.C. a 1000 d.C., y la cultura azteca, náhuatl o mexica florece del 1000 a.C. al 1521 d.C.

La educación de los aztecas, en particular, tenía el propósito de formar la personalidad del individuo, “in ixtli, in yollotl” vocablo en náhuatl que significa “alcanzar el rostro y el corazón”. A los niños y niñas se les inculcaba un gran sentido de la familia y se reforzaba su identidad étnica.

La educación de los aztecas se dio en un medio hostil, tenían que defenderse de las tribus bárbaras, entre las cuales estaban los chichimecas. La pedagoga Yolanda N. Vega Cauich, quien ha sido reconocida por su trabajo de investigación en torno a este tema, profundiza en el carácter de la educación mexicana:

[...] su educación tenía un carácter marcadamente religioso y acentuado con una preparación militar.....tradicionalista; es decir, el ideal educativo era mantener usos y costumbres, religión y gobierno, inalterables. El tradicionalismo pedagógico de los aztecas persistió hasta la llegada de los españoles (Vega, s/a: 1).

En el *Códice mendocino*¹⁴ podemos descubrir que el proceso educativo tenía una orientación de género, tendiente a convertir a los niños-as en personas responsables para subvenir sus necesidades y los roles que la sociedad mexicana les había asignado, correspondientes a su sexo y género (*Pueblos originarios, s/a*).

Los niños y las niñas en el imperio azteca eran muy preciados, queridos y respetados. A continuación presentamos un ejemplo de cómo se dirigía una madre a su hija: “Aquí estás mi hijita. Mi collar de piedras finas, mi plumaje de quetzal, mi hechura humana, la nacida de mí. Tú eres mi sangre, mi color, en ti está mi imagen” (Vega, s/a: 4).

Esta forma de hablarles no era con el objetivo de mimarlos sino de crearles una autoestima alta para favorecer la formación de un adulto seguro y sin complejos.

Aunque también podemos encontrar la parte dura de la educación mexicana, ya que a la par que se inculcaba el amor al trabajo, el rechazo a la holganza —flojera— el amor y obediencia a los padres, así como el respeto a los ancianos, el temor a los dioses y a cumplir con su deber; también se incluía la reprimenda y castigos a los niños y a las niñas que no obedecían y recibían consejos para cambiar su comportamiento.

¹⁴ El *Códice Mendocino* presenta las costumbres de los antiguos mexicanos: relacionadas con el nacimiento de un niño y el ceremonial; la educación de los niños y jóvenes; el matrimonio y sus ritos; la instrucción de jóvenes en el ejército, entre otras temáticas, ilustrando toda la vida social y doméstica.

Los aztecas daban discursos a los jóvenes sobre el buen comportamiento, éstos reciben el nombre de *huehuetlatolli*.

Miguel León Portilla, célebre antropólogo e historiador mexicano, rescató diversos testimonios sobre los *huehuetlatolli*, vocablo que viene del náhuatl y significa la “antigua palabra”, es decir la sabiduría, que hombres y mujeres de la época prehispánica transmitían a los jóvenes. En un proceso de educación para la paz formal, notamos que por sus características incluye la idea de la familia de paz moral, de la teoría de las paces transracionales de Wolfgang Dietrich.

Uno de los testimonios sobre la existencia de los *huehuetlatolli*, que cita León Portilla es el de Fray Juan Baptista: “[...] pláticas que los padres y madres hicieron a sus hijos e hijas, y los señores a sus vasallos, todas llenas de doctrina moral y política” (Silva, 2013: 34).

Padres y madres, maestros y maestras para educar a los jóvenes les transmitían estos mensajes de sabiduría. En el hogar y en las escuelas públicas, gratuitas y obligatorias (Abarca, 2014: 86) se escuchaba la antigua palabra, lección atesorada de quienes ejercían el magisterio en los Tepochcalli,¹⁵ casas de jóvenes —porque tenían la creencia de que esa sabiduría provenía de Quetzalcóatl, el Dios principal del panteón azteca— y en los Calmécac, mexicas de educación superior.

A través de los *huehuetlatolli* se transmitía a los y las jóvenes la consigna de que cada ser humano debe ser “dueño de un rostro y de un corazón” lo que evidencia un concepto de educación integral, como expresión de la vida interior y moral, desarrollar la fuerza de la voluntad y del cuerpo que llevaría al individuo no sólo a tener conocimientos prácticos para vivir en sociedad, sino llegar a ser una persona sabia y amante de la verdad. Por lo tanto, la labor del maestro era hacer que los jóvenes dieran forma a su rostro —lo cual tiene relación con la espiritualidad y la ética— y fortalecieran sus corazones —filosofía de vida y salud corporal— (Antonio, 2014: 13) y no ponerse máscaras (Abarca, 2014: 87).

¹⁵ En los códices náhuas aparece el *temachtiani*, quien hace que los otros sepan algo, conozcan lo que está sobre la tierra.

Y también aparece el *tlamatini*, el sabio, el que sabe algo, el que conoce las cosas, el filósofo, artista, músico, artista y escultor. Quienes ejercían la profesión de *tlamatini* eran los que tenían a su cargo la preservación y transmisión de la antigua palabra.

Ambas figuras *temachtiani* y *tlamatini* son identificadas sólo en el género masculino, lo cual es otro elemento de la conformación cultural de sexo y género entre los nahuas de la época prehispánica.

Entre los mexicas y en general en la cultura mesoamericana, la instrucción de respetar profundamente a la Madre Tierra representa una de las vertientes de la EpP más hermosas de la humanidad, y denota uno de los principales rasgos de la paz energética —de la teoría de las paces trasracionales de W. Dietrich— y la paz interior, paz social y paz ecológica —teoría de la paz holística— que orientaba el comportamiento de los nahuas de la época prehispánica.

La paz energética como ya vimos, se gestaba de manera natural, promoviendo primeramente la paz interior en los individuos como condición fundamental para construir después la paz socio-política.

El término *Madre Tierra* representa la devoción a la tierra que nos da la vida y nos procura el alimento que nos permite la sobrevivencia, y ligada a esta idea, viene un mensaje de los pueblos indígenas de Mesoamérica y del mundo entero, que representa la unidad entre los seres humanos, lo cual es la esencia de la paz socio-política y la paz ecológica: “Sea como sea el mundo en el que vivimos actualmente, todos somos hijos de la tierra y estamos interconectados por nuestra mutua humanidad” (Arrien, 2014: 24).

Según Angeles Arrien, las culturas indígenas utilizan las estructuras míticas y la incorporación en la vida diaria del arte, la ciencia, la música, el ritual y el teatro, para favorecer el cambio y la sanación, así como las transiciones de una etapa de la vida a otra (Arrien, 2014: 24).

Las investigaciones sobre la filosofía y cosmovisión indígena en Mesoamérica,¹⁶ de su sistema educativo y del ideal educativo de éstas, nos permite identificar algunos de los mitos que fundamentaban la EpP en la cultura mesoamericana, aunque es difícil entender la mitología azteca por la pluralidad de dioses y la diversidad de atribuciones que tiene cada uno de éstos, así como la diversidad de significados que tienen los prefijos que componen sus nombres. Sin embargo, presentamos a continuación el análisis del mito más importante de la cultura azteca o mexicana.

¹⁶ Mesoamérica fue un área geográfica, histórica y cultural, en la cual florecieron las culturas prehispánicas comprendidas en la mitad sur de lo que actualmente es México, Guatemala, El Salvador, Belice y el oeste de Honduras y Nicaragua. En algunos casos también se incluye a Costa Rica y Perú.

El mito de Quetzalcóatl o serpiente emplumada

En la cosmovisión de las culturas teotihuacana, tolteca, maya y mexica o náhuatl, el centro del enfoque de la vida cotidiana estaba representado por el complejo simbolismo de Quetzalcóatl, —ya que no todos los científicos sociales que lo han estudiado presentan las mismas conclusiones o explicaciones sobre el mismo—.

En este apartado veremos algunas interpretaciones del símbolo de Quetzalcóatl, que hablan de la importancia del reconocimiento de la existencia del *espíritu* en nuestras vidas.

Identificamos al *espíritu*, —término difícil de explicar desde la perspectiva científica, pero fácilmente comprendido y sentido en las culturas mesoamericanas y nativas de América en general—, como el principio general de todas las cosas, aquella fuerza o energía creadora del universo, que conecta todo y al mismo tiempo, integra el interior de todo lo existente, dotando de sensibilidad y armonía a la persona que logra fortalecerlo dentro de sí misma, propiciando así la paz interior.

Quetzalcóatl es el dios principal del panteón prehispánico, el término viene del náhuatl y se compone por los prefijos: *quetzalli*, ave de hermoso plumaje; y *coatl*, serpiente; y significa “la serpiente emplumada”. Es el dios de la vida, de la luz, de la sabiduría, de la fertilidad y del conocimiento, es un símbolo muy complejo, ya que también se le relaciona con el día y los vientos, de ahí que también podamos encontrar referencias del mismo como Ehecatl-Quetzalcóatl.

Quetzalcóatl, desde una visión más profunda, más allá de una simple conceptualización, representa la dualidad inherente a la condición humana: *coatl*, la serpiente, un animal que reptar, simboliza el cuerpo físico con sus limitaciones, apegado al mundo material; y el *quetzal*, al ave de hermoso plumaje que se eleva por los aires; las plumas son los principios espirituales que nos permiten acercarnos a la divinidad.

Así, la dualidad Quetzalcoatl-Kukulcan indica la tarea de transformación del ser humano, el cual tiene la posibilidad de trascender desde el mundo de lo físico y material a lo

¹⁷ Oidor de la Real Audiencia de México en 1854.

¹⁸ En el siglo XVI, en el periodo novohispano, los frailes franciscanos como Jerónimo de Mendieta, Bernardino de Sahagún, Bartolomé de las Casas, Andrés de Olmos y Juan Bautista, rescataron los mensajes de la sabiduría náhuatl de los códices y elaboraron textos a los que se dio también el nombre de huehuetlatolli.

sublime del mundo espiritual; es decir, indica un principio rector que orienta el desarrollo de la evolución humana, un modelo a seguir, un derrotero para todas las peripecias de la vida que, a fin de cuentas, se concreten en el logro de niveles elevados de ser y estar en el mundo (Antonio, 2014: 13).

El simbolismo de Quetzalcóatl designa tanto al Dios creador de la humanidad como al maestro que les enseñó el cultivo del maíz y los preceptos morales para regir su comportamiento (Antonio, 2014: 13).

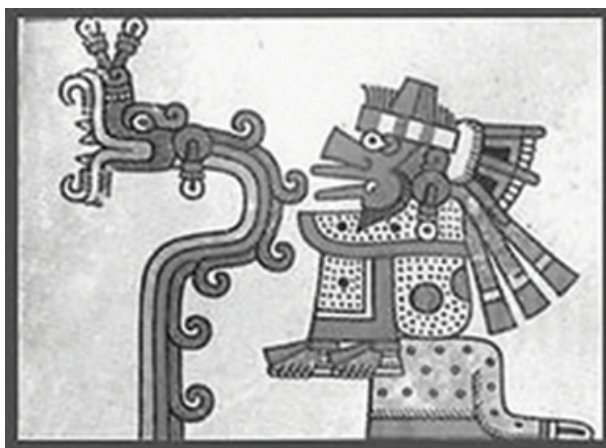
Según Miguel León Portilla, haciendo referencia al testimonio de Alonso Zorita,¹⁷ los preceptos morales de la cultura mexicana, llamados “consejos”, quedaron escritos en los códices, al llegar los primeros frailes y cronistas españoles y enterarse de su existencia pidieron a los *tlacuilos* —escribas mesoamericanos— que tradujeran esos “consejos morales”, y a los escritos que los contenían les dieron también el nombre de huehuetlatolli,¹⁸ ya que este mismo término en la época del imperio mexicano hacía alusión a los discursos que los emperadores aztecas pronunciaban a la comunidad en ocasiones especiales y transmitidos por tradición oral. Pero en la transcripción de los huehuetlatolli se sustituyó el nombre de los dioses mesoamericanos, considerados “paganos” por el del dios adorado por los cristianos (León, 2011: 16). De lo anterior deducimos, por la consulta también de otras fuentes —no oficiales, ni científicas, sino de tradición oral— que los mexicanos dejaron escritas las enseñanzas de Quetzalcóatl en los códices mesoamericanos, y éstas formaban parte de los discursos de los emperadores aztecas, los cuales se traducirían después por *tlacuilos* —escribas mesoamericanos— y por los frailes franciscanos, pero en esa traducción, se eliminaron los nombres de los dioses, por considerar a éstos “paganos”.

Imagen 2
Templo de Quetzalcóatl en Teotihuacan,
Estado de México, México



Fuente: disponible en <http://www.artehistoria.com/v2/obras/10219.html>

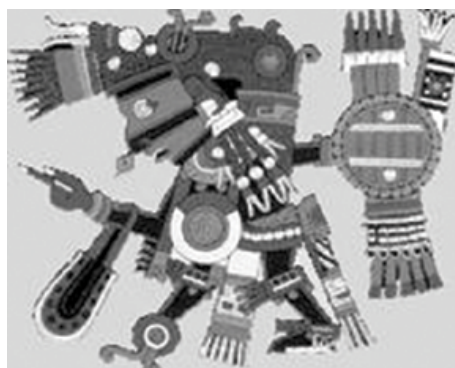
Imagen 3
Quetzalcóatl personificado en el Códice Laud



Fuente: disponible en www.mesoamericancalendarstudies.com.

En el símbolo de Quetzalcóatl encontramos la idea de paz en sus múltiples dimensiones, paz interior, paz social y política y paz moral, en el sentido de que refleja las ideas de desarrollo del potencial humano de la persona, elevarse, “cobrar rostro y corazón”; y la transmisión de valores de una vida buena para sí y para otros. Además, a diferencia de otros dioses del panteón azteca, Quetzalcóatl era un dios bondadoso y noble, odiaba los sacrificios humanos y la guerra, por tal razón Tezcatlipoca¹⁹ lo expulsó de Tula y salió en una canoa por la actual costa de Coatzacoalcos y prometió regresar por donde se fue algún día y se convirtió en la estrella Venus. En su figura humana era un hombre alto, rubio y barbado. En 1519 Hernán Cortés llegó a Mesoamérica, el emperador azteca, Moctezuma Xocoyotzin, creyó que Quetzalcóatl había regresado y esta creencia facilitó la conformación del México antiguo como Colonia de España.

Imagen 4
Tezcatlipoca en el Códice Borgia



Fuente: disponible en <http://pueblosoriginarios.com/meso/valle/azteca/dioses/Tezcatlipoca.html>

Este simbolismo de Quetzalcóatl encierra la idea de conocimiento de sí mismo, elemento fundamental para lograr la conformación de la paz interior en una persona. También interpretamos, al revisar diversas fuentes de información, que el conocimiento de sí mismo era considerado un elemento muy especial, una enseñanza protegida, que los sabios mexicas impartían a profundidad a una élite, formada por personas con un espíritu

¹⁹ *Tezcatlipoca* es la parte o función destructora en Quetzalcóatl, ya que según la cosmovisión náhuatl, todo en el universo tiene una naturaleza dual o polar, los toltecas creían que el Ser Supremo tiene una doble condición. Por un lado, crea el mundo, y por el otro lo destruye (Garibay, 1979: s/p).

fuerte, aquellas que sentían el fuerte impulso de su ser. Intuimos que este fenómeno es equivalente al acceso a la educación de posgrado en la época actual, en el ámbito de la educación formal; no todos los profesionistas desean estudiar un posgrado, quien lo desea tiene un espíritu de estudio e investigación más fuerte que el resto de los profesionistas y es por este espíritu que realiza más estudios y obtiene más grado (Aun, 1975: s/p).

Por lo tanto, podemos deducir que además de la educación formal de la cultura náhuatl, en la época prehispánica, que se llevaba a cabo en el Tepochcalli y en el Calmécac, escuelas públicas en las que se enseñaban normas morales a través de los huehuetlatolli y lo básico del mito de Quetzalcóatl, se llevaba a cabo otra forma de educación, otro tipo de enseñanza, la gnóstica,²⁰ para aquellos individuos con espíritu fuerte que querían profundizar en los misterios divinos, esa era la puerta a la enseñanza de la Doctrina Secreta del Anáhuac (DSA), aunque no hay fuentes de información que expliquen con claridad este punto.

La gnosis está relacionada con la sabiduría milenaria que se presenta en muchas sociedades, tales como la griega, egipcia y tibetana. Recordemos por ejemplo el precepto de Sócrates, grabado en los muros de Delfos en la antigua Grecia: “*Noce Te Ipsum*”, que significa “hombre, concómete a ti mismo”, mensaje que hace alusión al conocimiento de sí mismo como vía para alcanzar mejores estadios del ser, de ahí la frase: “hombre, concómete a ti mismo y conocerás el universo”.

En este apartado nos interesa presentar, abandonando prejuicios cientificistas y valorando la finalidad de la gnosis, el testimonio de las investigaciones de la Antropología gnóstica²¹ y Antropología psicoanalítica, con la obra de Samael Aun Weor, denominada *La Doctrina Secreta de Anáhuac* (DSA) en la cual podemos identificar una clara relación de la educación que los sabios nahuas brindaban a un grupo selecto de individuos, con las enseñanzas sobre el conocimiento de sí mismos, que los grandes

²⁰ El término *gnosis* viene del griego que significa conocimiento; hace referencia al conocimiento espiritual que le permite a una persona el entendimiento de los misterios divinos que nos llevan a la iluminación.

La *gnosis* abarca los cuatro pilares del saber humano: ciencia, arte, filosofía y mística y pretende que el ser humano alcance una transformación física, psíquica, social y espiritual, que le permita conocerse a sí mismo. Conocer sus propios defectos y errores, que provocan la desintegración de su ser divino (Aun, s/a).

²¹ La antropología gnóstica retoma como objeto de investigación, aspectos de la cultura que son ignorados por la arqueología y antropología materialistas o científicas, las cuales a pesar de que otorgan reconocimiento a testimonios orales —método etnográfico— no reconocen la validez de aquellos relacionados con la *gnosis*.

maestros de la humanidad dieron en diferentes partes del mundo, en diversas épocas—Buda, Jesucristo, Sócrates²² y Platón, entre otros—²³ porque ese conocimiento de sí mismo es la condición fundamental para que un individuo viva con paz interior y procure construir la paz en su sociedad y mundo entero. Significando un ejemplo en el México antiguo de EpP, ya que a través de esta enseñanza se pretendía el desarrollo de todas las potencialidades del individuo.

Para Silvester Walch, especialista en Psicología transpersonal, dentro de nuestro ser actúa la presión evolutiva del universo como una fuerza que nos impulsa hacia nuestro desarrollo y realización. Es un holograma que se entrelaza con el cosmos. Todo está contenido en el auto y es por eso que ganamos más conocimiento si conocemos el *yo*. El yo transpersonal es como un puente entre la autoconciencia existencial y la conciencia colectiva transpersonal. A través de este puente, el último secreto se comunica con nosotros (Walch, 2006: 11).

[...] within our being, the evolutionary pressure of the universe to optimize persists. It is a force towards the developing whole and realization. It is a hologram that is intertwined with the cosmos. Everything is contained in the self and that is why we gain more knowledge if we know the self. The personal self is both contained in and exceeded by in the transpersonal. The transpersonal self is like a bridge between existential self-consciousness and the transpersonal collective consciousness. Via this bridge the last secret communicates with us (Walch, 2006: 11).

El *conocimiento de sí mismo* es un tema que ha sido tocado por muchos eruditos a través del tiempo,²⁴ no todos científicos sociales, pero sí reconocidos por su notable inteligencia y por rescatar el conocimiento milenario de muchas culturas ancestrales, y en este apartado analizaremos la relación que tiene con la manifestación de un tipo de paz, con la EpP y por lo tanto con la conformación de la Cultura para la Paz y las dimensiones de la paz.

La DSA es el conocimiento sobre la filosofía náhuatl, que se guarda en la escritura jeroglífica de los códices aztecas y en los monolitos de piedra que están en el Museo

²² Buda (563-483 a.C.); Sócrates (470-399 a.C.); Platón (427-347 a.C.); Jesucristo (s.I).

²³ Para Sócrates y Platón una misión educativa era lograr el conocimiento de sí mismo y lo buscaban con la implementación del método socrático.

²⁴ Por ejemplo, George I. Gurdjieff (1872-1949); Jidú Krishnamurti (1895-1986); y Bhagwán Shri Rajnísh conocido como Osho (1931-1990), entre otros más.

Nacional de Antropología e Historia, centros ceremoniales y en los testimonios orales de los grupos étnicos de México. En la DSA podemos encontrar muchos símbolos que conforman el panteón azteca y están relacionados con el dios principal, Quetzalcóatl, que como lo explicábamos en párrafos anteriores, enseñaba a los mexicas a conocerse a sí mismos como condición fundamental para llegar a los dioses.

Imagen 4
Relación entre el mito de Quetzalcóatl
con la enseñanza de la doctrina secreta del Anáhuac



Fuente: elaboración propia con base en Antonio, 2014 y Aun, 1974.

La DSA fue escrita a partir de una seria investigación de la filosofía, religión y mundo místico de los nahuas y del discernimiento a partir del conocimiento de muchos vestigios de la cultura náhuatl, así como de tradiciones orales, acreditadas a través de distintas culturas que nos han precedido y cuya realidad no ha sido lo suficientemente investigada por la Arqueología y la Antropología materialistas.

Nos atrevemos a consultar y presentar este tipo de fuentes de información, gracias a que en la Investigación para la Paz, a partir del giro epistemológico de los Estudios

para la Paz, que plantearon Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins y Francisco A. Muñoz, entre otros grandes investigadores de esta área del conocimiento, podemos rescatar todo tipo de saber relacionado con las formas de hacer las paces, desligado del positivismo (Martínez, 2001). De esta manera estamos revalorando y rescatando la sabiduría antigua de Mesoamérica, en especial de la cultura mexicana, que configura altos ideales educativos para la humanidad.

La sabiduría, en la cultura mexicana, se enseñaba a partir de la creencia de que los sacerdotes aztecas habían alcanzado el conocimiento iluminado de los misterios divinos, que los dioses reservaban sólo a una élite formada por individuos que poseían un espíritu fuerte, que les permitía tener la voluntad necesaria para avanzar en el conocimiento de sí mismos. El conocimiento que se transmite en esta doctrina está lleno de metáforas que sólo aquellos que se deciden a entenderlas pueden descifrar (Aun, 1974: s/p).

A continuación presentaremos algunos de los aspectos claves que conformaban la DSA (Aun, 1974: s/p):

- La Doctrina Secreta de Anáhuac indicaba que a los seres humanos nos toca destruir al yo, el mí mismo; después de esta destrucción aprendemos a conocernos, adviene la legítima revelación, el conocimiento superior o divino. Por lo tanto, el autoconocimiento del ser implica la aniquilación del *yo* como trabajo previo y urgente que no se puede postergar.
- Conocerse a sí mismo significaba haber logrado la identificación de su propio ser divinal. Los nahuas enseñaban que cuando un individuo destruye el ego, el ser y la divinidad que representan al sexo masculino y al eterno femenino, el cáliz divino, se manifiestan en nosotros, dando lugar a la vida.
- Según los sacerdotes nahuas, sin el auxilio de lo divinal el ser humano es débil e incapaz de levantarse del lodo de la tierra. El *ego* quiere distinguirse y origina siempre el desorden y la caída de cualquier revelación divina. El abismo que existe entre el *ser* y el *yo* es infranqueable, y por esto el *neuma*, el *espíritu*, se reconoce, y este reconocerse es un acto autónomo en el cual, la razón subjetiva del hombre intelectual resulta ineficaz, insuficiente, terriblemente pobre, dado que la inteligencia o *nous* se niega rotundamente a caer en el vano intelectualismo.

- Los sabios nahuas identificaban al *yo*, también llamado *ego*, con los elementos subjetivos, inhumanos, bestiales. Consideraban que la *esencia*, la *conciencia*, se encuentra embotellada entre los diversos elementos que constituyen el *mí mismo*, el *ego*, y pensaban que sólo disolviendo al *yo* la *esencia* se libera y entonces deviene como consecuencia el *autoconocimiento*. La enseñanza indicaba que a través de un ejercicio intuitivo, la persona podría salvarse, morir en sí misma a fin de que el *ser* se manifieste.
- Una advertencia era que si, por el contrario, la persona se alejara del *ser*, continuaría con el *ego*, profundizando la separación del individuo con todo lo que le rodea, lo cual significa condenarse a la muerte segunda en los *inframundos*.
- *Autoconocerse* y realizarse, según los nahuas, en el horizonte de las infinitas posibilidades humanas, destruye radicalmente toda ilusión, implica el ingreso o reingreso a la *hueste creadora de los Elohim* (dioses) dado que provoca la abertura del *neuma* o *espíritu divino del hombre*.
- Para los nahuas la autoalabanza *egoica*, el culto al *yo*, la sobreestimación de *mí mismo*, eran paranoia.²⁵
- La Doctrina Secreta de Anáhuac describe los *paraísos* a los que llegará cada ser humano si avanza en el *conocimiento de sí mismo*, y los *inframundos* que le esperan a quien se niega al *autoconocimiento* y por lo tanto a la *realización de su ser*.
- En la filosofía náhuatl se identificaban con claridad dos estados psicológicos: a) el del *ser*, transparente, cristalino, impersonal, real y verdadero; y b) el del *yo*, conjunto de agregados psíquicos que personificaban defectos, cuya sola razón de existir era la ignorancia.

La DSA, tal y como se transmitía a los mexicas, estaba llena de metáforas, lo que provocaba que sólo aquellos que se decidían a entenderla, la podían descifrar:²⁶

Aun Weor explica que los sabios mexicas consideraban que a los seres humanos nos toca destruir al *yo*, al *mí mismo*; y que después de esa destrucción el individuo aprendía a conocerse, adviniendo la legítima revelación, el conocimiento superior o divino.

²⁵ El culto al yo es concebido también por la cultura tibetana como idolatría de la peor especie.

²⁶ El lenguaje utilizado por los sabios nahuas, en la enseñanza del *conocimiento de sí mismo*, era metafórico, motivo por el cual no fue entendido por todos/as.

Por lo tanto, el autoconocimiento del ser implica la aniquilación del *yo* como trabajo previo y urgente, que no se podía postergar. *Conocerse a sí mismo* significaba haber logrado la identificación de su propio *ser divinal*.²⁷

El siguiente fragmento del texto de Fray Bernardino de Sahagún, retomado de la *Épica náhuatl*, de Garibay Kintana, por Samael Aun Weor, ilustra estas creencias mesoamericanas sobre el *conocimiento de sí mismo*:

¡Oh, glorioso mancebo!, digno de todo loor, que ofreciste tu corazón al sol, limpio como un sartal de zafiros, otra vez tornarás a brotar, otra vez tornarás a florecer en el mundo, vendrás a los areitos, y entre los tambores y tamboriles de Huexotzinco, aparecerás a los nobles y varones valerosos, y te verán tus amigos (Aun, 1974: s/p).

Los antropólogos gnósticos y antropólogos psicoanalistas encuentran en el signo del dragón el siguiente significado esotérico: el *nacido por sí*. Los sacerdotes nahuas motivaban a sus fieles indicándoles que sólo aquellos que morían en la guerra contra *sí mismos*, quienes lograban la aniquilación del *mí mismo*, lucían esplendorosos en el espacio infinito, penetrando en los distintos departamentos del reino, entrando en la casa del sol y pudiendo contemplar al sol de la medianoche, al padre, y quienes no lograban eliminar de su psiquis los residuos inhumanos que aún quedaban, *Tonantzín*, su madre, les auxiliaría en forma directa en un acto profundo de amor maternal a eliminarlos. Así lo demuestran las espléndidas pinturas del *Tlalocan*, el paraíso de la felicidad de Tláloc —dios de la lluvia— halladas en un templo de Teotihuacán, zona arqueológica del Estado de México, México.

²⁷ El *ser divinal* es la esencia del ser humano; según la cosmovisión nahua, éste puede quedar sepultado dentro del individuo cuando el *yo*, el *mí mismo* —*ego*— genera defectos de personalidad; y puede manifestarse en los individuos sólo a través de las prácticas espirituales, como el *conocimiento de sí mismo*.

Imagen 6

Detalle del fresco en donde se representa al Tlalocan o paraíso de Tláloc en la zona arqueológica de Teotihuacán, Estado de México, México



Fuente: disponible en <http://verdeysol.blogspot.mx/2012/08/el-tlalocan.html>

Imagen 7

Detalle de la pintura mural de la zona arqueológica de Teotihuacán donde se representa al Mictlán o paraíso del Dios Tláloc. Estado de México, México



Fuente: Matos, 2008.

La recompensa que planteaba la doctrina radicaba en que conforme el difunto iba reconquistando la inocencia, a medida que moría más y más en *sí mismo*, pasaba también por distintas metamorfosis, hasta sumergirse en el océano del espíritu universal de vida, más allá del bien y del mal. Muy diferente era la suerte que según la DSA, aguardaba a las almas que concluían cualquier periodo de manifestación sin

haberse liberado, dado que aquellos que no habían sido elegidos por el Sol, o por Tláloc —dios de la lluvia—, iban simplemente al Mictlán²⁸ y ahí esas almas padecían espantosas pruebas mágicas al pasar por los inframundos.

Hasta aquí, hemos mostrado cómo la filosofía náhuatl orientaba a los individuos a contemplarse como parte de la *totalidad*, lo cual era saberse infinitos y rechazar con todas las fuerzas del *ser* al *egoísmo* de la separatividad²⁹ y al descubrimiento del conflicto interno que genera el *mí mismo*.

Lo anterior tiene una fuerte relación con el objeto de estudio de la Psicología transpersonal de nuestra era y por lo tanto con la teoría de las paces transracionales. Por ejemplo, Erich Fromm considera que los intentos de amar de una persona están condenados al fracaso, a menos que ésta procure activamente, desarrollar su personalidad total (Fromm, 2004: 1) y los sabios del Anáhuac, según lo indica la DSA, precisamente buscaban el desarrollo de la personalidad total del individuo a través del reconocimiento del *yo*, del *mí mismo* y su destrucción, lo que consideraban que los capacitaría para amarse a sí mismos. En esta parte interpreto, desde la perspectiva de la teoría de las paces transracionales, que las enseñanzas de la DSA orientaban al individuo a encontrar su *paz interior*, aquella que tiene como base la idea de *paz energética* y favorece la existencia de la *paz socio-política* y *paz ecológica* de la teoría de la paz holística.

La paz energética era, pues, una manifestación de la paz en la cultura náhuatl, en la cual se presentaba la siguiente característica: percepción de toda existencia como un tejido que inextricablemente interrelaciona naturaleza, individuo, sociedad y divinidades (cosmos). Sin embargo, debemos reconocer que el término paz no existía en la cultura mesoamericana, según lo expresa Esteva (Abarca, 2014: 170), sólo existía la idea de desarrollo humano del individuo a través del *conocimiento de sí mismo*, y Gloria Abarca lo expresa de la siguiente manera: “Para entender a la familia de la Paz energética, metodológicamente hablando, debemos verla como una perspectiva ontológica, es decir, la Paz emana de la unidad primordial de toda existencia humana, pero ésta es temporal y transitoria” (Abarca, 2014: 171).

²⁸ El *Mictlán* era, dentro de la mitología náhuatl, el “lugar de muertos”. Al *Mictlán* llegaban todos los muertos, sin distinción de posición social, siempre que fallecieran por causas consideradas como “naturales”.

²⁹ El fenómeno de la *separatividad* es estudiado e identificado por Erick Fromm, como la experiencia que genera angustia en el ser humano y se configura como la base de nuestra necesidad de amar a través de la experiencia de la unión (Fromm, 2004: 10-11).

Y esta paz energética no quedó en México sólo como parte de las tradiciones antiguas, persiste en la actualidad en la percepción de los descendientes de las culturas de Mesoamérica, además se busca desde diferentes disciplinas o tradiciones, como lo veremos en el siguiente apartado de este capítulo, con el caso de La Liga del Águila y el Cóndor entre las culturas de América y en particular en el caso de La Fundación Camino Rojo, de México.

Hasta aquí, hemos tratado de relacionar el trabajo de *conocimiento de sí mismo* que procuraban los sabios nahuas a sus discípulos con la EpP y con la construcción de una Cultura para la Paz en particular; y al mismo tiempo descubrimos que es notable la relación que presenta el contenido o enseñanzas de la DSA con:

- Sócrates: “Conócete a ti mismo”. Ideal educativo de la Grecia clásica
- Psicología transpersonal: “autorrealización del ser humano”.
- Principios de la Física cuántica: “infinitas posibilidades de acción de un átomo”, lo cual se interpreta, que si estamos formados por átomos, los seres humanos tenemos infinitas posibilidades de acción en nuestras vidas.
- Filosofía de la Educación: el fin superior de la educación, según Paulo Freire, es el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano.
- Tesis de la Filosofía para hacer las paces de Vicent Martínez Guzmán: “[...] (la) performatividad [...] irá ligada al reconocimiento de que los seres humanos tenemos una multiplicidad de capacidades o competencias entre las que también está el poder hacer las paces de muchas maneras diferentes” (Martínez Guzmán, 2005: 16).

Es necesario reflexionar sobre aquello que necesita la humanidad para crear una Cultura para la Paz; y los planteamientos de científicos sociales y el conocimiento milenario de las altas culturas de la humanidad nos pueden dar, como ya hemos visto, algunas respuestas interesantes. Para Tuvilla es muy importante el reconocimiento recíproco de la condición humana, ya que en ésta reside el fundamento de una cultura universal, la cual se conforma colectivamente y aspira a resolver las problemáticas y retos del futuro desde una forma de gobierno fundada en la justicia (Tuvilla, 2012: s/p). Y para los grandes pedagogos de todos los tiempos y en particular para los especialistas en la EpP, la educación es una tarea humana, centrada en el diálogo entre los actores, dirigida a aquel aprendizaje que favorece la comprensión del mundo, un mayor desarrollo de la personalidad de cada cual y la mejor forma posible de utilizar

las capacidades (individuales y colectivas) para enfrentar con creatividad y éxito los problemas reales de una sociedad sometida a acelerados y constantes cambios.

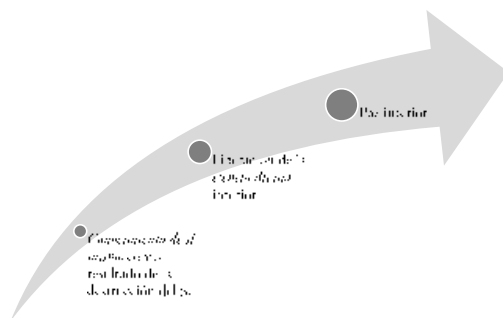
Por lo tanto, la acción de enseñar la condición humana teniendo presente su naturaleza, como unidad compleja que traducido al ámbito educativo significa, para José Tuvilla, trabajar con la transversalidad como un elemento diferenciador e innovador de una educación orientada por una visión holística del ser humano y del mundo, es algo que ya hacían los nahuas en la época prehispánica, según lo que presenta la DSA, en los siglos previos —siglos IV y XV d.C.— a la transformación del territorio de la cultura mesoamericana en el territorio del actual México, como colonia española.

La importancia del conocimiento de sí mismo en la construcción de la paz interior y social es evidente, ya que, como dice Aun Weor, “[...] cuando el hombre comienza a observarse detenidamente a sí mismo, desde el ángulo de que no es uno, sino muchos, obviamente ha iniciado el trabajo serio sobre su naturaleza interior” (Aun, 1974: s/p).

El conocimiento de sí mismo le permite a una persona descubrir no sólo todo su potencial humano, sino descubrir la *parte divina*³⁰ que todos llevamos dentro y hay muchas probabilidades y posibilidades de que cuando hayas logrado encontrar la parte divina en ti mismo —lo cual representa un conocimiento universal transmitido en muchas culturas, tales como la egipcia, sufí, náhuatl, entre otras— puedes encontrar más fácilmente la *paz interior*.

Imagen 8

Proceso de desarrollo del ser humano, según la Doctrina Secreta de Anáhuac

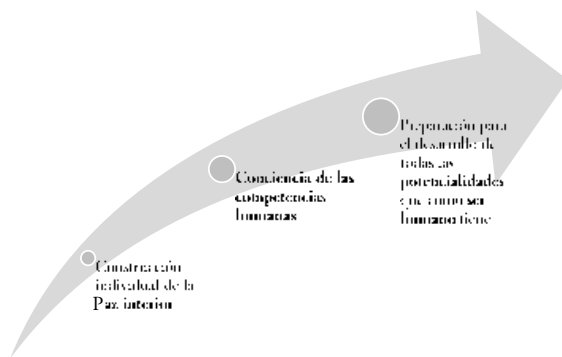


Fuente: elaboración propia con base en Aun, s/a: s/p

³⁰ Una creencia que comparten algunas religiones —por ejemplo sufismo, hinduismo— es que los seres humanos son en esencia divinos, que son parte de lo divino o que están unidos a lo divino de manera muy significativa y que sólo a través de prácticas espirituales se podrá mostrar nuestra naturaleza divina.

Imagen 9

Unión de la idea de construcción de la *paz interior* con la tesis de la filosofía para hacer las paces



Fuente: elaboración propia con base en Martínez Guzmán, 2001.

Por ende, como se menciona desde las paces transracionales, los trabajadores-as para la paz somos catalizadores ante los conflictos y acciones y entre más transparentes seamos y mayor fortaleza tengamos en nuestra paz interior, mayor posibilidad habrá de construir o generar la paz socio política, mantener relaciones más armoniosas y no violentas con los demás y evitar la violencia, y en el momento que surjan los conflictos, transformarlos pacíficamente.

Por lo tanto, intuimos que la construcción verdadera de la paz, a diferencia de la sola emisión de discursos sobre la paz —que muchas veces sólo generan una doble moralidad— es más factible de llevarse a cabo por personas que están trabajando en el *conocimiento de sí mismas*, aquellas que han enfrentado a su *ego* y por tal motivo pueden limitar su egoísmo, dando entrada al *reconocimiento del otro*, dando vida a muchas de las virtudes que nos permiten vivir en paz y en armonía con los demás: viviendo la empatía, la disposición al diálogo y muchos otros valores que sintetiza el concepto paz.

La información del trabajo sobre el *conocimiento sobre sí mismo*, que realizaban los mexicas de la época prehispánica, evidencia que habían logrado un claro avance en el conocimiento de la naturaleza humana —tema de la antropología filosófica— la mente y la conducta humana, y por lo tanto del *yo* o *ego* —campo que hoy en día se investiga en la Psicología, en especial por la línea freudiana y junguiana—. Y el método que ponían en práctica los sabios mexicas para lograr el *conocimiento de sí mismos* era

la *observación*, primeramente del movimiento del *yo*, para lograr su destrucción y así lograr el acercamiento a la parte divina que todos llevamos dentro; este proceso da como resultado la evolución y transformación psicológica del ser humano, acción que consideramos fundamental para la construcción de la paz en todos sus tipos.

Cuadro 6
Filosofía y metodología de construcción de una Cultura para la Paz,
identificada en la enseñanza de la DSA



Elaboración propia.

Época colonial e independiente

En la época de la Colonia, durante el siglo XVI, ya instalado el régimen de dominación colonial español, en México, difícilmente se pueden encontrar ejemplos de una incipiente construcción de Cultura para la Paz entre los administradores de la colonia, del grupo social dominante, dueños de vidas y haciendas, los virreyes y encomenderos; más bien encontramos en éstos las manifestaciones de todos los tipos de violencia: violencia cultural, estructural y directa (Galtung, 2003: 9), perspectiva que también en la Investigación para la Paz es importante, dado que nos permite, como lo planteaba Paulo Freire, lograr la concienciación de la realidad de esa época, para después avanzar en la identificación de las manifestaciones de la paz imperfecta

según Francisco Muñoz, abarcando así el enfoque de la teoría crítica de la Educación y de la Investigación para la Paz.

El encuentro entre España y América, según Gabriel Andrade, estuvo mediado por la dialéctica del reconocimiento, pero en dos dimensiones contrarias (Andrade, 2003: s/p). La primera es un fundamento de la mentalidad imperialista de los conquistadores y de sus herederos, entre ellos Pedro de Avendaño, que provocó actos de violencia directa, estructural y cultural en el Nuevo Mundo. La invasión y proceso de dominación de los españoles de la cultura mesoamericana, mal llamada “conquista” —porque el significado real de conquista la identifica como una hazaña valerosa y enriquecedora para el individuo que la lleva a cabo y como ejemplo de vida buena para los demás— estuvo pautada por la lucha por el reconocimiento, un esquema donde debía someterse al Otro a la voluntad del dominador de ser reconocido y, al mismo tiempo, negarse el dominador a reconocer a los indígenas. Avendaño pretendía que los nativos reconocieran la conciencia europea, pero en su falta de interés etnológico y en su afán por suprimir las diferencias entre diferentes grupos indígenas, se niega a reconocer a la otra conciencia (Andrade, 2003: s/p).

La otra dimensión de la dialéctica del reconocimiento se encuentra en la ideología humanista de los frailes evangelizadores, para quienes el esquema de reconocimiento a través del sometimiento del Otro es injusto. En particular, fray Bernardino de Sahagún, reconocido por su trabajo etnográfico de los grupos indígenas precolombinos y colombinos, rechaza este esquema.

Para Sahagún las diferencias sí eran posibles y consideraba que no era lo correcto suprimirlas. Así como aspiraba que los aztecas reconocieran al Cristo redentor que él predicaba, al mismo tiempo permitía que el Cristo redentor reconociera a los aztecas. Sahagún permite una simetría del reconocimiento, es decir, una conciencia puede reconocer a la otra sin necesidad de imponerse. El Uno reconoce al Otro, y el Otro reconoce al Uno, las diferencias juegan un papel clave, esta es la perspectiva de la antropología de la diferencia (Andrade, 2003: s/p).³¹ Así, es en el grupo de los frailes franciscanos en donde encontramos manifestaciones de construcción de la paz, quienes se encargaron de proteger a los indígenas del maltrato de los encomenderos, que los mantenían en estado de esclavitud.

³¹ Esta disciplina antropológica permite el reconocimiento de la diferencia como algo normal en nuestras vidas. Clifford Geertz y James Clifford son considerados sus máximos representantes, quienes intentaron revitalizar las diferencias culturales entre los pueblos.

Los frailes franciscanos promovieron la evangelización de los indígenas y les enseñaron oficios que les permitieran tener una vida buena. Pero también, gracias a su preparación espiritual e intelectual y a su gran corazón, se dedicaron a rescatar los testimonios de la filosofía indígena y dejaron obras sobre esto (Martínez, 2008: 1-4).

En especial es conocido el testimonio de fray Jerónimo de Mendieta, quien apreciaba los *huehuetlatolli*,³² que eran identificados por él, como los discursos que los emperadores aztecas pronunciaban a la comunidad en ocasiones especiales, motivo por el cual se dedicó a traducirlos al castellano. Mendieta estuvo muy interesado en su traducción porque encontró en los *huehuetlatolli* grandes coincidencias con las máximas del Estagirita, de la política de Aristóteles, que fungieron como base de la educación que recibían los jóvenes y las jóvenes aztecas. Sentía un gran aprecio por sus altos valores morales y religiosos, los cuales resalta en el siguiente testimonio:

Reverencia y saluda a los mayores, no olvidando a los menores. No seas como mudo, ni dejes de consolar a los pobres y afligidos con dulces y buenas palabras. A todos honra, y más a tus padres, a los cuales debes obediencia, servicio y reverencia, y el hijo que esto no hace no será bien logrado. Ama y honra a todos, y vivirás en paz y alegría (Cap. XX) (Martínez, 2008: 13).

De esta manera, los *huehuetlatolli* que se tradujeron por los *tlacuilos* —escribas mesoamericanos— durante la época colonial, representaban para los frailes un conjunto de enseñanzas que eran el legado de la cultura náhuatl, como lo vimos en el anterior apartado de este trabajo, a través de los cuales se inició la educación para el fomento de la paz moral, en el marco de la religión católica durante la época colonial en México y por ende indicios de la construcción de una Cultura para la Paz.

³² En el siglo XVI, en el periodo novohispano, los frailes franciscanos, como Jerónimo de Mendieta, Bernardino de Sahagún y Bartolomé de las Casas, con la ayuda de intérpretes rescataron los mensajes de la sabiduría náhuatl de los códices y elaboraron textos a los que se dio el nombre de *huehuetlatolli*.

México contemporáneo, interacción de culturas

La paz no es sólo la síntesis de valores fundamentales de vida buena. La paz es concebida en sí misma como una cultura a la que podemos llegar y puede ser trabajada conjuntamente. Pero no se trata de cualquier cultura, sino de una Cultura de Paz basada primordialmente en los valores de tolerancia, respeto, cooperación, justicia, no violencia, y todos estos elementos son retomados por la Educación para la Paz (Abarca, 2014: 140).

Sin embargo, a pesar de que la construcción de la paz es un *universal de la cultura*,³³ las formas de llevarla a cabo son divergentes. Cada sociedad tiene una determinada forma de vivir la paz. Gloria Abarca Obregón lo expresa de manera significativa cuando dice

[...] cada país, escuela y espacio educativo incorpora la Educación para la Paz con su propio estilo, matiz, énfasis y enfoque. Sin embargo convergen en un fin común: crear una Cultura de Paz encaminada a lograr sociedades que respeten y luchan por la dignidad humana de todos sus miembros y la dignidad en sí misma. En esta Cultura de Paz, las personas trabajan a partir del reconocimiento que existe entre ellas, para ellas y con ellas mismas, y trabajan su propia paz abordando sus diferentes dimensiones, como la paz interna, la social-política o la ecológica (Abarca, 2014: 141-142).

En este apartado realizamos un análisis de las principales acciones que establecen las bases de la creación de una Cultura para la Paz en el mundo, de una manera formal, dentro de las instituciones y organismos internacionales y que tuvieron una influencia notable en lo que se hizo al respecto en México, es decir, su influencia en la creación de instituciones gubernamentales nacionales y organizaciones de la sociedad civil, las cuales también de manera formal, fueron estableciendo estrategias para construir de manera premeditada una Cultura para la Paz, es decir, en un contexto en el cual el término paz tiene una teoría y percepción social más trabajada —segunda mitad del siglo XX— con el marco teórico de la Investigación para la Paz y en el marco de la Ciencia de la Paz, en el siglo XXI.

³³ El término *universal de la cultura* es acuñado en la ciencia antropológica para denominar aquellos elementos que se presentan en cualquier tiempo y lugar y representan la suma de manifestaciones humanas aprendidas y heredadas fundamentales para la sobrevivencia de la especie.

En el contexto internacional del siglo XX se verifican acontecimientos trascendentales que llegaron a tener una gran influencia en las acciones o políticas públicas de muchos países, dado que desde el punto de vista sistémico (teoría de sistemas) lo que pasa en alguna parte del sistema impacta en el resto de sus partes.

En este caso, el análisis obedece a la identificación de la estructura del sistema capitalista a nivel mundial, dado que México, desde la segunda mitad del siglo XIX, refuerza sus estructuras capitalistas y forma parte de la región periférica de la estructura geográfica de este sistema.

Surgimiento de la ONU y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948)

Es uno de los acontecimientos mundiales más importantes que traen consecuencias favorables para repensar la importancia de la creación de leyes más justas y respetuosas de la dignidad de los seres humanos. A nivel mundial trae consigo un avance en la percepción no únicamente de las garantías individuales de las personas, sino en el planteamiento de todos aquellos privilegios que debe disfrutar un ser humano por el sólo hecho de serlo.

México es uno de los 51 miembros fundadores de la ONU. La delegación mexicana estuvo representada por Ezequiel Padilla, Manuel Tello y Francisco Castillo Nájera, quienes firmaron la Carta de las Naciones Unidas el 26 de junio de 1945 y el 7 de noviembre de ese mismo año fue admitido en la ONU. Desde entonces, ha participado de forma activa en su desarrollo y agenda, haciendo suyos los objetivos de esta organización mundial, acorde con los principios de su política internacional, los cuales son motivo de orgullo para los mexicanos y representan bases muy fuertes de una Cultura para la Paz: *la libre determinación de los pueblos* y su correlativo de *no intervención* en los asuntos internos de los Estados.

Los principios de la política internacional de México se encuentran en la Doctrina Estrada, que para Jorge Palacios Treviño es una de las aportaciones más valiosas de México al Derecho internacional, ya que marca un firme rechazo al reconocimiento de los gobiernos que llegan al poder por medios no previstos en las constituciones, por considerar los propios de gobiernos poderosos que abusan de países débiles (Palacios, 2012:1)

El nombre de esta doctrina se le otorgó en 1930 en honor a su autor, Genaro Estrada, entonces secretario de Relaciones Exteriores de México, quien redactó el principio de *la no intervención* de la siguiente manera:

México no se pronuncia en el sentido de otorgar reconocimientos, porque considera que esta es una práctica denigrante que, sobre herir la soberanía de otras naciones, coloca a éstas en el caso de que sus asuntos interiores puedan ser calificados en cualquier sentido por otros gobiernos, quienes de hecho asumen una actitud de crítica al decidir, favorable o desfavorablemente, sobre la capacidad legal de regímenes extranjeros (Palacios, 2012: 2).

El principio de la no intervención constituye un rechazo de México a las actitudes intervencionistas de algunos países y delinea la actitud que asume el gobierno de la nación ante un cambio violento de un régimen de gobierno:

[...] el gobierno de México se limita a mantener o retirar, cuando lo crea procedente, a sus agentes diplomáticos, y a continuar aceptando, cuando también lo considere procedente, a los similares agentes diplomáticos que las naciones respectivas tengan acreditados en México, sin calificar, ni precipitadamente ni *a posteriori*, el derecho que tengan las naciones para ello (Palacios, 2012: 3).

Como hemos visto, la Doctrina Estrada se sustenta en principios de validez universal, imprescindibles para una convivencia de respeto mutuo y de cooperación entre las naciones y éstos son una aportación de México para alcanzar y mantener en parte la paz mundial.

A continuación presentamos algunas de las acciones más significativas que ilustran la participación de México en la ONU, desde su creación hasta el momento actual (ONU, 2013):

- En sesiones de la Asamblea General (siete veces).
- Representación en el Consejo de Seguridad (tres ocasiones).
- Consejo Económico-Social (once periodos).
- Encabezó el grupo de los países latinoamericanos en muchas pláticas relativas a la *autodeterminación de los pueblos* y otros temas. Y tomó en cuenta situaciones específicas tales como la búsqueda de gobierno autónomo de Rhodesia del Sur, apoyando todas las medidas tendientes a asegurar el cumplimiento de la descolonización hasta la independencia de este país el 18 de abril de 1980.

- Encabezó la proscripción del uso de armas nucleares en América Latina a través del Tratado para la Proscripción de las Armas Nucleares en la América Latina, o Tratado de Tlatelolco de 1967, que le valió al representante mexicano en estas negociaciones, Alfonso García Robles, el premio Nobel de la Paz.
- Apoyó el establecimiento de la sede del Organismo para la Proscripción de las Armas Nucleares en América Latina (OPANAL) en México, a raíz del Tratado de Tlatelolco.
- Promovió que la Zona de los Fondos Oceánicos estuviera libre de las armas nucleares.
- Impulsó el pacifismo y la exclusión del uso de la fuerza y las armas en las actividades espaciales en 1968 y 1982.
- Impulsó medidas como la Declaración de Nueva Delhi de 1985, que contribuyó al establecimiento de una moratoria en la realización de ensayos nucleares.
- Participó con otros seis países en la iniciativa conocida como la Nueva Agenda de Desarme, logrando el compromiso de las potencias nucleares para eliminar sus arsenales.
- Impulsó la iniciativa en los esfuerzos regionales para controlar y reducir la disponibilidad de armas pequeñas y químicas durante el último decenio del siglo XX.
- Respaldó la adopción, en 1997, de la Convención de Ottawa, la cual prohíbe la producción, almacenamiento, empleo y transferencia de minas terrestres.
- En 2004 México se adhiere al Protocolo Adicional del Tratado de No Proliferación Nuclear; de esta forma, los expertos del OIEA (Organismo Internacional de Energía Atómica) podrán inspeccionar todas las instalaciones nucleares del país latinoamericano sin limitaciones y sin aviso previo.
- Ha impulsado constantemente el reconocimiento de ciertas resoluciones de organismos internacionales como de carácter de fuentes independientes de derecho internacional, además de las ya establecidas en el artículo 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia.
- Promovió el desarrollo progresivo del derecho marítimo desde 1973 hasta 1982.
- Ha exhortado constantemente a los demás países para que adopten el uso del mecanismo previsto por el artículo 36, párrafo II del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia, de forma justa y equitativa.

- Participó en la elaboración de la Convención de las Naciones Unidas sobre Derecho de los Tratados de Viena, de 1969, presidiendo la Comisión de Verificación de Poderes.
- Colaboró en la Conferencia de Naciones Unidas sobre la Sucesión de Estados en materia de tratados de Viena de 1978, especialmente en los artículos 11 y 12 para aclarar una diferenciación en éstos referentes a los regímenes de frontera, y la prohibición del uso de un territorio que alcance su independencia para establecer bases militares.
- Elaboró en dicha Conferencia una enmienda conjuntamente con la Delegación de Cuba, para evitar el establecimiento de bases militares en territorios que sean transmitidos a un Estado sucesor. Apoyó la descentralización de las actividades del PNUMA y secundó los esfuerzos de coordinación realizados por el PNUMA en el área de América Latina y el Caribe a través de la asociación PNUMA /CEPAL/ PNUD en 1993.
- Resaltó la importancia del consenso internacional para adoptar las medidas ambientales destinadas a resolver los problemas ambientales transfronterizos o mundiales en la Agenda 21 de 1994.
- Apoyó medidas de presión en contra del *apartheid* en Sudáfrica, en el ámbito comercial, en defensa de los Derechos Humanos, mientras este régimen duró.
- Ha participado en más de 55 instrumentos jurídicos relativos a los derechos humanos y en la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas por más de 30 años.
- Convocó junto con otros seis países a la Cumbre Mundial en favor de la Infancia, además de mantener la búsqueda del cumplimiento de los objetivos alcanzados en esa Cumbre.
- Alentó la obtención de las metas propuestas en la Cumbre de las personas discapacitadas.
- Ha apoyado ante la ONU a los trabajadores migratorios, impulsando iniciativas tales como la Convención Internacional sobre la Protección de Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares de 1990 y la creación de la figura de un relator especial para migrantes.
- Ha participado activamente ante el Alto Comisionado de Derechos Humanos, desde su creación en 1993, apoyando la adopción de resoluciones relativas a la abolición de la pena de muerte, la protección de trabajadores migrantes y las minorías.

- Sirvió de sede para la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer en 1975 y de un Plan de Acción para la Consecución de los Objetivos del Año Internacional de la Mujer.

Como hemos podido ver, las acciones anteriores son un ejemplo del aporte de México a la construcción de la Cultura para la Paz en el mundo entero.

A continuación presentamos el desarrollo que en nuestro país se ha verificado a raíz de la creación de otra comisión fundamental que coadyuva a la existencia con dignidad de los mexicanos y extranjeros que residan o viajen por México.

Creación de la Comisión Internacional de Derechos Humanos

Como órgano dependiente de la Organización de Estados Americanos (OEA), surge en 1959 con el objetivo de promocionar y fomentar la protección de los Derechos Humanos en el continente americano (OEA, 2013: s/p); sin embargo, en México, la protección y defensa de los derechos humanos fue elevada a rango constitucional el 28 de enero de 1992, con la publicación del Decreto que adicionó el apartado B al artículo 102 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CNDHMÉX, 2013: s/p). Y es a partir de 1997 cuando empiezan a surgir en diferentes Estados de la República mexicana, las Comisiones de Derechos Humanos.

Por ejemplo, el 1 de julio de 1997 se promulgó la Ley que crea la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México, publicada en el periódico oficial del Gobierno Constitucional del Estado, en donde destaca el decreto 128 que contiene la Ley que crea la Comisión de Derechos Humanos del Estado

[...] como un organismo público, autónomo, de carácter permanente con personalidad jurídica y patrimonio propios, como organismo responsable de proteger los derechos humanos que otorga el orden jurídico mexicano a los habitantes de la entidad y a quienes se encuentren en su territorio; la Comisión de Derechos Humanos debe además realizar lo necesario para la promoción, observancia, estudio y divulgación de los derechos humanos contenidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los establecidos en los tratados internacionales suscritos y ratificados por México con la aprobación del Senado de la República (Gobierno, 2013: s/p).

Lo anterior, sin embargo, no significa que no se denuncien faltas graves a los derechos humanos de diversa índole, en muchas entidades de la República mexicana, lamentablemente, lo que significa es que en México se sigue trabajando en esta área.

Reseña del movimiento nacional para la creación de una Cultura para la Paz en México

La construcción de una Cultura para la Paz en México es claramente visible a fines del siglo xx y principios del XXI, a pesar del continuo incremento de todos los tipos de violencia o más bien como una respuesta a ésta.

La solidaridad y otorgamiento de asilo a perseguidos políticos de todos los pueblos del mundo, en caso de revoluciones, establecimiento de regímenes militares autoritarios y represivos, de siniestros, así como el mantenimiento en la política internacional de los principios de la Doctrina —que hemos presentado en párrafos anteriores—, han sido patentes a través de los años y son un ejemplo de construcción de una Cultura para la Paz en el mundo.

Objetivamente podemos decir que lo que se ha hecho en México en materia de Cultura para la Paz, sólo son esfuerzos aislados, que tienen impacto como veremos más adelante algunos ejemplos, pero que no representan un proceso sistematizado a nivel nacional, ni en investigación ni en organización por parte del entramado gubernamental en conjunto con las organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo, existen algunas dependencias a nivel nacional que tienen una vocación de Cultura para la Paz, como por ejemplo el Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL, 2014: s/p).

En INDESOL se contempla el apoyo, desarrollo y supervisión de proyectos relacionados con:

- Asistencia social
- Derechos humanos
- Desarrollo rural sustentable
- Equidad de género
- Observatorios de violencia
- Programa de profesionalización, entre otros.

Lo que sí es muy claro, en México, en los últimos 25 años, es la participación de la sociedad civil en la figura de ONG que promueven la Cultura para la Paz, por ejemplo,

tenemos a las Escuelas de Perdón y Reconciliación (EsPeRe) funcionando en varios estados del país, las cuales en noviembre de 2014, realizaron un recuento del trabajo realizado: cursos, talleres, congresos con los temas del perdón y la reconciliación como manifestación de la inteligencia emocional que debemos promover para la lograr la transformación positiva de los conflictos que tenemos en la vida diaria.

Otro ejemplo significativo de trabajo y construcción de la Cultura para la Paz se refleja en las acciones del Comité de la Bandera de la Paz, ONG asociada con el Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas desde 1990. Su presidenta, la Sra. Alicia Rodríguez, lleva como embajadora de buena voluntad un mensaje a los pueblos, el deseo de lograr, desde marcos diferentes de pensamientos y vibración, la deseada unidad de mentes que experimenten la paz verdadera, no la paz externa, sino aquella que empieza en el corazón del ser humano integrado en su mundo físico y espiritual, así proponemos la unidad en la diversidad.

El Comité Internacional de la Bandera de la Paz retomó el mensaje de Nicolás Roerich, el gran pintor ruso, que pensaba que para unir a todos los pueblos en la paz, era necesario tener una sola bandera mundial.

La bandera contiene el símbolo arcano que aparece en el planeta, hace más de nueve mil años, en el periodo paleolítico, impreso en unas piedras en Mongolia y en la cerámica del periodo neolítico. Este símbolo es universal, está formado por tres círculos juntos al centro de un círculo mayor, que representan la unidad en la diversidad, para lograr un mundo mejor, auspiciando el respeto a todas las creencias. La Bandera de la Paz fue aceptada por todos los países de América, el 15 de abril de 1935 en la Casa Blanca en Washington, fecha en la que se firmó el Pacto Roerich de la Paz, ratificado en 1937, por la Sociedad de las Naciones —precursora de la Organización de Naciones Unidas (ONU)— con el objetivo de preservar el acervo cultural de la humanidad.

Fue México el país en el cual se inició formalmente el trabajo de promoción de la Cultura para la Paz de esta ONG, con un programa denominado, “Juntos construimos la paz”, el cual se estableció dentro del Programa de Valores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de la Coordinación del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) en el Estado de Coahuila; inició buscando la concreción de la Cultura para la Paz, entendida como un cambio de actitud ante la problemática de la violencia que se ha incrementado en todas su expresiones, durante los últimos 25 años.

El desarrollo del programa hace partícipes a los niños y niñas de las siguientes acciones:

- Cada semana, un niño en la escuela o salón, es elegido para construir la paz entre sus compañeros.
- Se le distingue por un botón que lleva sobre su corazón.
- Es el mediador y protector de la paz.
- Tiene a su cuidado la convivencia pacífica entre sus compañeros.
- Resuelve problemas y promueve la armonía (Comité Internacional de la Bandera de la Paz).

Y en los años siguientes muchas ONG se han ido sumando a la misión de este Comité Internacional, para trabajar a favor de la construcción de la paz, con: talleres, cursos, congresos, que promueven la Cultura para la Paz, ganando el reconocimiento de este Comité y recibiendo de manos de su presidenta la bandera de la paz, la cual llevan como símbolo universal a todos los eventos que realizan.

a) Movimientos sociales

A continuación presentamos los principales movimientos sociales que se han llevado a cabo en México, por distintas asociaciones y cuya causa es la manifestación de algún tipo de violencia, ya sea estructural como en el caso del movimiento armado en Chiapas o de violencia directa, como es el caso del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, en el centro de México, para denunciar el incremento de la violencia directa, en grupos delictivos, que tienen como demanda la paz, la justicia, la distribución equitativa de la riqueza, elementos fundamentales para la construcción de la Cultura para la Paz.

i. Movimiento Zapatista de Liberación Nacional (1994)

Fue considerado por muchos intelectuales como el primer movimiento social innovador del siglo XXI, debido a que incluyó con inteligencia la parte mediática, al dar a conocer no sólo a nivel nacional, sino internacional, el desarrollo del mismo, con la finalidad de generar la solidaridad internacional para sí. Fue un movimiento social que logró un alto grado de apoyo de la sociedad civil tanto nacional como

internacional por la validez de sus demandas, pero también recibió la crítica de algunos sectores de derecha por no coincidir sus medios con sus fines, por hablar de paz y actuar con las armas, con violencia.

Sin embargo, la parte comprensible de este movimiento fue el hecho de que surgió como una respuesta a la *violencia estructural*, que ha caracterizado a la región sureste de México desde hace siglos, ya que se considera que en esta región no se lograron los grandes fines de la Revolución Mexicana, entre los que se encontraba la Reforma agraria y con ella la distribución equitativa de la riqueza. Ésta no se dio, ni en el sentido de reparto de tierras a los campesinos ni en el sentido de disolución del cacicazgo y de grandes latifundios. Debido a lo anterior, la violencia estructural y directa de la que han sido víctimas los grupos indígenas de la región fueron el detonante del levantamiento armado de Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) liderado por el subcomandante Marcos —de origen mestizo— y de subcomandantes de origen indígena, incluyendo tanto hombres como mujeres. El movimiento del EZLN transformó la escena política de México y fue un parteaguas en la historia nacional. El EZLN emitió su “Declaración de la Selva Lacandona” en la cual declaró la guerra al gobierno mexicano y al presidente en turno durante 1994, Carlos Salinas de Gortari, con la demanda de: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz”.

El movimiento armado en Chiapas buscaba la construcción de la *paz positiva*, con justicia y dignidad para los pueblos indígenas, pero también como se planteaba en los discursos del EZLN, se buscaba “todo para todos, nada para nosotros”, una antinomia que demuestra el sentido de solidaridad y hermandad de los grupos étnicos de México para con todos los pueblos de la nación y del mundo entero.

Acciones significativas del desarrollo de este movimiento social y de la participación de la sociedad civil en el mismo fueron: El diálogo para la reconciliación nacional, llevado a cabo en San Cristóbal de las Casas, Estado de Chiapas, en 1998, que dio como resultado los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, en los cuales se planteaban acciones significativas para el desarrollo de los pueblos indígenas de la región, los cuales lamentablemente no se llevaron a cabo por el parte del gobierno federal, manteniendo un clima de desaliento en la población mexicana en general y de inconformidad entre los integrantes del EZLN.

Este movimiento social aglutinó a representantes de la sociedad civil nacional e internacional, en el primer Foro Nacional Especial de Cultura y Derechos Indígenas,

en el cual participaron más de 500 representantes de por lo menos 35 pueblos indígenas; en el cual se discutió y llegó a consensos claves para la creación de la paz y la justicia de estos pueblos.

Lamentablemente, este movimiento durante todo su desarrollo enfrentó manifestaciones de violencia directa, como el bombardeo de 1994, en la región de los Altos de Chiapas en donde se ocultaban los guerrilleros —como parte de la estrategia de ataque y control de la insurrección del Estado mexicano—; y la matanza de Chenalhó, de más de cuarenta indígenas de los grupos *tzetzales* y *tzotziles* —quienes apoyaban al EZLN— a manos de grupos paramilitares, en 1997.

Otro evento significativo en el año de 2001 fue la Marcha por la Paz de los zapatistas, a lo largo y ancho del territorio nacional, para hacerse visibles y fortalecer su movimiento y finalmente la creación del Frente Zapatista de Liberación Nacional que buscó transformar el movimiento armado en un movimiento político, dando pie al abandono de la lucha armada por parte de los integrantes del EZLN.

ii. Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad

Ha sido otro de los movimientos de la sociedad civil frente a hechos de violencia directa por parte de la delincuencia organizada. Comenzó en abril de 2011, liderado por el poeta Javier Sicilia, del Estado de Morelos, después de que su hijo Juan Francisco fuera asesinado por personas vinculadas a la delincuencia organizada. Sicilia hizo un llamado a los mexicanos a manifestarse en contra de la violencia, producida por los grupos criminales y por los cuerpos de seguridad del Estado mexicano.

Este movimiento es la respuesta de la sociedad civil mexicana a la violencia que es consecuencia de la guerra contra el narcotráfico, iniciada en el periodo de gobierno presidencial del Partido Acción Nacional (PAN) de José Calderón Hinojosa (2006- 2012).

Este movimiento comenzó con una Marcha por la Paz, en mayo del 2011, con el propósito de manifestar los agravios que la violencia ha generado en la sociedad mexicana. Durante el camino se fueron sumando organizaciones de derechos humanos y ciudadanos independientes de todo el país y se firmó el Pacto Nacional Contra la Inseguridad.

En junio de ese mismo año se celebró el Diálogo por la Paz, entre el presidente de la República mexicana, Felipe Calderón Hinojosa y el líder del movimiento, Javier Sicilia, y se llevó a cabo la marcha del silencio, en la ciudad de Cuernavaca, estado de

Morelos, enmarcada por el silencio, para manifestarse contra la violencia e inseguridad que ha traído como consecuencia el incremento del número de víctimas de delitos por secuestro y extorsión (EMEEQUIS, 2013).

iii. El movimiento nacional de organizaciones para construir una Cultura de Paz en México

Este movimiento cobra forma a fines del siglo XX y principios del siglo XXI, cuando líderes de diferentes organizaciones no gubernamentales buscan incrementar la participación de la sociedad civil y ciudadanizar la participación política bajo conceptos de ética en la política y no violencia.

Uno de los objetivos de este movimiento es reforzar la constitución mexicana mediante iniciativas de ley, que permitan a los mexicanos ser congruentes con los principios de la política exterior mexicana y también con los principios de políticas públicas internas.

Dos figuras cobran vida en este movimiento a principios del siglo XXI: La Comisión Nacional para la Cultura de Paz (Comnapaz) y el Consejo Nacional de Organizaciones de una Cultura de Paz.

A continuación hacemos una reseña de la organización y agenda que estas figuras han realizado en los últimos años, gracias a que hemos tenido la fortuna de participar como especialistas en Estudios para la Paz y el Desarrollo en varias de sus sesiones de trabajo.³⁴

Estas figuras se encuentran a la cabeza del movimiento ciudadano y su objetivo es impulsar la cultura de la legalidad en nuestro país a través del establecimiento de convenios de apoyo con la Secretaría de Gobernación (Segob), lo cual permitirá la creación de leyes que respalden su acción.

El paradigma que guía estas acciones es que los movimientos y Organismos No Gubernamentales trabajarán en la presentación de iniciativas de ley a los órganos legislativos, gracias a una ciudadanía activa y participativa en cuestiones políticas, la cual no esperará que la creación de leyes que favorezcan la construcción de una Cultura

³⁴ En las reuniones el Dr. Johan Galtung estuvo acompañado por líderes de las ONG que conforman el Consejo Nacional de Organizaciones de Cultura de Paz... Héctor Manuel Vásquez Castillo...Álvaro Guerra López, vicerrector de la Universidad Albert Einstein...Concepción Noemí Martínez Real... entre otros” (De La Teja, 2012: 1).

para la Paz en México venga como una iniciativa de legisladores y de senadores o del presidente de la República.

Se pretendía que el Consejo Nacional de Creación de una Cultura de Paz se avalara como órgano que dictamina las acciones de 90 ONG en México que configuran la Comnapaz, y se configurara en 2014 como un organismo sólido reconocido por los órganos legislativos y por el gobierno de México, pero a la fecha no lo ha logrado. Sin embargo, este organismo pretende mostrar que los mexicanos podemos organizarnos como sociedad civil para trabajar por la construcción de la Cultura para la Paz.

Consideramos importante resaltar la participación de Johan Galtung como asesor del primer representante de Comnapaz —organismo ciudadano— Hiram Valdez Chávez, actor intelectual de la mencionada iniciativa. Johan Galtung calificó de innovadora y vanguardista el diseño de la iniciativa que crea la Comisión Nacional Para la Cultura de Paz y la No-violencia (Comnapaz), y comentó ante diputados y senadores federales, en la sede del Senado de la República, que no ha visto en el mundo un proyecto tan bien diseñado y con tantas posibilidades de éxito, el cual de aprobarse en México, sería

[...] único y de gran referencia para América Latina e ideal para contrarrestar de manera integral la violencia en México, dado que aborda por un lado la promoción de la educación para la paz, cultura de paz, mediación de conflictos, participación de la sociedad civil, ONG's, fortalece y promueve más observatorios de la violencia social y de género en el país (De la Teja, 2012: 2).

Los integrantes de Comnapaz consideramos que el aval de Johan Galtung de esta propuesta será de gran apoyo para concientizar a los legisladores de la importancia de concebir el trabajo por la Paz en México, como tema prioritario en la agenda legislativa para su instrumentación y aplicación en políticas públicas en Cultura para la Paz y como un medio para disminuir el grave rezago en investigación en Estudios para la paz de este país, tal y como lo considera Galtung.

Las acciones que se han llevado a cabo por parte de la comnapaz contempla que de llegar a validarse por el Congreso de la Unión la propuesta de ley de creación de la Comnapaz, en el futuro se presenten más pasos de la metodología de construcción de una Cultura para la Paz que presenta Fisas Armengol, en particular en los siguientes puntos (Fisas, 2006: 401):

- El desarrollo de una solidaridad global que:

- Fomenta una solidaridad global contra las amenazas comunes.
- Integra el concepto de desarrollo humano, seguridad democrática y promueve la equidad.
- Es una iniciativa fundamentalmente participativa, cooperativa, innovadora, inter-sectorial e inter-institucional. Los programas se orientan a la enseñanza-aprendizaje, de manera que los participantes aprenden y enseñan valores, actitudes y comportamientos de una Cultura de Paz.
- Compromete a todos los sectores posibles (sistema educativo formal y no formal, medios de comunicación, artistas) jóvenes, mujeres, autoridades locales, mundo científico, religión, familia, sectores profesionales, entre otros, a través de la convocatoria a organizaciones de la sociedad civil.
- Da prioridad a la plena participación de la mujer.
- Promueve políticas de participación, diálogo, acercamiento, comunicación, consenso y concertación entre el gobierno y la sociedad.
- Facilita la cooperación entre sociedad civil, gobiernos y organismos sin duplicar tareas, y lo vincula, cuando sea posible, a las tareas de prevención y pacificación.

Muchas son las manifestaciones y grande es la Fenomenología de la paz en México. A continuación presentamos unos ejemplos más, en particular dentro de los grupos étnicos.

iv. Chamanismo y paces transracionales

La figura del chamán en muchas culturas tanto arcaicas como actuales, nos presenta a una persona, hombre o mujer, que experimenta y comunica un apoyo especial a los miembros de su comunidad, por el poder sanador que tiene. La comunidad le atribuye al chamán, poderes especiales para comunicarse con los espíritus e influir sobre ellos disociando su alma de su cuerpo, de esta manera la gente cree que los espíritus le ayudan al chamán a realizar sus tareas, las cuales incluyen descubrir la causa de las enfermedades, del hambre y de cualquier desgracia, y de prescribir una cura apropiada.

Entre los chamanes³⁵ del México prehispánico y aun en la época actual, son muy importantes las acciones que les han permitido el desarrollo de la conciencia que se relacionan, según los psicólogos transpersonales, con la vivencia de la paz.

³⁵ Un *chamán* es el depositario de una herencia o tradición y tiene la misión de preservar ese conocimiento para las generaciones futuras.

Recordemos que las prácticas para generar estados alterados de conciencia no sólo se han realizado entre los chamanes, sino también en contextos científicos, por ejemplo en las terapias que realizaban Rogers (2007) y Maslow (2012), en el marco de estudios e investigaciones de la psicología humanística y psicología transpersonal.

Los chamanes, en la época precolombina, practicaban rituales que les permitían llegar a estados alterados de conciencia, por considerar que éstos le ayudan al individuo dejar de lado su *ego* y acercarse a la divinidad. Como ejemplo de estas prácticas tenemos las experiencias de Carlos Castaneda (2013) en México con el chamán don Juan, conocidas mundialmente por los libros de dicho antropólogo, en los cuales presenta la práctica de la tensegridad.

El término *tensegridad*, del inglés *tensegrity*, significa integridad tensional. Originalmente pertenece al campo de la arquitectura; se refiere al principio estructural basado en el empleo de componentes aislados comprimidos que se encuentran dentro de una red tensada continua, de tal modo que los miembros comprimidos (generalmente barras) no se tocan entre sí y están unidos únicamente por medio de componentes traccionados (habitualmente cables) que son los que delimitan espacialmente dicho sistema.

Retomando este concepto, Carlos Castaneda denominó tensegridad al conjunto de líneas de ejercicios, llamados por los chamanes de México “pases mágicos”, retomando la esencia del término tensegridad, que hace referencia al estado de auto equilibrio estable, formado por elementos que soportan compresión y elementos que soportan tracción.

La idea anterior podría sonar descabellada, sin embargo no lo es, muchos científicos retoman términos o conceptos de otras ciencias y plantean hipótesis que les permiten relacionarlos con elementos o fenómenos de sus disciplinas, encontrando su aplicación exitosa. Por ejemplo, en los setenta, Donald Ingber se planteó una hipótesis en la que relaciona las estructuras de tensegridad con el comportamiento mecánico de las células y descubrió que la célula podía considerarse un sistema de tensegridad, por extensión de esa idea, es entendible que Carlos Castaneda considere al cuerpo humano también como un sistema de tensegridad.

³⁶ Carlos Castañeda, antropólogo egresado de la Universidad de California, Estados Unidos, en la actualidad enseña los pases mágicos de la *tensegridad* que le enseñó don Juan, considerados una fuerza aglutinante de la energía de nuestro cuerpo.

Desde la teoría de las paces trasracionales, identificamos la tensegridad como una manifestación de la paz energética que sólo pueden alcanzar algunos individuos que tienen un alto grado de desarrollo espiritual, por ejemplo chamanes de la cultura mexicana del pasado prehispánico y del presente.³⁶ Y también consideramos que existen muchas probabilidades de que si una persona logra poner en un estado de auto equilibrio a su cuerpo, su mente y espíritu, esto favorece el desarrollo de la *paz interior* que necesita para después poder relacionarse con otros de manera armoniosa y no violenta, lo cual tiene una relación notable con la construcción de la paz social y política y la paz ecológica.

En la cultura de los grupos étnicos y de la cultura mestiza de México son variadas las manifestaciones de Cultura para la Paz que se presentan de manera informal y no específica ni explícitamente orientadas por teoría ni programas específicos formales de construcción de una Cultura de Paz o para la Paz, sino en contextos de ideologías del “buen vivir”, del “deber ser” o de convenciones de la sociedad tradicional. Sin embargo, el ejemplo en el que queremos profundizar es el de La Liga del Águila y el Cóndor que a continuación presentamos.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS GRUPOS QUE INTEGRAN LA LIGA DEL ÁGUILA Y DEL CÓNDOR, COMO EJEMPLO DE CULTURA PARA LA PAZ EN EL CONTINENTE AMERICANO

En este apartado presentamos desde la perspectiva de la Historia de la idea de Paz (Muñoz, 2000), la Fenomenología de la Paz (Muñoz, 2001), la Filosofía para la Paz (Martínez, 2001), la teoría de las paces trasracionales (Dietrich, 2013) y la Antropología filosófica para la Paz (Martínez, 2001; Comins, 2008) con un enfoque intercultural, las manifestaciones de EpP en el sistema informal y por lo tanto de construcción de una Cultura para la Paz, en el continente americano con la conformación de la Liga del Águila y el Cóndor.

Entre varios de los ejemplos existentes sobre este tema, elegí la Liga del Águila y el Cóndor porque demuestra el poder de la unión de grupos étnicos de América del Sur y América del Norte, en torno a la idea de paz, hermandad, solidaridad, amor a la Madre Tierra, todo esto relacionado con las paces trasracionales —paz energética— y la paz holística —paz interior, paz social y política y la paz ecológica—

que presentamos al principio de este capítulo, las cuales son elementos esenciales en la construcción de una Cultura para la Paz.

La Liga del Águila y el Cóndor unió a q'eros o queeros —descendientes de los incas del Perú— con los nahuas —descendientes de los mexicas de la época prehispánica de México— y otros grupos más de América del Sur y Centroamérica con varios pueblos indios de América del Norte, entre los que se encuentran los siux o lakotas,³⁷ los apaches y los hopi,³⁸ gracias a la idea de *nación imaginaria*, concepto que en la ciencia antropológica significa un fuerte lazo de identidad de grupos humanos que permanece más allá de los cambios geo-políticos y culturales que se puedan llevar a cabo en el contexto de la modernidad.

Imagen 8

En estas fotografías podemos observar la idea de nación imaginaria que mantienen los descendientes de los siux o lakotas en Estados Unidos de América del Norte, en la actualidad



Fuente: <http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.mx/2011/07/cuentos-del-tipi.html>

La Liga del Águila y el Cóndor se ha fortalecido a través del tiempo, aun a costa de las divisiones geopolíticas de los Estados-nación gracias a los encuentros que han tenido los grupos que la conforman, los cuales se vienen verificando desde principios del siglo XX.

³⁷ El pueblo indio de los siux también es identificado como dakotas, nakotas y lakotas, habita en Estados Unidos de América del Norte y en el Sur de Canadá; era uno de los tres grupos de las siete tribus que formaban la Gran Nación Siux.

³⁸ Aunque los hopi son nativos de México, migraron hacia al norte y se establecieron en territorio de los Estados Unidos, en la parte sur. El área donde habitan es conocida como “las cuatro esquinas”.

Imagen 9
Reunión del Águila y el Cóndor en febrero de 2014, en Panamá



Fuente: portada del video, <https://www.youtube.com/watch?v=0ZvAHWr0EYM>.

La unión de estos pueblos gira en torno a la creación de una identidad común, la cual parte del reconocimiento y asimilación de los mismos símbolos y mitos que forman parte de su cosmovisión e ideal de vida comunitaria; en este caso, en general, el símbolo del águila y en particular, el mito del águila y el cóndor.

Imagen 10
Nativo lakota



Fuente: <http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.mx/2011/07/cuentos-del-tipi.html>

Imagen 11

El águila y el ser humano, símbolos que pertenecen a la Liga del Águila y el Cóndor



Fuente: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371?fref=photo>

El águila, en estos grupos, es un poderoso símbolo que representa la posibilidad de transformación del hombre y la mujer, y le indica cimas más elevadas para moverse en libertad, con coraje, pero también con sabiduría.

El símbolo del águila con las alas abiertas en pleno vuelo representa la evolución espiritual y consciente de la humanidad, motivo por el cual brinda gran motivación a las culturas que conforman la Liga del Águila y el Cóndor, y se presenta continuamente en sus manifestaciones artísticas, tales como las danzas, poemas, dibujos, fotografías y canciones.

Imagen 12
El águila e indios americanos



Fuente: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371?fref=photo>

Cuadro 7
Poemas de indígenas americanos

Oh águila, ven con tus alas extendidas bajo los cielos soleados.	Grandes alas... las alas de mi águila, con las que voy a volar más allá de mi alma, para observar desde los picos más altos de mi conciencia, sus emanaciones.
Oh águila, ven, tráenos paz, tu suave paz.	Cruzaré los límites del cielo y borraré las huellas de un pasado ya desaparecido.
Oh águila, Ven y danos nueva vida a los que te rezamos.	Caminaré por los senderos de luz, escucharé los susurros de mi corazón que me guiarán hacia espacios infinitos donde mis sueños serán libres de viajar...

Oración pawnee

Poema de nativos americanos.

Yo no cierro mis alas,
continuaré a volar en la estela de mi corazón,
tratando de iluminar todo lo que amo sin tocar
la sombra, y cuando llega la tormenta, extenderé
mis alas utilizando el viento para levantarme
más alto de este infierno.
Porque nadie y ninguno puede detener mi vuelo
en el azul de un cielo infinito...porque ninguna
oscuridad puede impedir a la luz expandir sus
rayos en los abismos de un tormento...
Yo no cierro mis alas...
Seguiré volando!

Nueva Alma María Angélica

Fuente: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371?fref=photo>

En México, en particular, los símbolos del águila y el de la serpiente son los más antiguos y los que han perdurado a través de los siglos. Aparecen por primera vez en la leyenda de la fundación de México Tenochtitlán. El símbolo del águila parada en un nopal está inspirado en la época del México independiente, para ser el símbolo de la bandera nacional, principal elemento de identidad entre los mexicanos y las mexicanas.

Imagen 13
Águila devorando a una serpiente,
símbolo patrio que conforma el Escudo de la Bandera Nacional.



Disponibles en <http://www.aguascalientes.gob.mx/segob/desarrollocivico/Escudo.aspx>

Imagen 14
Escudo de la UNAM



Fuente: www.ingenieria.unam.mx

En el escudo de la UNAM podemos observar un mapa completo de América Latina, rodeado con una banda que contiene el lema de la institución: “Por mi raza hablará el espíritu”, de José Vasconcelos, sostenidos por un ave bicéfala, *el águila y el cóndor* unificados, que descansan en una alegoría de volcanes, y el nopal azteca, símbolo de la fundación de la Ciudad de México.

El escudo fue creación de José Vasconcelos, quien quiso plasmar en él, el ideal de unificación de los iberoamericanos, con la esperanza y visión de que “Nuestro continente nuevo y antiguo está predestinado a contener una raza quinta, la raza cósmica, en la cual se fundirán las dispersas y se consumará la unidad”, lo cual significaba su convicción de que los iberoamericanos teníamos el deber de formular las bases de una nueva civilización y la misión de construir “...una cultura de tendencias nuevas, de esencia espiritual y libérrima” (Vasconcelos, 1925: s/p).

Del significado y la utopía que encierran las palabras de José Vasconcelos, —reconocido como el maestro de oro, por los mexicanos— interpretamos la esencia de la Cultura para la Paz, que habremos de construir, inicialmente con el toque mexicano y latinoamericano, los y las mexicanos y mexicanas, junto con los y las latinoamericanos y latinoamericanas, empezando por unificar a nuestro continente con bases firmes, invitando después a todas las culturas existentes en el planeta Tierra a participar y así avanzar en la unificación del mundo entero, en el cual sólo habrá, en el futuro, ciudadanos y ciudadanas del mundo, hermanos y hermanas en unión y fraternidad universal.

Imagen 15
El águila y el cóndor volando juntos



Fuente: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371?fref=photo>

Imagen 16
Águila y el Camino Rojo



Fuente: The Four Worlds International Institute, <http://www.fwii.net/>

Las imágenes anteriores se inspiran en una profecía inca, la cual refiere que cuando el águila y el cóndor se unan, se verificará la reintegración de las tribus del mundo. Esta profecía ha quedado en la tradición oral de todos los pueblos que conforman la Liga del Águila y el Cóndor; dicen sus miembros que el mensaje con la profecía se los dieron sus abuelos del Norte y del Sur:

En el principio, el águila y el cóndor compartían el cielo y la fuerza del viento para impulsar sus alas. Era una convivencia armoniosa como la del sol y la luna. Fuerzas extrañas a ellos los enemistaron, separándolos. Desde entonces demarcaron cada uno su territorio en el aire. Así, los pueblos que antiguamente vivían en paz y en fiesta, desconfiados se fueron separando, dejaron de conversar con los espíritus de la naturaleza y cada vez fue más difícil escuchar la música de la tierra. Dice la voz de la profecía que un día, el águila y el cóndor volverán a encontrarse, a volar juntos, curando sus heridas con las lágrimas lloradas. Así los pueblos confundirán sus cantos y sus rituales, compartirán sus danzas, cosecharán sus frutos, otra vez conversarán con las montañas, lanzarán sus sueños a las estrellas, sonará la música de la *mamapacha*, en un concierto infinito a la vida y a la naturaleza (Chamanes, 2014: s/p).

Al respecto debemos recordar que las profecías andinas, principalmente las incas, están centradas en el concepto de transformación, conocido como *pachacuti*. Este

término viene del idioma quechua, en el cual *pacha* significa cosmos o la tierra y de *cutli* que significa transformación, darle la vuelta, corregir.

Casualmente, también se puede identificar en la historia de la cultura inca, a Pachacuti o Pachacútec, reconocido como el noveno emperador inca, constructor del Machu Pichu, considerado como un maestro iluminado, fuera del tiempo a partir del cual se genera el símbolo, mito y promesa de lo que podemos llegar a convertirnos, al igual que sucedió en la cultura mexicana con Quetzalcóatl, otro de los grandes maestros iluminados.

Estas “coincidencias” entre culturas separadas en espacio, en una época en que la comunicación no era fácil, demuestran la existencia de lo que Jung presenta en la teoría del inconsciente colectivo, la existencia de arquetipos —fuerzas internas de la conciencia humana— que se manifiestan en símbolos y mitos, con un mismo mensaje, en este caso, la evolución psicológica del ser humano, que le permitan alcanzar mejores estadios de convivencia humana y vida en armonía con la naturaleza y el cosmos.

Joan Parisi Wilcoux, doctora en Literatura Inglesa Contemporánea, estudiosa del misticismo andino, identifica en la tradición mística-chamánica andina, en la que trabajan los queros, un sistema repleto de métodos, cuyo fin es hacernos sentir bien y ayudarnos a vivir como seres energéticos, que mantienen un intercambio continuo con lo que ellos identifican como el *causay pacha*, que significa el universo de la energía animadora (Parisi, 2000: 96).

Para Parisi, los queros tienen una cosmogonía que espera con ilusión y optimismo la evolución espiritual y consciente de la humanidad, prevista por la profecía andina, para esta segunda década del siglo XXI.

Los queros creen que durante el periodo de la *pachacuti*, los seres humanos podremos utilizar plenamente nuestra capacidad curativa, podremos empezar a alejarnos de la corriente determinista de la evolución física para acercarnos a una corriente más creativa de evolución de conciencia. Es decir, lo importante en la vida pasará de lo físico a lo espiritual. Empezaremos a transformarnos en auténticos seres ligeros, en verdaderos Hijos del Sol... la humanidad, si tiene la capacidad energética y la voluntad espiritual necesarias, podrá seguir madurando y evolucionando hasta el punto de inaugurar una nueva época de paz, armonía, renovación espiritual y vuelta al reino de la naturaleza (Parisi, 2000: 97).

Según la profecía inca, la reunificación del imperio supondrá una realidad física, pero rescatamos las profecías de los indígenas americanos, no por creer que ocurrirá de facto lo que expresan, sino porque las concebimos como un lenguaje metafórico, es decir, en esta profecía identificamos la metáfora que hace referencia al fin de todas las clases de fronteras que nos separan a los seres humanos, que es en sí misma un principio de la paz social y política, de la teoría de la paz holística.

Joan Parisi considera que esta profecía indica la posibilidad de construir una cultura mundial armoniosa y el surgimiento de una conciencia humana refinada, receptiva y en armonía con todo tipo de conciencias, tanto las de la naturaleza como las que todavía no alcanzamos a imaginar y cualquier persona puede ayudar a hacer realidad esta utopía.

[...] los pacos (o las personas con inquietudes espirituales del tipo que sea) son esenciales en este proceso de maduración. De acuerdo con la visión andina de la Taripay Pacha, cualquier persona que posea una conciencia espiritual, una herencia étnica o una formación cultural o religiosa suficiente puede contribuir a aumentar la energía vibracional y la conciencia espiritual al nivel necesario para llevar a cabo la transformación y poner plenamente de manifiesto esta “sobre potencia” (Parisi, 2000: 98).

Así, Pachacuti se identifica como “el tiempo de la semilla nueva”. Y la creencia inca es que una nueva humanidad resultará y será capaz de percibir al universo en una forma radicalmente diferente, podrá salir fuera del tiempo lineal, lo que significa para los queiros alejarnos de conceptos pasados y toda la percepción que ha resultado de nuestra noción normal del tiempo y el espacio. Tal cambio nos da el potencial de recrearnos a nosotros mismos en un paradigma totalmente nuevo.

Las profecías también hablan del tiempo del *mastay*, identificado como la etapa de reintegración de la gente de las cuatro direcciones. Los queiros expresan que se avecina el tiempo en el cual la gran águila del norte y el gran cóndor del sur, refiriéndose a las Américas como un todo, vuelen juntos otra vez.³⁹

Hasta aquí, hemos tratado de explicar que la unión de los pueblos indígenas en América es una fuerte tradición, que significa e ilustra una identidad compartida al igual que una filosofía de vida que gira en torno al respeto hacia la Madre Tierra y

³⁹ La profecía del águila y el cóndor: la reintegración de las tribus del mundo. Disponible en: <http://tribuarcoiris.blogspot.mx/2011/02/profecias-pachacutec-incas-queiros-queiros.html>.

valoración positiva de la solidaridad, la paz, y la justicia, y por lo tanto la manifestación de la paz energética, paz social y política, y paz ecológica, como podemos notar en la siguiente oración siux:

¡Oh! Gran espíritu, cuya voz oigo en el viento y cuyo respiro da vida a todo el universo, óyeme!, soy pequeño y débil, uno de tus muchos hijos.

Déjame pasear en la belleza y permíteme que mis ojos siempre puedan contemplar el rojo púrpura de la puesta de sol.

Haz que mis manos respeten las muchas cosas que tú has creado y agudiza mis oídos para oír tu voz.

Hazme sabio para comprender todas las lecciones que tú has escondido detrás de cada hoja y de cada roca.

Dame fuerza, no para ser más fuerte que mi hermano, sino para luchar contra mi peor enemigo, yo mismo.

Y hazme siempre listo para ir ante ti con las manos limpias y la mirada recta para que cuando la luz se desvanezca como se desvanece la puesta de sol, mi espíritu pueda llegar ante ti sin ninguna vergüenza...⁴⁰

La Liga del Águila y el Cóndor tiene sus antecedentes en el siglo XVIII, cuando en 1722, en lo que hoy es Estados Unidos de América, se formó a iniciativa del “gran pacificador” llamado Kaianerasakowa, la Confederación iroquesa.⁴¹ Kaianerasakowa al ver que las cinco naciones: Seneca, Cayuga, Onondaga, Oneida, Mohawk se mantenían en constante beligerancia, se dirigió a su representantes con un mensaje de *skennen* (paz), *kariwii* (la buena palabra) y *kasatensera* (fuerza), que contenía los principios de paz, igualdad, respeto, amor y justicia. Recibió el apoyo del jefe séneca Hiawatha e hizo una constitución cuidadosamente elaborada, transmitida oralmente de generación en generación.⁴²

⁴⁰ Disponible en: <http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.mx/2011/06/oracion-sioux.html>

⁴¹ Es decir, sus antecedentes no están en la unión de grupos étnicos de México y Latinoamérica, ya que el Primer Congreso Indigenista Interamericano se dio en el año de 1940, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, es decir, durante toda la época de la Colonia y gran parte del México independiente, no se pudieron relacionar de manera organizada los grupos étnicos debido a la explotación y al fenómeno de discriminación del cual han sido víctimas permanentes.

⁴² Los miembros de la Confederación Haudenosaunee compartían las decisiones de la confederación y la responsabilidad de proteger la paz, el mundo natural y las futuras generaciones; conservando al mismo tiempo la soberanía sobre su propia nación. Una vez constituida la confederación, en territorio Onondaga se plantó el Gran Árbol de la Paz, y todos los elementos de guerra fueron enterrados debajo.

Otro antecedente de la idea de paz entre los siux y de la Liga del Águila y el Cóndor, fue la participación de los mismos en las negociaciones de tratados de paz entre los pueblos indios y el gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica. Uno de sus principales líderes fue Wambdi Okicize, que significa *little eagle* —águila pequeña—, pero era conocido entre la población blanca como *war eagle* —águila guerrera— su nombre se considera por muchos contradictorio, ya que fue reconocido como un gran pacificador, motivo por el cual le fue concedida la Indian Peace Medal, otorgada por el presidente Martin Van Bore en 1837.

Imagen 17
War Eagle



Fuente: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371?fref=photo&sk=photos>. Monumento en honor de War Eagle, en Sioux City, Iowa, EE.UU., que lo muestra con un tocado de plumas de águila y un *calumet* o pipa de la paz, que simboliza su liderazgo y su amor por la paz (http://es.wikipedia.org/wiki/War_Eagle).

Como hemos podido ver, existe la idea de paz entre los pueblos indios de América y es patente en los símbolos, enseñanzas y profecías que comparten, entre las cuales presentamos las siguientes:

Cuadro 8
Ideas de paz entre las culturas de América unidas en la
Liga el Águila y el Cóndor y su relación con los tipos y familias de paces

<i>Cultura</i>	<i>Símbolos, enseñanzas, profecías</i>	<i>Ideas de paz</i>	<i>Tipos de paz Familias de paces</i>
Mexica	Símbolo de <i>Quetzalcóatl</i>	Evolución y transformación psicológica del ser humano	Paz interior
	Símbolo del águila	Idea de desarrollo humano	
	Enseñanzas de la DSA	<i>Conocimiento de sí mismo</i> como base fundamental de construcción de la Cultura para la Paz	
	Prácticas chamánicas	Concepción de la energía primaria en el universo, que da vida a todo lo existente. Amor y respeto a la “Madre Tierra”	Paz energética Paz interior
Inca	Profecía andina	Ideal de unión, solidaridad, hermandad, entre los pueblos de América “cuando el águila y el cóndor vuelen juntos”	Paz social y política

Continúa...

<i>Cultura</i>	<i>Símbolos, enseñanzas, profecías</i>	<i>Ideas de paz</i>	<i>Tipos de paz Familias de paces</i>
Siux-lakotas, hopis, navajos (pueblos indios de América del Norte)	Símbolo del águila	Idea de desarrollo humano	Paz interior
	Líderes pacificadores:	Negociaciones de paz	Paz social y política
		Valores como: el respeto a la Madre Tierra; al Gran Espíritu; a nuestros semejantes El respeto a la libertad individual (a condición de que la libertad individual no amenaza (<i>sic</i>) a la tribu o al pueblo o a la Madre Tierra). La verdad y la honestidad en nuestras relaciones traen armonía ⁴⁴	Paces transracionales: paz energética y paz moral Paz holística: paz interior, paz social y política y paz ecológica

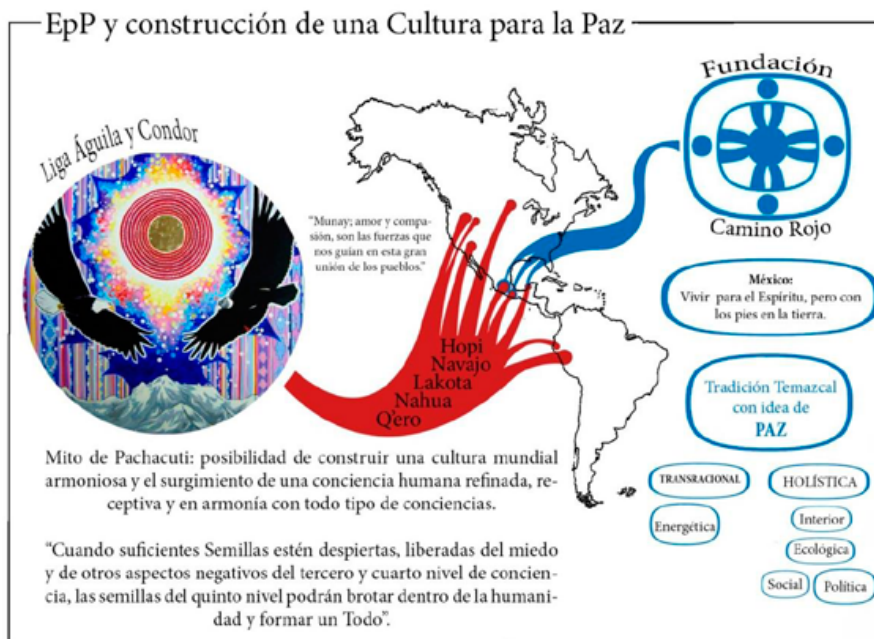
Fuente: elaboración propia.

Dentro de la Liga del Águila y el Cóndor se pueden identificar varias organizaciones de pueblos indígenas americanos, que comparten los mismos ideales de unidad, así como la creencia de profecías, como la andina, que habla del momento en que el Águila y el Cóndor vuelen juntos, la cual ya hemos descrito e interpretado en párrafos anteriores. Una de esas organizaciones es Camino Rojo que existe en México, Estados Unidos y Canadá.

⁴⁴ Nativos americanos. Disponible en: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371>

Imagen 18

Relación que presentan en América, la cosmovisión de los integrantes de la Liga del Águila y el Cóndor, y de las fundaciones Camino Rojo, con la práctica del temazcal, y a su vez con las familias de paz, la práxis de la paz que es en sí misma la construcción de la Cultura para la Paz y la vivencia de la EpP



Fuente: elaboración propia.

Todos los grupos que integran la Liga del Águila y el Cóndor relacionan la palabra camino con la forma en que cada persona decide vivir. Por ejemplo, existe una manera de vivir a la que los lakota llaman “caminar en la belleza”, para referirse a la acción de la persona que tiene su tierra (parte física) y su cielo (parte espiritual) en armonía, o dicho en otras palabras, cuando vive para el Espíritu, pero con los pies en la tierra.⁴⁵

Esta creencia tiene relación con principios de la Ética y la Axiología, al hacer efectiva una vida buena, para sí y para todos y todas. Aunque la mayoría de las

⁴⁵ Tomado de: <http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.mx/2011/07/cuentos-del-tipi.html>

frases que se transmiten de generación en generación en estos grupos y se refieren al “hombre”, la mayor parte de las veces también se tenía y se tiene consideración y respeto hacia la mujer, como lo expresa la siguiente cita:

La Mujer Búfalo Blanco luego se dirigió a las mujeres, diciéndoles que era el trabajo de sus manos y el fruto de sus cuerpos lo que mantenía la vida de los hombres.

—Ustedes provienen de la Madre Tierra —les dijo. —Lo que ustedes hacen es tan importante como la tarea de los grandes guerreros.

Y es por eso que la pipa sagrada también es la unión de los hombres y las mujeres en el círculo del amor.

*Sabiduría lakota*⁴⁶

Muchas de las creencias y forma de las relaciones humanas de estos grupos étnicos —siux o lakotas, apaches, hopis, huicholes, coras y nahuas, entre otros—, así como de las fundaciones Camino Rojo, y el tipo de actividades que promueven en la comunidad, coinciden con los factores que Elise Boulding y colaboradores de la página web *Peaceful Societies*⁴⁷ identifican en las sociedades pacíficas, motivo por el cual es importante visibilizarlas, ya que de esta manera promovemos la paz, a través del estudio, tanto de las sociedades que ya están en paz, como de las organizaciones y personas pacíficas.

En la Liga del Águila y el Cóndor se identifican acciones de miembros de diferentes culturas del continente americano, en las que rescatan su herencia cultural, pero abiertos al diálogo intercultural que les permite establecer un auténtico diálogo entre civilizaciones y culturas,⁴⁸ ejercicio que fue identificado por Kant como parte del derecho público de la humanidad o derecho cosmopolita, que permiten vivenciar la unidad y solidaridad, así como fundamentar el derecho a la hospitalidad, temas o aspectos que estudia la Filosofía para hacer las Paces (Martínez Guzmán, 2001: 16).

Los miembros de la Liga el Águila y el Cóndor conciben la tierra como el hábitat común de todos los pueblos y promueven como ya dijimos, la solidaridad entre los mismos, principio común al genuino sentido de “globalización”, que según Martínez

⁴⁶ Nativos americanos Disponible en: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371>

⁴⁷ *Peaceful Societies*. Disponible en: <http://www.peacefulsocieties.org/About.html>

⁴⁸ Como lo describimos en el apartado correspondiente en el capítulo I.

Guzmán, hace referencia a que: “[...] nadie tiene más derecho que otro a estar en un lugar de la tierra porque compartimos la propiedad del globo” (Martínez Guzmán, 2001: 16) Y con lo anterior construyen la paz social y política de la región.

Además de lo anterior, identificamos en las tradiciones orales de la Liga el Águila y el Cóndor, un conjunto de valores que en esencia son la base de una Cultura para la Paz: Nuestro sistema de valores comunes, junto con nuestros cuatro mandamientos del Gran Espíritu son:

1. El respeto a la Madre Tierra...
2. El respeto por el Gran Espíritu...
3. El respeto a nuestros semejantes...
4. El respeto a la libertad individual (a condición de que la libertad individual no amenaza (*sic*) a la tribu o al pueblo o a la Madre Tierra). La verdad y la honestidad en nuestras relaciones traen armonía... (Nativos americanos).⁴⁹

También compartimos la convicción de Kenneth E. Boulding cuando dice: “todo lo que existe es posible”, lo que significa que ya existen sociedades pacíficas en muchas partes del mundo y personas pacíficas, por ende, esto es una prueba de que los seres humanos tenemos las capacidades humanas para construir la paz (Martínez Guzmán, 2001) y podemos desarrollar también culturas de paz en todos lados (Boulding, 2001).

La reflexión de los sabios nativos americanos sobre las guerras encuadra en la Filosofía de la Paz:

Las guerras sólo traen más guerras, nunca traen la paz. Sólo uniéndonos en una paz espiritual con amor en el corazón los unos hacia los otros, amor en nuestros corazones hacia el Gran Espíritu y la Madre Tierra, podremos salvarnos del terrible Día de Purificación que está ante nosotros...Oramos para equilibrar la tierra, para tener una vida en paz, y para dejarles un mundo hermoso a los niños, en paz, y para dejarle un mundo hermoso a los niños que todavía no nacieron. Sabemos que ustedes tienen buenos corazones, pero los buenos corazones no son suficientes para ayudarnos con estos grandes problemas...si nos quedamos ahí sólo sentados (Evehema, s/a).⁵⁰

⁴⁹ Nativos americanos. Disponible en: <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371>

⁵⁰ Frases de Dan Evehema. Sabio Hopi. Disponible en <https://www.facebook.com/pages/La-conciencia-de-los-indios/404030313026371>

La Filosofía para hacer las Paces fundamenta teóricamente la acción que realizan los miembros de diferentes culturas que pertenecen a la Liga el Águila y el Cóndor en el continente americano, ya que rescatan la herencia cultural tanto mesoamericana como occidental, abierta al diálogo intercultural que les permite establecer un auténtico diálogo entre civilizaciones y culturas, ejercicio que fue identificado por Kant como parte del derecho público de la humanidad o derecho cosmopolita (Martínez Guzmán, 2001: 16) que permite vivenciar la unidad y solidaridad, así como fundamentar el derecho a la hospitalidad.

El caso de Camino Rojo en México

Los integrantes de la Liga el Águila y el Cóndor, en el continente americano, se relacionan de muchas formas, una de ellas es al interior de fundaciones, como por ejemplo la de Camino Rojo, éstas existen en México, Estados Unidos de América y Canadá.

En este apartado presentaremos cómo se concretan, en el contexto de la educación informal, los principios de la EpP, a través del discurso y acción de los integrantes de la Fundación Camino Rojo en México y por ende, cómo se avanza en la construcción de una Cultura para la Paz con el ejercicio en particular, de una tradición milenaria: el temazcal, el cual es una práctica terapéutica y ritual que surgió en Mesoamérica en la época prehispánica y perdura hasta nuestros días en el continente americano.⁵¹

Retomamos el testimonio oral de los integrantes de la Fundación Camino Rojo, del municipio de San Miguel Tlacotepec, Estado de México, como el resultado de un trabajo de investigación que llevó el siguiente título: “Camino Rojo. La tradición del temazcal en la actualidad”, realizado en el marco del curso “Antropología audiovisual”, impartido en la Facultad de Antropología de la Universidad Autónoma del Estado de México, por el antropólogo Sergio Úbeda Álvarez, de la Universidad Complutense de Madrid, España. El trabajo de campo se realizó bajo la dirección del doctor Úbeda Álvarez y lo realizamos quienes asistimos al curso.

A continuación presento parte de los resultados de la jornada de práctica en el *kalpulli*⁵² Tlacotepec, que se realizó el 7 de julio de 2011.

⁵¹ Aunque en el marco del fenómeno de la globalización, el intercambio cultural entre los países ha provocado que ya se esté poniendo en práctica el temazcal, en algunos países de Europa como Alemania, Francia y España.

⁵² *Kalpulli* o *calpulli* es un nahuatlismo —palabra de origen náhuatl— que significa *clan*, aunque los españoles tradujeron la palabra como *barrio*.

La Fundación Camino Rojo en el Estado de México está conformada por hombres y mujeres maduros y de la tercera edad, así como jóvenes de ambos sexos, que comparten el amor, el interés y el respeto hacia las tradiciones que les legaron sus abuelos y abuelas nahuas, las cuales consideran una herencia cultural muy valiosa que les da elementos de identidad y les permite vivir en comunidad de una forma armónica y respetuosa.

Imagen 19

Fotografías de integrantes de la Fundación Camino Rojo del kalpulli Tlacotepec, Estado de México, México. De izquierda a derecha y de arriba abajo: Leonardo, Benjamín, Amador, Pamela y Milly



Fotografías: Concepción Noemí Martínez Real.

El nombre de la Fundación, Camino Rojo, se debe a la información y creencias que han pasado de generación en generación en estos pueblos:

El Camino Rojo es como un nombre nada más, de seguir una manera de vivir. A nosotros nos gustó y tratamos de hacer una fundación, es individual, depende de cómo veas tú la vida, si quieres llevar un buen sendero de trabajo, preparación física, mental y espiritual. Se dice que hay dos caminos, el camino rojo que va hacia el cielo y el camino azul, el camino oscuro que es el de estar batallando, estar en guerra, estar perdido, por eso el camino rojo es el que te recoge del camino azul... son estos dos colores que representan nuestro caminar en la tierra (Leonardo, líder espiritual del *kalpulli* Tlacotepec. Testimonio oral).

En la Fundación Camino Rojo se reconoce y valora la experiencia de las personas adultas y ancianas; es una demostración del “reconocimiento del otro”, elemento fundamental de la Filosofía de la Paz, el cual permite retomar su experiencia y sabiduría, característica de las culturas indígenas de muchas partes del mundo y un elemento distintivo de sociedades pacíficas. Las culturas de paz prosperan y se nutren de las visiones de cómo podrían ser las cosas, en un mundo en el que compartir y cuidar son parte de las formas de vida aceptadas por todos.⁵³

El hecho de valorar el trabajo que para la comunidad realizan las personas adultas y de la tercera edad o ancianos-as, es una práctica comunitaria muy valiosa, que demuestra como lo dice Vicent Martínez Guzmán,

[...] que si cambiamos la noción misma de trabajo... desligándola del contrato asalariado, se potencia una vida pluriactiva... que favorece las múltiples dimensiones de las actividades humanas, tales como el cuidado de los demás, la música o el ocio (Martínez Guzmán, 2015: s/p).

Los jóvenes que son miembros de esta Fundación dicen reconocer a personas espirituales honorables y honestas y reconocer los valores morales que tienen, ya que su ejemplo les permite alejarse de lo material, porque se han dado cuenta de que esto les provoca muchos problemas. Esto que dicen los jóvenes coincide con la perspectiva crítica de William R. Daros (2009), quien presenta los riesgos que la modernidad, como

⁵³ Peaceful Societies. Disponible en: <http://www.peacefulsocieties.org/About.html>

fenómeno social, desata al privilegiar la parte material de este mundo y promover el consumismo de bienes y servicios relacionados con la tecnología, porque enajena a los individuos y los aleja de la vida espiritual que permite la sensibilización del individuo, lo conecta a la naturaleza y lo hace consciente de las necesidades de los demás.

Camino Rojo retoma todas las enseñanzas ancestrales, pero partimos del sentido básico del sentido común, la dualidad, porque con base en el sentido común se pueden adaptar el tipo de ceremonias y toda esta gama de cultura y ciencia que es todo lo que nos envuelve como mexicanos, todo lo que vamos arrastrando y que lo retomamos en las medicinas, y lo retomamos en el arte y lo retomamos en la difusión cultural, lo retomamos en la danza, en el arte plumario, en la filosofía, en lo más que se pueda adaptar para el bien propio y el bien familiar y el bien comunal en general (Testimonio oral de Amador, *kalpulli* Tlacotepec).

La función de las personas adultas y ancianas, entre los nahuas, está relacionada con la educación en general, son las encargadas de transmitir las tradiciones para saber vivir en general y en lo particular como lo estamos analizando, la EpP.

El reconocimiento de la gente que tiene conocimientos, experiencia y sabiduría y además tiene prestigio social por el amor que tienen y demuestran por los demás, trae consigo otros componentes sociales, como el respeto y tolerancia ante la diversidad, por tales motivos las personas adultas pueden dar consejos y dirigir a la comunidad. En lo religioso y social, son sacerdotes o chamanes; en lo político, los líderes o jefes de las tribus, clanes, fundaciones y organizaciones en general.

Ante esto nos damos cuenta de que en esta Fundación se practica la Ética del cuidado (Comins, 2013), no sólo porque los líderes comunitarios y de la Fundación Camino Rojo, cuidan, protegen y tratan con amabilidad a todas las personas, quienes participan en sus ceremonias, sino por el cuidado y amor que demuestran hacia la tierra, denominada por ellos Madre Tierra.

Tradiciones que evidencian la EpP en el sistema de educación informal en México y la praxis de la paz

Un elemento fundamental que comparten las fundaciones de Camino Rojo en todo el continente americano, y es un eje esencial en su identidad cultural, son las prácticas ligadas al contacto y disfrute con la Madre Tierra,⁵⁴ entre las cuales se encuentra el ceremonial del temazcal.

La tradición del temazcal

Los antecedentes de la práctica del temazcal en México, se remontan a la época prehispánica y en el periodo colonial, fue prohibida por los españoles por considerarla pagana y contraria a los ejercicios de la religión católica.

[...] Sabemos que con la Conquista, el capitalismo imperialista con muchas cosas, intentaron borrar estas tradiciones, este [*sic*] está de más decir los 500 años de resistencia que han sobrevivido estos diseños, entonces hay muchos mensajes, muchas cosas que se han perdido, hay otras que están vivas, nosotros buscamos en el número de piedras que colocamos tener la coincidencia con los abuelos ¿no?... (Leonardo, líder espiritual del *kalpulli* Tlacotepec).

Dicen los dirigentes de la Fundación Camino Rojo, que cuando la administración de la Colonia española en territorio mexicano prohibió todos los ritos en torno a la religión politeísta de la cultura mexica y todo lo relacionado con las prácticas curativas y rituales del temazcal, esta práctica tuvo que enterrarse, literalmente y de facto, es decir, se practicaba en lo oscuro para no ser descubierta, pero también, los pueblos indios de América del norte resguardaron esa tradición y poco a poco los pueblos indígenas de México la fueron rescatando en su vida cotidiana.

⁵⁴ Otra tradición, entre varias que comparten, es: identificar su misión en la vida, que en general se refiere a vivir la tradición de sus antepasados y seguir el Camino Rojo, es decir, el camino del bien. Esta práctica incluye trabajo de introspección y contacto con la madre naturaleza, para lo cual pasan cuatro días en la montaña, con ayunos y ceremonias de temazcal en la mañana y en la noche.

La tradición del temazcal está llena de una simbología relacionada con la cosmovisión de los grupos que integran la Liga del Águila y el Cóndor, los sioux o lakotas, hopis, apaches, quecos y nahuas, entre otros. Y está relacionada con el cuidado y fomento de la vida comunitaria y el deseo de mantener la armonía en su relación con la Madre Tierra, la divinidad y el cosmos, que en su conjunto podemos enmarcar en acciones relacionadas con la praxis de la paz, motivo por el cual debemos visibilizarla. Pero también es un ritual terapéutico muy importante para todo tipo de personas en México.

Aunque el temazcal no es exclusivamente un instrumento terapéutico o médico, sí tiene en ese campo una de las funciones primordiales, porque aun contando con que el campo de la obstetricia no es en prioridad terapéutico, sí es médico y el Temazcal es básico en las prácticas previas y posteriores al parto y en la curación de una serie de enfermedades (Alcina, 1989: 16).

Otra finalidad de la práctica del temazcal tiene que ver con el rescate de la cultura mexicana prehispánica, la cual reproducen sus descendientes nahuas en la actualidad,

Nuestra misión es redignificar las tradiciones prehispánicas, es evidente que se descalifica el pasado, todo el consumismo niega el pasado, queremos siempre lo nuevo... pero nosotros creemos firmemente que en las culturas prehispánicas hay muchos valores morales que pueden ayudarnos para los problemas que tenemos en el mundo y ¿cómo pretendemos hacer esto?, ¿cómo pretendemos redignificar nuestras raíces? bueno, pues ejecutando ceremonias ¿no?, simplemente realizando temazcales, ceremonias de medicina, de danza mexicana, levantando cantos,... balbuceando el náhuatl, entonces así es como pretendemos nosotros redignificar nuestras raíces ¿no? conciliarnos ¿no? (Testimonio oral de Benjamín, *kalpulli* Tlacotepec).

Aunque la tradición del temazcal en América está documentada gracias al trabajo de antropólogos y antropólogas, su investigación de campo sigue siendo muy útil para actualizar la información existente sobre el tema, ya que la práctica del temazcal se transmite de forma oral, de generación en generación, y esta investigación en particular, sirvió para recabar de manera directa con los integrantes de la Fundación Camino Rojo, la praxis de la Paz y por lo tanto la construcción de una Cultura para la Paz en México, en la cual también se pueden identificar algunos aspectos relacionados con la EpP en el subsistema de educación informal.

Estructura del temazcal

El temazcal se monta sobre la tierra, que es uno de los cuatro elementos fundamentales de la vida, según la tradición náhuatl, junto con el fuego, viento y agua, todos presentes en éste. Esta creencia se relaciona directamente con el concepto de paz energética, ya que su principal característica es la conexión con la naturaleza, denominada la Madre Tierra, y también relacionada con el cosmos y las divinidades; todos estos elementos eran para los mesoamericanos y son en la actualidad para los integrantes de las culturas que forman parte de la Liga del Águila y el Cóndor, la base de la paz.

La estructura del temazcal en México en la actualidad es circular, a diferencia de los temazcales de la época prehispánica que eran cuadrados; representa el vientre de la Madre Tierra, adentro del cual está el ombligo que alimenta a todos los seres humanos. Tiene el diseño del *inipi* lakota —*inipi* es el término que viene de la palabra *iniunkajaktelo*, del idioma lakota que significa literalmente: “vamos a orar a la tienda de sudación” — que este grupo realiza para celebrar ceremonias de purificación previas a cualquier otro rito, por considerar que ésta había sido dada a los hombres para su purificación espiritual, física y mental.⁵⁵

Imagen 20
Estructura de un *inipi* lakota



Fuente: fotografías de Edward S. Curtis en 1906, disponibles en <http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.mx/2011/06/inipi.html>

⁵⁵ Tomado de sitio web: <http://vidadelosnativosamericanos-dakota1.blogspot.mx/2011/06/inipi.html>

Relación de la práctica del temazcal con la construcción de la paz

Esta relación es notable si concebimos, a la paz como un “estado natural de equilibrio” (Alvery, 2015b); tiene sentido pensar que cuando hemos perdido el equilibrio en nuestro cuerpo físico y entre nuestras emociones, pensamientos y acciones hemos perdido también la *paz interior*.

Así es que los abuelos y abuelas que recrean la tradición del temazcal, la tradición, consideran que la vía para recobrar tu salud y la paz interior es reencontrarte con los cuatro elementos naturales y con tu espíritu, que es la energía vital que nos da vida, no sólo a los seres humanos, sino a todos los seres vivos.

En la vertiente más espiritual de esta tradición, encontramos que una vía para que el individuo se reencontre con su espíritu, es a partir de la identificación de éste “dentro” y “fuera” de sí mismo/a —entre comillas, por que todos/todas, somos uno con la naturaleza, ya que compartimos la misma energía— y con la identificación de los cuatro elementos en la naturaleza y después dentro de sí mismo-a.

Para Yherman Alvery, filósofo, maestro en Educación para la Paz y coach de vida, desde el enfoque del desarrollo humano, es muy importante que el ser humano tenga experiencias de conexión trascendente con los cuatro elementos de la naturaleza, para recobrar su paz interior y avanzar en su desarrollo humano, lo cual es algo que se logra en gran medida, participando en tradiciones relacionadas en contacto con la naturaleza, entre las cuales se encuentra la práctica del temazcal, costumbre ancestral de la cultura mesoamericana y de grupos étnicos de Norteamérica, que lo armoniza de manera integral, logrando que el cuerpo y la emoción confluyan a su mente y a su espíritu (Alvery, 2015b:).

La relación que existe entre los cuatro elementos naturales con nuestro cuerpo y psicología es notable, según esta tradición. El *agua*, en nuestro cuerpo, está representada por la sangre y todos los fluidos corporales, así como a las emociones; el *viento* tiene relación con la respiración que nos da vida y con los pensamientos; la *tierra* está vinculada con la parte material del cuerpo más sólida, que son los huesos y también con el arraigo y apego a las cosas materiales; y el *fuego* con la temperatura corporal y la libido, que también nos da vida, pero también con la acción y la voluntad.

En la tradición del temazcal, la práctica empieza con el saludo a los cuatro puntos cardinales, los cuales también tienen relación con los cuatro elementos:

Oriente -agua-emoción

Occidente - tierra -arraigo - parte material

Norte - viento- pensamiento

Sur - fuego- temperatura

De tal manera que, por ejemplo, no es casualidad que la Tierra del Fuego esté al sur del continente americano, su nombre obedece a las creencias de las culturas autóctonas de la época prehispánica y a una cosmovisión indígena relacionada con la paz energética. Para los pueblos que practican y mantienen viva la tradición del temazcal, todos los elementos naturales juegan un papel fundamental en esta práctica, ya que es a través de su identificación que lograremos conectarnos con nuestro espíritu, lo cual nos permitirá renacer.

El reconocimiento del poder que tienen estos elementos naturales en nuestras vidas, nos permite entender cómo se relaciona la tradición del temazcal con la construcción de la paz en el individuo. Gracias al fuego del temazcal podremos transformar y transmutar nuestros defectos de personalidad, así como las emociones negativas, en virtudes cardinales, con lo cual estaremos logrando morir para renacer y este renacimiento es una manifestación de la paz interior que nos da la tremenda oportunidad de continuar con el proceso de desarrollo humano, de forma integral, en el aspecto físico —salud corporal—, intelectual —claridad de pensamiento y razonamiento lógico y moral y facilidad de acción— y emocional —salud emocional, inteligencia emocional— que nos permitirá participar en la construcción de la paz social y política (Alvery, 2015b).

El renacer del nuevo individuo, que muere a su *ego*, le permite fluir con todo lo que le rodea, reconociendo así la paz energética. De tal manera que la práctica constante de la tradición del temazcal genera un espacio de paz y procura niveles muy altos de bienestar corporal, físico, salud emocional y facilidad de pensamiento y acción. El temazcal favorece el desarrollo de la conciencia del individuo que lo practica, así como la intuición de que todo está unido con todo. Y los cuatro elementos naturales también están presentes en el temazcal:

- a) Agua. Elemento fundamental para mantener la vida en la tierra y por ende en los seres humanos. Se rocía agua a las piedras calentadas previamente sobre el fuego.
- b) Tierra
 - Piedras. Son parte de la Madre Tierra y representan toda la memoria, todo el recuerdo de la conformación del universo. Las piedras que se utilizan son

volcánicas, se les llama “abuelas” o más cariñosamente “abuelitas”. Se ponen a calentar en brazas de carbón y madera en combustión, antes de introducir las al temazcal.

- Madera. También es parte de la Madre Tierra, un vehículo que transmite, junto con el tabaco, las buenas intenciones de los participantes, las cuales son enviadas al “gran espíritu” que ha creado todo lo que nos rodea y da la vida.
- Plantas. Se utilizan hierbas aromáticas y medicinales muy diversas, por ejemplo: *acocotli*, hojas de pirul, sauco, *cempoalxotl*, entre muchas más (Alcina, 1989: s/p).

c) Aire. Presente de forma natural en el interior del temazcal. También se relaciona con la respiración, proceso que nos permite mantenernos con vida.

El tabaco es una planta totalmente solar, dual, que entra completamente con el humano, porque nosotros también estamos constituidos dualmente ...la usamos como medio con ese mensaje hacia el abuelo, hacia el fuego, al recibirlo tenemos la fe de que lo recibe con el gusto, con el entendimiento de todo lo que nosotros le pedimos... trabajamos con siete plantas, con siete poderes, trabajamos con el tabaco, agua, fuego, viento y plantas de poder también (Amador, integrante del kalpulli Tlacotepec).

d) Fuego. Es el abuelo, que purifica todo lo que toca. La energía para purificar la acción.

El inicio del trabajo del temazcal es prendiendo un fuego, es el centro, el poder, la representación del sol, nos hace un centro —un ombligo— y ahí se prende un fuego sagrado... (Milly, integrante del kalpulli Tlacotepec).

Imagen 21
Construcción del temazcal, en el kalpulli Tlacotepec, Estado de México



Fotografías: Concepción Noemí Martínez Real.

El temazcal en su estructura se semeja a la forma de un vientre humano, por lo tanto es un símbolo femenino, de tal manera que el hecho de entrar en el mismo significa que la persona entra a un espacio oscuro, en el cual podrá renacer, recobrar su fuerza y equilibrio —paz interior— para después salir —como decía Platón en su mito de la caverna— a ver la luz y generar la paz social y política y la paz ecológica, ya que el respeto hacia sus congéneres y la madre naturaleza se va afianzando en su personalidad.

Una de las costumbres que se identifican en las personas que asisten al temazcal entre los miembros de la Fundación Camino Rojo, es la colocación de listones de colores, en la estructura del mismo —lograda con varas dispuestas en forma cóncava—. Los listones contienen las intenciones de bienestar y tranquilidad que los asistentes tienen para consigo mismos, lo cual refleja el concepto de paz interior; pero también contienen el deseo de bienestar y buenas relaciones con los demás, lo cual está relacionado con el concepto de paz social y política; y finalmente el valor de respeto hacia la naturaleza, por considerar que ésta nos provee a través de los cuatro elementos sagrados —tierra, aire, agua y fuego— todo lo necesario para vivir, idea que está vinculada con la paz ecológica. De esta manera los integrantes de la Fundación Camino Rojo, en México, retoman todas las enseñanzas ancestrales, no sólo de culturas prehispánicas de Mesoamérica, sino de los pueblos indios de Estados Unidos de Norteamérica, para vivir en paz.

En la forma que se relacionan los miembros de la Fundación Camino Rojo del kalpulli Tlacotepec, en la práctica de la tradición del temazcal, descubrimos algunos de los principios de la EpP, y los valores que construyen el camino rojo o camino de la vida buena, como por ejemplo:

- Cooperación. Todos-as participan en las tareas de preparación de los elementos para la ceremonia del temazcal.
- Diálogo y solución de problemas. Cuando falta algún elemento para la celebración adecuada del ritual del temazcal, se ponen muy fácilmente de acuerdo para conseguirlo.
- La afirmación y el establecimiento de límites democráticos. Todos-as los miembros de la fundación participan en la organización de las actividades a realizar, pero al mismo tiempo reconocen la experiencia y sabiduría de las personas adultas o de la tercera edad y les conceden por lo mismo un lugar privilegiado en las ceremonias, ya que son ellas quienes las realizan.

La práctica de estos principios de la EpP han logrado que en la fundación se evidencie la creación de una comunidad de comunicación con la idea de paz, que es un ideal capaz de regular nuestras relaciones, haciéndonos reflexionar sobre las mismas y comprometiéndonos a enderezar nuestras vidas (Martínez, 2004), la cual es un resultado muy valioso de la ética comunicativa según Habermas, quien retoma la herencia kantiana, y Vicent Martínez Guzmán la refuerza cuando explica que la comunidad de comunicación da como resultado una comunidad de cuidado (Martínez Guzmán, 2004) que también se presenta en este grupo.

En la comunidad de comunicación y comunidad de cuidado que han logrado establecer en la Fundación Camino Rojo, se está enseñando de manera procedimental a sus miembros y se valoran los principios democráticos, los cuales incluyen el respeto de los derechos de toda la gente, y no solamente eso, sino que prepara a los participantes a demostrar con mayor facilidad la atención y el amor a los visitantes.⁵⁶

Otro elemento de la EpP que es notable, se relaciona con la educación en valores, que llevan a cabo los integrantes de la fundación a través de los rituales del temazcal y en la convivencia cotidiana. Esta educación en valores se realiza de manera procedimental, ya que consideran, como lo mencionamos en párrafos anteriores, que es importante rescatar y vivir los valores morales que tenían las culturas prehispánicas, porque en la actualidad nos pueden ayudar a resolver gran parte de la problemática que vivimos. De esta manera recrean todo el discurso que les permite revalorar las enseñanzas de sus antepasados relacionadas con valores como: la colaboración, realizando tareas de manera conjunta y por voluntad propia; solidaridad con quienes se encuentran en la pobreza; el respeto a los ancianos, ancianas, jóvenes, niños, niñas; el respeto y cuidado a la madre naturaleza; la humildad ante el conocimiento tradicional y científico, entre otros.

En la jornada de trabajo de campo en el kalpulli Tlacotepec, en todo el proceso de construcción del temazcal y en el ejercicio del mismo, así como en la ideología y creencias que tienen sus integrantes, se puede identificar, al menos, una parte de la metodología de construcción de una Cultura para la Paz, que coincide con algunas de las acciones que plantea Fisas (2006), a partir de la EpP que evidentemente se vive de manera informal, como ya vimos en el apartado anterior.

⁵⁶ Un detalle que ilustra lo anterior, fue el hecho de que los-las anfitriones-as, de la fundación, nos prestaron a los-las investigadores-as ropa cómoda para entrar al temazcal y saliendo nos ofrecieron agua y fruta, es decir, están acostumbrados a compartir con los visitantes todo aquello que ellos tienen.

Los elementos de esta metodología los marcamos a continuación y preferimos, en lugar de interpretarlos, presentar los testimonios orales de los miembros del *kalpulli* Tlacotepec, en lugar de interpretarlos y describirlos, porque considero, son muy significativos e ilustran el sentir, y el cómo viven y construyen la paz en sus actividades cotidianas, los miembros de la Fundación Camino Rojo:

- Es un programa dinámico, que va renovándose según los cambios que ocurren en el país.
- Camino Rojo retoma todas las enseñanzas ancestrales, pero partimos básicamente del sentido común, la dualidad, porque con base en el sentido común se pueden adaptar el tipo de ceremonias y toda esta gama de ciencia, cultura y ciencia [*sic*] que es todo lo que nos envuelve como mexicanos, todo lo que vamos arrastrando y que lo retomamos en las medicinas, en el arte y en la difusión cultural, en la danza, en el arte plumario, en la filosofía, en lo más que se pueda adaptar para el bien propio y el bien familiar y el bien comunal, en general (Amador, integrante del *kalpulli* Tlacotepec).

- El desarrollo de una solidaridad global.

[...] la tradición verdadera somos todos nosotros, somos los que estamos estudiando, los que estamos reconociendo a los cuatro dadores de vida, conociendo a nuestro padre cielo, a nuestra Madre Tierra y este es el respeto que queremos, que tengamos todos un beneficio de la tierra y paz, un beneficio de armonía, eso es lo que queremos transmitir a las cuatro direcciones por todo el mundo, que somos UNO SOLO —pone énfasis al decirlo—, que tenemos que respetar y que tenemos que vivir en armonía con la tierra, eso es lo que queremos (Leonardo, líder espiritual del *kalpulli* Tlacotepec).

- Integra el concepto de desarrollo humano,⁵⁷ seguridad democrática, y promueve la equidad.

Cuando encendemos el fuego y colocamos las abuelas piedras... presentamos nuestra intención hacia cada punto cardinal y también el entendimiento que tenemos hacia cada estado de la intención humana ...nuestros antepasados

⁵⁷ En las prácticas del temazcal se identifica en quienes lo practican, la tendencia, a través de la actualización, el deseo de tener un desarrollo humano más completo y más complejo (Rogers, 2014) y, en segundo lugar, la tendencia formativa, que impulsa al ser humano a interrelacionarse constantemente y a desarrollar la capacidad de centrar conscientemente su atención en sus emociones, sus sentimientos, sus reacciones, sus miedos y sus sueños (Rogers, 2014).

tenían la conciencia plena que es el lugar desde donde viene Quetzalcóatl, lugar que representa la sabiduría, el origen, el comienzo, el resplandor, iluminación ... vamos al norte que es el lugar de los antepasados que es el Mictlalpan, el lugar de los muertos, retomamos de nuestros abuelos... que han fallecido y eso es el lugar de la voluntad de Huitzilopochtli... es la voluntad de hacer las cosas, el humo de color azul y arriba es pedirle al cosmos, al cielo; y la siguiente piedra es a la tierra y ahí invocamos y pedimos por todo lo que es la creación de la tierra y la última piedra la ponemos con el corazón, lo que cada uno trae en su espíritu y ahí se cierra el círculo (Benjamín, integrante del kalpulli Tlacotepec).

- Es una iniciativa fundamentalmente participativa, cooperativa, innovadora. Los programas se orientan a la enseñanza/aprendizaje, de manera que los participantes aprenden y enseñan valores, actitudes y comportamientos de una Cultura de Paz.⁵⁸
- Esto crece cada vez más, hay muchos grupos, mucha danza del sol, mucha gente que está trabajando visiones, entonces hay mucho futuro de este conocimiento, de esta manera de ver la vida, de respetar, de hacer un bien con todo el ser y ese es un caminante⁵⁹ (Leonardo, líder espiritual del kalpulli Tlacotepec).
- Da prioridad a la plena participación de la mujer.

[...] por ejemplo, para la distribución del temazcal se hace una división entre mujeres y entre hombres, en la primera mitad de la derecha están las mujeres y hasta el punto del centro y en la otra mitad están todos los hombres. Ahí también se hace una división de hombres y mujeres, primero entran las mujeres y después entran los hombres. Hay momentos especiales en los que se puede correr un temazcal, por ejemplo en luna nueva, y generalmente se corren para mujeres, porque el ciclo menstrual de la mujer está relacionado también con el ciclo de la luna, agradeciendo como esa renovación, ese nuevo nacer ¿no? de la luna (Pamela, integrante del *kalpulli* Tlacotepec).

⁵⁸ De esta manera, las sesiones del temazcal despiertan los sentidos y el corazón de los miembros de Camino Rojo y de los asistentes y favorecen su interrelación con el todo y su fluir en el universo, en lo cual se manifiesta la paz energética.

⁵⁹ "...y ese es un caminante", una persona que respeta a todos y a todas, incluyendo por supuesto a la madre naturaleza, que tiene "una manera de hacer el bien con todo su ser", ese caminante es un, una *peaceworker*, un, una embajador-a de la paz, según la Investigación para la Paz.

En las actividades de la Fundación Camino Rojo en general y de la tradición del temazcal en particular, como hemos visto, se identifica una clara manifestación no sólo de la idea de paz, sino de la práctica de las diversas pases, las cuales presentamos a continuación:

Paces transracionales

a) Paz energética

Allá adentro nos han enseñado que es de los pocos lugares en donde se juntan los cuatro elementos y entran en ti, agua, tierra, aire y fuego (Benjamín, integrante del *kalpulli* Tlacotepec).

El temazcal representa el vientre de nuestra Madre Tierra, entonces al entrar al temazcal es como si entráramos al vientre de la tierra, por eso todo esta oscuro, cerradito (Amador, integrante del *kalpulli* Tlacotepec).

[...] en el temazcal hay un ombligo y en el ombligo se pone el fuego, es como el contenedor del fuego de la vida ¿no? Se ponen las piedras incandescentes y en esas piedras se les pone medicina, se les pone plantas, esencias y posteriormente se le pone ahí el agua y sale la *chinolli*, que es el agua quemada y es a partir del ombligo que nosotros podemos estar como en conexión, como en una comunión con la tierra (Pamela, integrante del *kalpulli* Tlacotepec).⁶⁰

Hay momentos especiales en los que se puede correr un temazcal...la danza del sol, le danzas al sol y haces un temazcal en donde tú también le agradeces por ese alimento, esa vida que te da el sol, entonces hay como una intención muy específica; en algunos temazcales se pide por algo, estas agradeciendo el resurgimiento de la luna, agradeciendo la luz del sol, la vida, estás agradeciendo el agua o pidiendo por el agua. Cuando no llovía, entonces hacías un temazcal pidiendo agua y bueno, ahora que llueve pues lo agradecemos ¿no? Entonces tiene que ver un poco con la situación de la Madre Tierra en cuanto la situación de los temazcales ¿no? de cómo se corre un temazcal (Pamela, integrante del *kalpulli* Tlacotepec).

⁶⁰ Hay ceremonias del temazcal en las cuales, si hay entre las personas que participan alguna mujer en periodo de menstruación, quien “corre” o dirige el temazcal, le adorna el pelo con flores, le cubre el vientre con un rebozo —chal o manto de algodón, lana o seda— para que se sienta cómoda, su sangre se considera sagrada y una ofrenda a la Madre Tierra.

b) Paz moral

Sólo hay dos caminos, el camino bueno o el camino malo, tú decides por cuál, bajo tu experiencia te haces del camino rojo, el camino rojo significa tu andar en la tierra, igual pensar y ser humilde, el tener voluntad, el tener conciencia, es el camino rojo (Leonardo, líder espiritual del *kalpulli* Tlacotepec).

c) Paz holística

... todo se basa también en tu poder, si tú te abres dentro del temazcal y utilizas tu poder mental, ante estas medicinas y te entregas a todo este tipo de medicina alcanzas grados de curación muy altos, cura depresiones, sacamos a gente que está totalmente muy deprimida, hemos curado alcoholismos, hemos ayudado a salir a la gente de las drogas, o sea que es muy completo el trabajo, ¿me entiendes? Yo le tengo mucha fe a que pueda ayudar bastante a la humanidad, al cambio de conciencia y teniendo conciencia nos fijamos lo que hay alrededor nuestro y lo cuidamos, hay un buen futuro, mucho futuro, ¿me entiendes? (Leonardo, líder espiritual del *kalpulli* Tlacotepec).

d) Paz interior

Como ya explicamos, el temazcal no sólo es una práctica terapéutica, es una práctica orientada al desarrollo humano, integral de las personas, es decir, al desarrollo emocional, intelectual y espiritual que van de la mano del mantenimiento de la salud del cuerpo. Y consideramos que un individuo que logra tener un equilibrio en todas las esferas de su ser tiene mayores probabilidades y posibilidades de construir y fortalecer su paz interior.

[...] nos purificamos en el cuerpo con el sudor, físicamente, pero mi trabajo es más profundo, la respiración de esta agua quemada se introduce hasta tu sangre, por tu respiración, entonces te cura, quita el miedo, somos gente que siempre tenemos miedo y más en la actualidad nos tienen bajo el miedo, entonces a base de este calor con el poder del calor y del agua quemada alcanzamos a purificarnos, si aprendes a respirar tú trabajas la respiración profunda dentro del ti...(Leonardo, líder espiritual del *kalpulli* Tlacotepec).

Yo les pediría que al menos en este día y en honor a los ancestros y por la gente que trabaja en esto, abran un poquito su corazón, despejen su mente e intenten librarse de esas ataduras de la ciencia y pues intenten tener la comunicación como dice el tío Aurelio, pongan atención (Benjamín, integrante del *kalpulli* Tlacotepec).

Cuadro 9
El temazcal y el desarrollo humano integral

<i>Esferas del ser humano</i>	<i>Habilidades que se desarrollan</i>	<i>Beneficios que reporta su práctica</i>
Física	Aprender a respirar Aprender a tomar conciencia de su propio cuerpo y de su cuidado	Desintoxicación del cuerpo al facilitar la eliminación de toxinas, gracias a las altas temperaturas que generan las piedras incandescentes al contacto con el agua. Se cobra conciencia de la importancia de cuidar de sí mismo y de su salud
Emocional	Aprender a reconocer las emociones que se manifiestan Aprender a transmutar las emociones negativas en emociones de orden superior	Manejo de emociones que desarmonizan al individuo (ejemplo: ira, depresión, odio, frustración, miedo, entre otras) Mayor facilidad para manifestar las emociones que le proporcionan armonía y le permiten ser feliz. Recuperación del equilibrio y armonía en sus centros Fortalecimiento de la voluntad para hacer las cosas

Continúa...

<i>Esferas del ser humano</i>	<i>Habilidades que se desarrollan</i>	<i>Beneficios que reporta su práctica</i>
Intelectual	<p>Aprender a reconocer los síntomas de enfermedades y razonar el porqué de las mismas, comprendiendo el proceso de la enfermedad en su propio cuerpo.</p>	<p>Desarrollo de la capacidad de razonar con mayor facilidad y agilidad, gracias a la oxigenación del cerebro, que se produce por ingerir grandes cantidades de agua —en téis medicinales— y por la activación física del cuerpo al contacto de regaderazos de agua fría al final de la práctica. Si se practica con regularidad, se logra mayor rendimiento intelectual, gracias al descanso físico, mental y emocional, que se produce después de una sesión de temazcal.</p>
Espiritual	<p>Desarrollo de la sensibilidad que permite sentir, percibir la presencia del espíritu —la energía vital— en sí mismo/a y en todo lo que nos rodea. Aprender a reconocerse como parte de la totalidad del universo Aprender a valorar positivamente las manifestaciones de sabiduría.</p>	<p>Construcción y/o fortalecimiento de la <i>paz interior</i> Mayor participación en la construcción de la paz social, al lograr la conexión con otras personas y propiciar el respeto hacia las mismas y todos los seres. Se cobra conciencia de la importancia de la <i>paz ecológica</i> y se participa en la misma. Voluntad para mantener la armonía en sí mismo/a; y en su relación con la Madre Tierra, la divinidad y el cosmos, y las relaciones humanas en general.</p>

Fuente: elaboración propia, retomando testimonios orales de líderes espirituales, de médicos y médicas tradicionales, que “corren” o dirigen temazcales en varias partes de la República mexicana.

e) Paz social y política

Nosotros creemos que estos diseños pueden ayudarnos a retomar ese buen camino de la honorabilidad que tenía nuestra raza, esa es nuestra misión y nuestra forma de hacerlo, me parece que ha funcionado y que puede sobrepasar muchas de las intenciones que de repente pretenden darle a esto y sé que es bueno para el físico, que te puede ayudar a combatir el estrés, pero en realidad nosotros creemos que aquí podemos reconciliarnos con nuestro espíritu, volver a encontrar otra vez esa conexión con lo espiritual, con lo energético y alejarnos un poquito de lo material que nos está haciendo tantos conflictos como sociedad (Benjamín, integrante del kalpulli Tlacotepec).

f) Paz ecológica

La cosa principal es abrir tu conciencia, que veas diferente la vida, que no la veas en el consumismo, que no creas que eres dueño de la vida y las cosas, o sea, que no somos dueños ni de la tierra y pretendemos ser dueños de todo y por eso estamos así (Leonardo, líder espiritual del kalpulli Tlacotepec).

Hasta esta parte, hemos presentado desde la perspectiva de la Historia de la idea de Paz (Muñoz, 2000) y desde la perspectiva intercultural, cómo las prácticas sociales de los miembros de la Liga del Águila y del Cóndor, y de La Fundación Camino Rojo, en el continente americano, en concreto, la tradición del temazcal, son elementos que en su interacción conforman una metodología multicultural de la EpP, —en el subsistema informal— que permite ir construyendo las estructuras sociales, económicas y políticas que favorecen inicialmente la construcción de la paz interior en sus miembros, la cual está estrechamente ligada a la generación de la paz social y política en estas comunidades, preparando a los individuos a que participen en la regulación pacífica de los conflictos en la vida cotidiana y en la construcción de una Cultura para la Paz en general.

ÍNDICES DE PAZ EN MÉXICO, EN LA ACTUALIDAD

Consideramos que el hecho de visibilizar las prácticas de paz en una cultura como la mexicana, en esta primera parte del siglo XXI y sus antecedentes históricos, es muy importante —dados los índices de violencia tan altos que se han alcanzado en las dos últimas décadas y han ubicado a éste país con los índices de violencia más altos, no sólo de Centroamérica, sino del mundo entero—. Este ejercicio nos permitirá impulsar la consolidación y fortalecimiento de la Cultura para la Paz que ya existe en México de manera incipiente tanto en el ámbito formal, como en el no formal e informal y paralelamente, marcar los derroteros que como sociedad tenemos que alcanzar, a efecto de lograr la calidad de vida que deseamos.

A continuación presentamos un resumen del índice de paz en México, según investigaciones del Instituto para la Economía y Paz (IEP),⁶¹ en su programa *Visión of Humanity* que evidencian cómo vivimos la paz y la violencia en este inicio de siglo los mexicanos y las mexicanas.

El proyecto del Índice de paz en México trabaja con una metodología que le permite utilizar siete indicadores que miden el nivel de la paz positiva —relacionada con la fuerza en las actitudes, estructuras e instituciones que constituyen la base para la paz— en los 32 estados de la República mexicana: la tasa de homicidios, crímenes violentos, delitos de armas, el encarcelamiento, el financiamiento de la policía, la eficiencia del sistema de justicia, y el nivel de la delincuencia organizada (IEP, 2015: s/p).

De acuerdo con el IEP, México ha llegado a ser más pacífico en los tres últimos años, identificándose en 2015, según datos del Índice de paz en México (MMPI) un incremento de 16% en los niveles de paz (IEP, 2015: s/p). Los estados más pacíficos son Hidalgo, Yucatán y Querétaro, Campeche y Tlaxcala; y los estados menos pacíficos son Guerrero, Morelos, Sinaloa, Michoacán y Guanajuato.

The most peaceful state in Mexico is Hidalgo, followed by Yucatan, Queretaro, Campeche and Tlaxcala. The eastern region of Mexico remains the most peaceful, while the northern region is the most violent. The least peaceful state is Guerrero, followed by Morelos, Sinaloa, Michoacán and Guanajuato (IEP, 2015: s/p).

⁶¹ Los reportes del IEP sobre los índices de paz en un país en particular tienen como objetivo proporcionar la base de pruebas y datos para un debate político más amplio sobre la forma de reducir la violencia.

Imagen 22
Visión general del estado de paz en México



Fuente: <http://www.visionofhumanity.org/#/page/indexes/mexico-peace-index>.

Según la apreciación de Aubrey Fox, director ejecutivo del Instituto para la Economía y la Paz, México figura en el mundo más por la violencia que vive, que por la paz, pero es necesario mantener la esperanza de que esta situación puede revertirse, si se lucha contra la corrupción, se mejoran las relaciones con los vecinos y el sistema de justicia, así como la eficiencia del funcionamiento del gobierno, dado que éstos son los factores más influyentes en los niveles de paz en México, que pueden convertirlo en un país más pacífico y económicamente más próspero,

Mexico continues to make the international headlines for its violence however, there is reason for hope, the last years have seen a reduction in homicides and the factors that sustain peaceful societies indicate that actual peace in Mexico could be much higher. Tackling corruption and improvements in the justice system are the most critical areas (IEP, 2015: s/p).

El reporte del Índice de paz en México indica que

- La tendencia hacia la paz es clara y se manifiesta en 26 de los 32 estados mexicanos, los cuales en los dos últimos años son cada vez más pacíficos.
- La tasa de homicidios se redujo en 30% y la tasa de delitos también, aunque en menor medida (12%), durante los dos últimos años, debido a una disminución de acción en el crimen organizado de 25%.
- Los estados menos pacíficos en México mostraron la mayor mejora en paz, mientras que los estados más pacíficos mostraron una ligera disminución.
- Los tres factores más influyentes sobre la paz en México son: el funcionamiento del gobierno, los niveles de corrupción y las buenas relaciones con los vecinos.

Sin embargo, a pesar de que los resultados anteriores son positivos y los niveles de paz de México han aumentado en 16% desde 2011, las tendencias de la paz en México indican que la paz que tenemos es frágil, debido a que en 2014 se mostró muy poca mejoría, lo que indica que es demasiado pronto para determinar si esta tendencia hacia la paz va a durar (IEP, 2015: s/p).

Durante el mismo periodo, 2011-2015, las manifestaciones de violencia directa se incrementaron: los crímenes con armas aumentaron 11%; la violencia estructural se manifestó con la disminución de la eficiencia del sistema de justicia al igual que la velocidad a la que la gente es enviada a la cárcel, representan una combinación de factores que dan como resultado una tendencia preocupante, respecto al incremento del índice de paz.

Respecto al aumento que se identifica en el rubro de los crímenes con armas, éste se verifica entre los integrantes de los carteles de la droga en estados de la República mexicana como: Sinaloa (este), Michoacán, Estado de México (zona centro), Chiapas y Guerrero (zona sur); de manera muy significativa, aunque casi todos los estados de la República mexicana son afectados por las acciones del crimen organizado, según la percepción social y la de los medios masivos de comunicación.

Un aspecto preocupante de violencia en México, que no está considerado en el trabajo que presenta el Peace Index Global 2015, está relacionado con la violencia estructural, en el aspecto social y político, que se manifiesta con la falta de respeto al derecho humano de la libre expresión, que está siendo vulnerado por el Estado mexicano, con la represión hacia la organización de movimientos estudiantiles, como por ejemplo del estado de Guerrero, con el caso de secuestro —y muy probablemente asesinato— de los 43 estudiantes de la Escuela Normal de Ayotzinanpa, estado de

Guerrero, México, en 2014. Caso que hasta este momento no se ha esclarecido ni se ha encontrado a los culpables y mucho menos se ha hecho justicia en el mismo. Para Imanol Ordorika y Adolfo Gilly, todo apunta a que este es un caso de crimen de Estado, lo cual es sumamente preocupante, porque se pone en tela de juicio la honorabilidad y ética de funcionarios públicos, al encontrarse vínculos fuertes entre el crimen organizado y estos últimos (Ordorika, 2014: 1).

Otra manifestación de la violencia estructural en el aspecto político está relacionada con casos muy significativos de corrupción en altos niveles del sector público, los cuales han sido investigados a medias, minimizados por el gobierno y desatado una racha o etapa de fuerte control de los medios de información y represión a periodistas que se han atrevido —en un ejercicio de ética profesional y del derecho de libre expresión— a denunciar a los mismos.

Uno de los indicadores de la violencia estructural que más nos duele a los mexicanos es la pobreza. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), “en México vive en pobreza 45.5 por ciento de la población, 53.3 millones de personas, 500 mil más que en 2010” (Enciso, 2013: 7).

Finalmente, lo que es patente en México es que gozamos de una paz imperfecta (Muñoz, 2001). Y esto nos permite tener la esperanza, a los mexicanos y a las mexicanas, pero basada en el trabajo, de que el fenómeno de la violencia puede revertirse, si comprendemos la complejidad tanto de la paz como de la violencia y actuamos con un optimismo inteligente, como plantea Francisco Muñoz, que nos permita ser ciudadanos activos en la construcción de una Cultura para la Paz, lograr el empoderamiento pacifista, la desconstrucción de los discursos y las prácticas de violencia, las mediaciones y la gestión pacífica de la complejidad (Muñoz, Herrera, Molina, Sánchez, 2005; Muñoz, Bolaños, 2011; Comins, Muñoz, 2013).

RECAPITULACIÓN

En este primer capítulo se ha logrado visibilizar, desde la perspectiva de la Historia de la idea de Paz (Muñoz, 2000) las formas y vías en que los mexicanos y las mexicanas desde la época prehispánica hasta el presente siglo, estamos poniendo los cimientos de una Cultura para la Paz, que nos permita disfrutar de más altos niveles de seguridad, justicia, equidad de género y desarrollo humano en general. También se ha identificado

desde esta perspectiva y desde la perspectiva intercultural, cómo se educa para la paz en el subsistema informal y se avanza en la construcción de una Cultura para la Paz en México y varios países de América, lo cual representa una metodología multicultural de la EpP en el subsistema informal. Se ha explicado cómo la forma de organización y prácticas sociales y culturales de la Liga el Águila y el Cóndor promueven la hermandad y solidaridad entre los diferentes pueblos que la conforman: queros, nahuas, lakotas, siux; y en particular de la Fundación Camino Rojo, en México. Se han analizado las prácticas sociales de esta fundación, encontrando que están basadas en el sentido común y en enseñanzas ancestrales, que incluyen el deseo de enseñar a los individuos a transitar por el camino del bien, que es el “camino rojo”, para tener una vida buena, partiendo del trabajo o conocimiento de sí mismo/a y de propiciar el reencuentro con la naturaleza, con la Madre Tierra en una tradición milenaria, el temazcal.

El temazcal, en la cultura del continente americano, es una de las tradiciones más arraigadas y más enriquecedoras para el individuo, en los aspectos físico, mental, emocional y espiritual. Esta práctica representa un ejercicio trascendental en la vida de quienes la experimentan, ya que significa, en el análisis realizado desde la perspectiva de los Estudios para la Paz y la Pedagogía para la Paz, una preparación para que el individuo logre su paz interior, en un ambiente permeado por la paz energética, ambas como condición fundamental para construir la paz social y política, por lo tanto es, como hemos visto a lo largo de este primer capítulo, un ejemplo de EpP.

Y en el último apartado de este capítulo, se realizó un análisis de los índices de paz y violencia que presenta México en el siglo XXI, encontrando en este contexto una manifestación de la complejidad y la paz imperfecta (Muñoz, 2001), ya que al mismo tiempo se verifica un avance en los índices de paz, relacionados con la reducción de la tasa de homicidios (en el contexto de la sociedad civil) y la tasa de delitos en menor medida, así como una disminución, hasta 2014, de la acción en el crimen organizado; aunque se estima que la tendencia no será la misma en los próximos años, debido a que los índices de violencia presentaron una elevación, respecto a los siguientes aspectos: los crímenes con armas aumentaron (entre individuos de los carteles de la droga) y la violencia estructural se manifestó con la disminución de la eficiencia del sistema de justicia, y con la velocidad con que la gente es enviada a la cárcel, así como a manifestaciones muy significativas de corrupción en el sector público. Sin embargo, ante los resultados de dicho análisis, debemos recuperar la esperanza de que los mexicanos y las mexicanas, a través del ejercicio del “empoderamiento

pacifista, podemos participar como ciudadanos/ciudadanas en la desconstrucción de los discursos y las prácticas de violencia, las mediaciones y la gestión pacífica de la complejidad” (Muñoz *et al.*, 2005; Muñoz y Bolaños, 2011; Muñoz y Jiménez, 2013; Comins y Muñoz, 2013).

En el siguiente capítulo se abordarán los fundamentos filosóficos y teóricos de la EpP Paz, lo cual nos permitirá seguir avanzando en la comprensión del significado profundo, tanto de la importancia de educar para la paz, como de las posibilidades de reivindicación y resignificación de la educación en general, para concebirla como un proceso de desarrollo humano integral y de la EpP, en particular, como un proceso de preparación integral de los individuos, que les permite ser agentes de paz en nuestras sociedades, que puedan coadyuvar en la construcción de un nuevo orden mundial justo, equitativo y promotor el desarrollo armónico de todas las sociedades del orbe, en un marco de conciencia ecológica.

CAPÍTULO 2

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y TEÓRICOS

INTRODUCCIÓN

En un mundo tan convulsionado por manifestaciones crecientes de violencia, en todos sus tipos y grados, vislumbramos frente a nosotros una luz, un camino que podemos recorrer y construir al mismo tiempo, la Educación para la Paz (EpP) que nos prepara para participar activamente en la construcción de una Cultura para la Paz, enfrentando de forma no violenta los conflictos que tenemos, transformándolos positivamente y generando relaciones humanas más armoniosas, respetuosas, democráticas y justas.

Los principios de la EpP deben ser parte fundamental de la práctica educativa de todos los sistemas educativos y su metodología debe ser reconocida, comprendida e instrumentada para alcanzar los objetivos, no sólo de los currículos sino de una educación integral y más humana.

En este capítulo presentamos los fundamentos filosóficos y teóricos que le brindan a la EpP el soporte necesario para ser concebida como una Ciencia de la Educación.¹ Este ejercicio nos permitirá sentar las bases necesarias para explicar en el capítulo 2, por qué no todos los métodos y teorías utilizados en la educación son congruentes con los fundamentos filosóficos y teóricos de la EpP; y a la vez identificar la metodología más congruente con los principios y objetivos de la misma, que nos permita orientar en el alumnado, esa gran tarea del ser humano: cumplir con su vocación ontológica, coadyuvando a que llegue a *ser*; no perfecto o perfecta, pero sí una persona con un desarrollo integral más completo y perfectible, abandonando así la idea o dicho popular limitante y por lo tanto determinista, que reza: “árbol que nace torcido, jamás sus ramas endereza”.

¹ Las Ciencias de la Educación son disciplinas que se encargan del estudio del fenómeno educativo: Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Antropología de la Educación, Etnología de la Educación, Fisiología de la Educación, Planificación de la Educación, Historia de la Educación y Economía de la Educación.

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ. CONCEPTUALIZACIÓN

La EpP es una de las disciplinas pedagógicas más jóvenes, tiene sus antecedentes en los años ochenta del siglo XX, cuando educadores de todo el mundo preocupados por la existencia de relaciones no pacíficas, en la sociedad en general y en particular en los métodos de enseñanza, promovieron una nueva reforma, la Educación para la Paz dirigida, en parte, a los problemas de la violencia, con técnicas de mediación y transformación de conflictos en los ambientes escolares.

Para Xesús Jares, la EpP es

Un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la Cultura de la Paz, que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 2012: 155).

Y como la realidad que vivimos es muy compleja y conflictiva, Jares identifica a la EpP como la encrucijada de varias dimensiones: educación afectiva, sociopolítica y ambiental (Jares, 2012: 155).

En este nuevo siglo, la EpP se perfila como una disciplina muy completa que no solamente busca la instrucción del alumnado en cuestiones de paz y valores en general, sino que se encarga de la creación de los ambientes de aprendizaje que permitan vivirlos y al mismo tiempo construye y promueve una Cultura para la Paz, es decir, en sí misma es transformadora de todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, del centro escolar y de la comunidad. Según lo plantean Loreta Navarro Castro y Jasmín Nario Galace:

Peace education or and education that promotes a culture of peace, is essentially transformative. It cultivates the knowledge base, skills, attitudes and values that seek to transform people's mindsets, attitudes and behaviors that, in the first place, have either created or exacerbate violent conflicts. It seeks this transformation by building awareness and understanding, developing concern and challenging personal and social action that will enable people to live, relate and create conditions and systems that actualize nonviolence, justice, environmental care and other peace values (Navarro, 2008: 21).

La EpP tiene numerosos objetivos, y existen tantos como pedagogos famosos han trabajado en su planteamiento. En este apartado presentamos algunos de los más significativos. Para Fisas Armengol, “la EpP, tiene como objetivo, primeramente, la prevención de conflictos y el desarrollo de actitudes morales y éticas que hagan florecer la conciencia humana, sobre valores de comprensión, orden y justicia” (Fisas, 1987: 11).

Ante este objetivo, no todos los estudiosos de la EpP están de acuerdo, ya que algunos consideran que no es posible evitar los conflictos; es el caso de Johan Galtung, quien considera que los conflictos no se pueden prevenir, lo que puede prevenirse es la violencia (Galtung, 2011).

Consideramos que la aportación de Galtung para aclarar la cuestión es pertinente, ya que la violencia hace referencia a la forma de enfrentar el conflicto y éste desde la perspectiva de la EpP conflictual-no violenta (Jares, 2012: 150) es algo connatural a la especie humana. Pero retomando la idea central del objetivo que plantea Fisas, de que el conflicto se puede evitar mediante la formación de la persona con la EpP, consideramos que tiene sentido, ya que si el desarrollo de todas las potencialidades del individuo se logra, muy probablemente traerá consigo el desarrollo de su paz interior y las manifestaciones de violencia disminuirán en su vida, evitando así algún tipo de conflictos, por ejemplo, aquellos que se desatan por la búsqueda de poder de una persona sobre otra.

También, el modelo de EpP conflictual-no violento hace una diferencia entre agresividad y violencia, y nos permite apelar a la ética individual y a la estructura social, por tanto, lo que perseguirá la EpP es prepararnos para enfrentar el conflicto de una manera no violenta, buscando la transformación del mismo.

Para ilustrar las dos perspectivas anteriores, pongamos como ejemplo a los monjes budistas, que trabajan sobre el conocimiento de sí mismos, practican meditación y tienen algún grado de paz interior, son considerados en el mundo entero como personas pacíficas porque evitan actuar con violencia y generar conflictos en sus relaciones con los demás, lo cual no quiere decir, por supuesto, que sean perfectos y nunca tengan alguna actitud violenta o generen algún conflicto. También podríamos poner como ejemplo a numerosos trabajadores y trabajadoras de la paz, que no generan conflictos, porque el “reconocimiento del otro” forma parte de sus relaciones humanas, que es una señal de que algunos conflictos sí se pueden evitar. Pero si algún conflicto por circunstancias particulares no se pudiera impedir, las personas con preparación en

técnicas de mediación y la transformación del conflicto, sabrán enfrentarlo con una actitud positiva, con inteligencia emocional y aplicando técnicas de no violencia activa o estrategias como el diálogo y la negociación, que permiten descubrir los intereses de ambas partes y relacionarse con el paradigma de ganar-ganar, es decir, con un esquema de comportamiento en el cual no hay perdedores ni ganadores, y todas las partes que interfieren en el conflicto ganan algo.

Por ello es muy probable que, independientemente del grado de desarrollo que la persona tenga en su potencial humano, la EpP actuará para fomentar en la misma, el trabajo intelectual, actitudinal y procedimental que le permita seguir avanzando a niveles superiores de desarrollo humano. Ya que la motivación humana actúa como detonador del logro de necesidades no sólo de tipo básico sino superiores, como lo plantea Maslow, en su teoría de la motivación.²

De tal manera que las personas sanas después del logro de las necesidades básicas, como por ejemplo las fisiológicas —comer, dormir— de seguridad, entrega, amor, respeto y autoestimación, buscan satisfacer necesidades de autorrealización.

Para Maslow, la autorrealización es entendida como:

[...] creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión...destino, vocación; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona (Maslow, 1979: 56).

Cuando las personas reconocen la importancia de la autorrealización, y logran satisfacer las necesidades básicas, buscarán, también, seguir avanzando en su desarrollo humano, viendo este proceso como algo natural en sus vidas, como lo dicen Ma. del Carmen López López y Alfonso Fernández Herrería, interpretando la teoría de Maslow desde la perspectiva de la Educación para la Paz.

Una vez satisfechas estas necesidades básicas, los individuos autorrealizadores, más maduros, más plenamente humanos, están ahora motivados en otros sentidos superiores, denominados metamotivaciones. Es decir, se encuentran con metanecesidades. Estas

² La teoría de la motivación humana de Abraham Maslow explica que todo lo que hace el ser humano responde a la motivación primigenia de dar satisfacción a una serie de necesidades, a las cuales jerarquiza en cinco categorías de necesidades: fisiológicas —las de más bajo nivel—, de seguridad, de amor y pertenencia, de estima y de autorrealización.

necesidades superiores de los intrínsecos y últimos valores de bondad, belleza, verdad, perfección, unidad e integridad, trascendencia de las dicotomías, vida, unicidad, orden, justicia, simplicidad, autosuficiencia,...corrobora la afirmación de Maslow, de que el hombre posee naturaleza superior (López, 1996: 43).

Como ya hemos visto, la EpP es un excelente detonador de todas las potencialidades del ser humano, he aquí la gran importancia que tiene en nuestras vidas.

La EpP se realiza tanto a nivel individual, como colectivo, nacional e internacional y mantiene enfoques claramente pedagógicos y estrategias para el cambio, que podemos percibir en sus dos grandes apartados, completamente interdependientes: la Educación sobre la Paz y la Educación en Paz.

La Educación sobre la Paz incluye la presentación de contenidos cognitivos, conceptos claves de los Estudios para la Paz y el desarrollo de los pueblos, como por ejemplo los conceptos de violencia, conflicto, paz, valores, desarrollo y se pretende dar información sobre las manifestaciones de paz que los seres humanos han tenido a lo largo de la historia de la humanidad y sobre las condiciones de paz positiva que podemos crear los seres humanos para vivir en armonía. Retomamos este enfoque cognitivo, pero no en el sentido unidireccional que permeó a esta disciplina en los setenta, cuando no fomentaba la concientización entre el alumnado, sino buscaba sólo la acumulación de datos respecto a los contenidos de paz. El enfoque de EpP que presentamos en este trabajo se caracteriza por una educación recíproca y dinámica, así se contemplan contenidos cognitivos y también, procedimentales, actitudinales y de valores.

Y en la Educación en Paz, se pretende identificar la violencia existente en las instituciones educativas, y educar para la paz procedimentalmente, con el ejemplo, sin violencia. Incide en la creación de climas o ambientes educativos en los cuales se apliquen los principios de la EpP. Educadores como Ian Harris, (1995) opina que ésta es la primera instancia de la EpP que nos permite a los educadores para la Paz ser congruentes con lo que predicamos.

Irene Comins Mingol opina que la EpP puede trabajarse en un currículo, no sólo como eje transversal

Además de aparecer en los temas transversales, la Educación para la Paz puede incluirse en otras materias. Este es el caso de la Ética y el de la Educación para la ciudadanía,

pues una Educación para la Paz tiene como objetivo intentar desarrollar la capacidad de razonamiento moral o el compromiso y participación social (Comins, 2009: 25).

La EpP como resultado de un movimiento de reforma educativa, se dedica tanto al currículo que informa a los estudiantes acerca de los problemas de la violencia y posibilidades de construcción de una Cultura para la Paz, como a una metodología que promueva un salón de clases más pacífico; sus líderes argumentan que no habrá paz en este mundo, hasta que los docentes puedan crear un salón de clases pacífico. Es por esta razón que la transformación de conflictos se identifica como una metodología de la EpP, ya que hace uso de medios pacíficos para su regulación.

Para Sonia Paris, es necesario establecer en las escuelas un modelo pedagógico que nos permita poner en práctica la regulación positiva de los conflictos, “basado en la responsabilidad, reconocimiento, empoderamiento y reconciliación como rasgos básicos de la transformación”, así como tener en cuenta nuestras experiencias sentimentales³ (Paris, 2005: 278).

Ian Harris, investigador de la Pedagogía para la Paz, argumenta que el camino para establecer la paz es promover una disposición pacífica en la gente, para que ésta conduzca sus asuntos como pacificadores, “creando pequeñas islas de paz en medio de turbulentos océanos de violencia”; tal disposición en las personas podría orientarlas hacia el cuidado de otros, usando la compasión y comprensión, respetando la diversidad, buscando alternativas no violentas y mediando en los conflictos (Harris, 1995: 255).

Así, los educadores para la paz podemos contribuir a la formación de tales disposiciones en nuestros estudiantes, estableciendo un ambiente no violento en el salón de clases.

Crear paz en este mundo, desde esta perspectiva, requiere que los y las docentes actuemos, dando menos importancia a la teoría que recrea escenarios de paz. Esto significa que como docentes realicemos en nuestros salones de clases, prácticas de paz, entendiendo por la palabra paz, un activo esfuerzo para transformar positivamente los conflictos, tratar a todos-as respetuosamente y construir consensos.

³ Por esta razón, en la Educación en Paz, uno de los métodos imprescindibles es el método socio-afectivo, ya que para lograr la transformación de los conflictos y disminuir las manifestaciones de violencia tenemos que lograr primeramente, como decía Kant, la reconversión del corazón. Las características de este método las presentaremos en el capítulo 3.

La paz es un concepto que motiva a la imaginación, connota más que el cese de la guerra o la violencia. Implica que los seres humanos tenemos que trabajar juntos para resolver conflictos, respetar los estándares de justicia, satisfacer las necesidades básicas y mantener el honor de los derechos humanos (Harris, 1995: 257).

Por lo que hemos planteado hasta aquí, se puede descubrir que la transformación de conflictos por la vía pacífica no es una medida que va sola, está precedida o va acompañada por todo un proceso educativo que incluye, según Ian Harris, cinco principios: el diálogo, la cooperación, la solución de problemas, la afirmación y el establecimiento de límites democráticos (Harris, 1995: 262). Y la aplicación de estos principios le corresponde tanto al docente como a los/las alumnos y alumnas.

El *diálogo* se refiere a cómo los docentes comunican la información; la *cooperación* se relaciona con el clima de enseñanza que el profesorado establece para las clases; la *solución de problemas* apunta al desarrollo de habilidades sociales tanto en el alumnado como en docentes que nos permitan enfrentar y transformar conflictos; la *afirmación* va de la mano de la motivación, a través de técnicas que nos permitan despertar el interés en temas relacionados con la paz; y finalmente el *establecimiento de límites democráticos* nos permite mantener el respeto a los intereses de todos los integrantes del grupo.

Con la aplicación de los principios anteriores, se puede lograr dentro de cualquier salón de clases, una *comunidad de cuidado* que enseñe a los alumnos y alumnas a valorar los principios democráticos, los cuales incluyen el respeto de los derechos humanos (Harris, 1995: 263).

Y ante el surgimiento de conflictos, tanto el profesorado como el alumnado, al tener una disposición pacífica, reforzada por la valoración positiva de los principios de la EpP, podrán enfrentar los conflictos con el diálogo directo entre los involucrados o la mediación entre las partes, por un tercero.

FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y TEÓRICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La EpP como toda ciencia encargada del estudio del fenómeno educativo, tiene fundamentos filosóficos que le permiten reflexionar sobre sí misma, sus planteamientos, sus principios, métodos y estrategias didácticas, como una guía que le permite su continua renovación.

Desde la perspectiva filosófica el ser humano tiene por el solo hecho de serlo, la vocación ontológica, la cual se refiere a la gran tarea de “llegar a *ser*”, es decir, de trabajar en sí mismo para convertirse en un verdadero ser humano, logrando hacer efectivas todas sus potencialidades y esta vocación ontológica lo convierte en un proyecto infinito, por las limitaciones que le son propias, lo cual puede parecer una contradicción pero responde a su naturaleza humana.

El gran filósofo armenio Gurdjief, decía que el ser humano nace sin alma y es con sus acciones que la debe ir creando, de no hacerlo así llegará a la edad adulta siendo un desalmado (Sabater, 1998: 87). ¿Tiene sentido la afirmación anterior? ¿Nos podemos encontrar con asesinos a los cuales la gente les llama “desalmados”? ¿Porque planteamos esto? Porque nos mueve la idea de que sí podemos trabajar en nosotros mismos para ser mejores seres humanos, y consideramos que debemos hablar de ello, debemos motivarnos unos a otros para lograrlo, no es por considerar que debemos llegar a ser perfectos o perfectas; numerosos filósofos y educadores de todos los tiempos y todas las culturas han hablado de esa gran responsabilidad que el ser humano tiene, recordemos a Confucio, Sócrates y Kant entre otros.

La Filosofía nutre el proceso educativo, gracias al ejercicio de reflexión sobre los actos humanos, el cual nos orienta a realizar momento a momento de nuestras vidas en general, pero en particular sobre las cosas que valen la alegría en la educación, un proceso que nos permite lograr los fines supremos de la misma.

La Filosofía aporta a todas las ciencias el ejercicio de la reflexión radical sobre todos los comportamientos y acciones del ser humano, y por lo tanto sobre la conformación de nuestra realidad social, política, económica y ambiental. La reflexión, como herramienta intelectual fundamental de la Filosofía, nos permite concretar nuestro pensamiento, orientándolo a la identificación de problemas que requieren respuestas eficientes y eficaces, en el sentido que pongan el punto sobre las íes, de aquello que es más necesario y urgente resolver, en un ámbito general de la vida cotidiana. La Filosofía nos ayuda a plantear cuestiones generales para vivir mejor, como por ejemplo: ¿Qué tipo de hombres y mujeres necesita la sociedad para transformarse hacia un nivel más alto de humanidad?

Y en ámbitos particulares, como por ejemplo, el que en esta ocasión nos ocupa, el ámbito educativo, nos dirige a la identificación de objetivos educativos acordes con los fines supremos de la educación: ¿Cuáles son los fines supremos o superiores de la educación ante los graves problemas que vive la humanidad en el siglo XXI y ante

los problemas ambientales? ¿Cuáles son las alternativas de solución que la educación puede plantear?

Las dimensiones de la Filosofía que aportan sus fundamentos a la EpP son dos, la Filosofía de la Educación y la Filosofía para la Paz. A continuación presentamos los rasgos principales de ambos.

Filosofía de la Educación

A pesar de las tendencias pragmatistas en la educación en el presente siglo, afortunadamente el ejercicio de la reflexión, la búsqueda de la verdad y la sensibilidad para reconocer la importancia de la justicia y la paz entre otros muchos valores, siguen replanteando las disciplinas educativas y fortaleciendo la Filosofía de la Educación.

La Filosofía de la Educación es un tipo de conocimiento no científico, pero muy importante para esta investigación, ya que le presenta a la EpP fundamentos valiosos que la enriquecen y la orientan en procesos muy significativos que permiten el desarrollo de docentes y discentes de cualquier nivel educativo, tanto en la esfera intelectual como en las esferas emocional y física.

Según el planteamiento de la UNESCO, el profesorado tiene que reconocer la gran responsabilidad que tiene, no sólo en la transmisión del conocimiento de las ciencias, sino también en el plano de lo que *es*, sólo así podrán orientar a sus alumnos y alumnas a *ser*; pero partiendo de la idea de que primeramente ellos y ellas están trabajando en el conocimiento de sí mismos y desarrollando una visión racional del sentido de su vida, como condición indispensable que les permitirá contribuir en la sana formación y en la orientación de sus alumnos y alumnas.

Así, la educación del siglo XXI debe cobrar un nuevo rostro, enriquecido por el paradigma de la “educación a lo largo de la vida” de todos los actores del proceso educativo, para poder enfrentarse al reto de un mundo que cambia rápidamente (Delors, 1997: 16).

Según el Informe Delors, “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1997: 7).

Pero los retos que enfrenta la EpP son más grandes o más pequeños en cada país del mundo. Por ejemplo, hemos notado que en el contexto educativo mexicano, no se

imparten cursos de la Filosofía de la Educación, en programas de formación docente dentro del nivel medio superior universitario, a pesar de la importancia que reviste; lo cual consideramos que es una laguna lamentable en dicha formación, porque nadie asegura que el profesionista dedicado a la docencia tenga esa preparación. Lo anterior es un riesgo para la formación de la personalidad del alumnado, ya que el profesorado puede orientar su práctica en el salón de clases, casi bajo cualquier teoría educativa, ideología y bajo las directrices de métodos autoritarios y no activos, dar clases o inclusive no darlas, amparándose en una mala entendida “libertad de cátedra”.

Prepararnos en la Filosofía de la Educación, nos permite nutrir a la educación con conceptos fundamentales para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo los principios más nobles y supremos que nos permitan el desarrollo de todas las potencialidades del individuo, ya que este es uno de los fines superiores de la misma.

Por ejemplo, para Guillermo Hoyos Vázquez tiene sentido en el panorama actual del ámbito educativo, retomar desde la Filosofía de la Educación el concepto de *paideia* de la grecia clásica, para enriquecer la práctica educativa en el siglo XXI, porque la idea de *paideia* está relacionada con el cultivo de la virtud intelectual y moral. Los griegos consideraban que esto le daba a los ciudadanos una nueva actitud en el mundo de la vida, que les permitía ser críticos, optando por el logos, por la razón, por el autoexamen socrático, lo cual define prácticas o ejercicios que conforman una buena educación, promotora de virtudes morales para un buen vivir en la polis (Hoyos, 2008: 25).

Filosofía para la Paz

Es una propuesta que surge en la década de los noventa como proyecto académico de un grupo de investigadores de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universidad Jaume I, de Castellón de la Plana, España; proyecto liderado por el profesor Vicent Martínez Guzmán. Incluye la colaboración entre la disciplina empírica de los Estudios para la Paz con la Filosofía para la Paz, desde la reflexión filosófica-discursiva.

Los fundamentos de la Filosofía para la Paz, los encontramos en la Fenomenología lingüística y comunicativa que brinda los elementos para explicitar, como dice Vicent Martínez Guzmán, “la tarea filosófica de compromiso público con la reivindicación

de la capacidad de dar razones y expresar sentimientos para todos los seres humanos” (Martínez Guzmán, 2001: 13).

Nutrida por elementos valiosos, como hemos visto en párrafos anteriores, la Filosofía para hacer las paces es la reconstrucción de las competencias para hacer las paces, entre las cuales se encuentran las comunicativas (Martínez Guzmán, 2001; Comins, 2001).

En esta propuesta filosófica, el estudio y reconocimiento del valor de la *performatividad* es significativo, ya que ésta se entiende como un proceso dinámico pero siempre realizado con

[...] responsabilidad y rendición de cuentas (*accountability*) por lo que nos decimos, hacemos y callamos, puesto que admitimos de manera realista que podemos realizar las acciones de muchas maneras diferentes, de forma paralela a la pluralidad de manera en que “podemos hacer las cosas con palabras”, según Austin (Martínez Guzmán, 2001: 14).

- Y el marco que permitió el giro epistemológico de los Estudios para la Paz que consiste en dar un salto cuántico en los planteamientos teóricos que nutren a esta disciplina y dotará de nuevos significados a la EpP que se proyecta así como Educación para hacer las paces, adjetivo que engloba el paradigma de reconocimiento de muchos tipos de paz que se agrupan en familia de paces y no en una sola paz, lo cual da cuenta del enfoque intercultural que enriquece a estos estudios.

Cuadro 10
Paradigmas que nutren el giro epistemológico en los Estudios para la Paz

<i>Paradigmas de la ciencia moderna</i>	<i>Propuestas para los Estudios para la Paz</i>
Actitud pretendidamente objetiva	Actitud <i>performativa</i> e intersubjetiva
Perspectiva del observador	Perspectiva del participante
Requisito de considerar el discurso científico “libre de valores”	Necesidad de explicitar los valores con los que se está comprometido
Maximiza el conocimiento científico y occidental	Incluye la perspectiva de género y la de los saberes locales

Continúa...

Dicotomía entre la razón y los sentimientos	Se supera la dicotomía entre la razón y los sentimientos y las éticas de la justicia y del cuidado
Se mantiene la investigación de la paz “negativa”, como el estudio de la paz como ausencia de violencia	Se potencia la investigación de la <i>paz positiva</i> . Fomenta el estudio de las características pacíficas o capacidades para vivir en paz, de la convivencia humana y la violencia como la ruptura de las mismas.

Fuente: elaboración propia con base en Martínez Guzmán (2001:15).

Así, desde la perspectiva de la Filosofía para hacer las paces, encontramos que una de las alternativas para mejorar las relaciones humanas y disminuir las manifestaciones de violencia en nuestras vidas, desde la reconstrucción de las capacidades y competencias humanas es precisamente la educación, ya que uno de los fines supremos de ésta es el desarrollo de las potencialidades del ser humano.

Hasta aquí hemos visto que la Filosofía marca los derroteros de la EpP de manera general y de manera particular aporta doctrinas filosóficas que nutren su quehacer, como por ejemplo el Humanismo.

Antropología filosófica para la Paz

La Antropología filosófica para la Paz (AFP) es una disciplina de reciente configuración, durante la segunda mitad del siglo XX; tiene sus antecedentes en la Antropología filosófica (AF).

Para adentrarnos en el análisis del quehacer de la AFP, consideramos pertinente presentar en un primer momento la conceptualización de la AF, lo cual nos permitirá comprender mejor la naturaleza de esta nueva disciplina.

Presentamos la conceptualización de la AF desde una perspectiva interdisciplinaria y de la filosofía de las ciencias, teniendo en cuenta que ha logrado como disciplina antropológica, la sistematización del conocimiento del fenómeno humano en su totalidad.

La AF surge en Alemania, a principios del siglo XX, cuando filósofos, antropólogos y sociólogos, como Kant, Feuerbach, Scheler y Plessner, entre otros, trataron de unir las enseñanzas de las Ciencias Naturales, las Sociales y la Filosofía, para identificar

las características de la especie humana, y explicar la posición que guarda ésta en el mundo.

La AF es una disciplina científica que busca profundizar en las condiciones de posibilidad del fenómeno humano, destacando el carácter multidimensional del mismo, quien no solamente es *bios*, formado de carne y huesos, sino también es *ente* espiritual y simbólico que expresa ideas, creencias, actitudes y emociones y se pregunta acerca de su ser, de su vida, y hoy más que nunca, sobre su responsabilidad ante los problemas que vive.

Esta disciplina antropológica es el resultado de la fusión de perspectivas que vienen de la ciencia y de la filosofía, lo cual no es bien visto por algunos científicos sociales, por un lado, pero es justificado por muchos otros. Para Vicent Martínez Guzmán, filósofo y especialista en AFP, la Antropología y la Filosofía tienen muchos puntos de encuentro, lo que ha permitido la creación de esta disciplina antropológica.

Por ejemplo, Martínez Guzmán identifica la fuerte relación que existe entre *cultura* y *responsabilidad*, el primero, un concepto clave de la Antropología y el segundo un concepto fundamental de la Filosofía, e ilustra esta relación al explicar que la cultura nos ayuda, por un lado, a desarrollar nuestra dignidad como seres humanos o, en otro sentido, a cometer acciones indignas que atentan contra la dignidad humana, “la cultura por lo tanto, también lleva el peligro de la guerra, la violencia y la exclusión... Por lo tanto, parece que sabemos que podemos hacer y hacemos las cosas de muchas maneras, y no tenemos excusa (al hacerlas), sólo tenemos responsabilidad” (Martínez Guzmán, 2001: 252).

Javier San Martín Sala, filósofo español y especialista en AF, ilustra de una bella forma cómo la Filosofía y la Antropología, dos tipos de saberes diferentes, son totalmente complementarios

... el verdadero sentido de la filosofía está en dar una respuesta al problema de la vida humana de los obstáculos que impiden la realización de las capacidades más elevadas del ser humano....la respuesta a la pregunta por el ser humano está ya inscrita en el cielo de las estrellas y en nuestro interior. La antropología sería entonces parte de la cosmología (San Martín, 2010: 39).

La AF es una conjunción de saberes, científicos y no científicos, importantísimos en la búsqueda de la verdad del conocimiento y de la esencia de la vida del ser humano,

motivo por el cual es un deber moral, como lo dice San Martín Sala, trabajar en su fortalecimiento como disciplina y en su enseñanza.⁴ Y una forma de fortalecer de manera primigenia el desarrollo de la AF es reconocer que ésta ha sido la base del surgimiento de la ciencia *per se* y tiene una importante función en nuestras vidas.

W.R. Daros, filósofo y pedagogo argentino, explicita la función de la Filosofía en nuestras vidas, al explicar que ésta sigue unida a la búsqueda de la sabiduría de vida, y agrega que lo que se puede poner en tela de juicio, en nuestra época, no es que exista tanta información, si no que se identifique en las personas un empobrecimiento de la capacidad de entenderla. Y se refiere a la capacidad de entender filosóficamente, es decir, considerando los fines de las acciones humanas, buscando una cierta sabiduría de vida y no solamente vivir pragmáticamente, con los aportes de las ciencias y que se encargan más bien de los medios para vivir (Daros, 2009: 11).

De lo anterior se desprende la idea de que sin Filosofía no se puede fortalecer la Antropología, de ahí que ha sido trascendental el surgimiento de la AF como disciplina que combina y fusiona en sí misma, el saber científico y filosófico, los cuales nos permiten generar la sabiduría para saber vivir, una *vida buena*, de acuerdo al sistema axiológico.

Y es a partir de ese desarrollo y fortalecimiento de la AF como disciplina científica, que se desprende de la misma, la AFP, disciplina que surge a finales del siglo XX, la cual trata de visibilizar y analizar ejemplos de culturas en las que el uso de la violencia es prácticamente inexistente y por lo mismo proliferan las manifestaciones de paz.

Para Irene Comins Mingol, doctora en Filosofía y especialista en AFP, es necesario explicitar que la Antropología ha realizado un análisis sesgado de la realidad, "... priorizando como objeto de estudio el conflicto, la violencia y la guerra, frente al estudio de la paz y sus dimensiones. Hay una desviación sistemática que convierte la violencia y la guerra en objeto o materia digna de estudio, pero no la paz" (Comins, 2008: 63).

Lo anterior representa para Francisco Muñoz, investigador de la Historia de la Paz, una "disonancia cognitiva" cercana a la esquizofrenia en la que nos encontraríamos con una paz fuertemente deseada y sentida frente a una violencia grandemente pensada e investigada (Comins, 2008: 63).

⁴ *Ibidem*, p.

Ante el sesgo en investigaciones sobre los acontecimientos históricos y esquemas de comportamiento cultural que realiza tanto la Antropología y la Arqueología, como la Historia, Francisco Muñoz reconoce en estas disciplinas científicas, una *perspectiva violentológica* que sólo refuerza una visión violenta del ser humano y por lo tanto, la tesis de que el ser humano es violento por naturaleza (Muñoz, 2001; 2005: 284).

Ante el estado de las investigaciones científicas de algunas ciencias sociales, como de la acción de los medios masivos de comunicación, de exaltación de la violencia y los conflictos, sin mediar ningún juicio crítico sobre las consecuencias tan negativas que aportan estos comportamientos a la sociedad y a la naturaleza, es necesario destacar que desde la perspectiva multicultural e interdisciplinaria de los Estudios para la Paz y el Desarrollo, es tan importante conocer y entender la violencia y la guerra, para lograr concientizarnos de esa parte de la realidad (Freire, 2009) como conocer y entender la paz, según lo expresa Irene Comins Mingol, al hacer referencia a las investigaciones de Sponser y Gregor (Comins, 2008: 64).

Por el análisis de las implicaciones del estudio del comportamiento humano desde la *perspectiva violentológica*, que se realiza en las universidades, Irene Comins Mingol resalta la importancia que tiene la enseñanza de la AF en instituciones educativas y en particular la perspectiva de la Antropología Filosófica para la Paz, sobre el concepto de ser humano, por su gran poder para la fundamentación de los sistemas sociales, educativos y políticos en los que vivimos ahora y sobre lo que se construirá el futuro. Y plantea el compromiso que tenemos educadores y educadoras para la paz, de construir y fortalecer a la AF, como subdisciplina antropológica (Comins, 2008: 63).

El Humanismo

El término humanismo viene del griego *humânus*, que significa humano, e *-ισμός* (-ismós), que hace referencia a doctrinas, sistemas, escuelas o movimientos. El Humanismo es una doctrina filosófica que parte del reconocimiento de los elementos constitutivos del ser humano para establecer las premisas que nos permitirán denunciar las formas que lo han alienado y deshumanizado, lo cual trae como resultado la pérdida del sentido de la vida en los seres humanos, crisis de carácter técnico-económico que generan pobreza, desigual distribución de la riqueza, problemáticas ambientales y conflictos armados, entre otros problemas más.

El Humanismo como doctrina que integra los valores humanos, nos permite valorar al ser humano y la condición humana, en este sentido está relacionado con la generosidad, la compasión y la preocupación por la valoración de los atributos y las relaciones humanas.

El Humanismo fue un movimiento filosófico, intelectual y cultural que comenzó en Italia en el siglo XIV con el Renacimiento, y generó las vías para recuperar el camino de la humanización, sensibilización y concientización del ser humano para lograr que retomara las riendas de su vida, proponiendo la creación de entornos escolares, concibiéndolos como un ejemplo de democracia, transformación de conflictos y desarrollo integral del alumnado, que les permitiera generar la predisposición a recrearlos en cualquier lugar, en la vida cotidiana, los cuales nos permitan vivir mejor, creando las bases firmes para generar un futuro mejor para todos y todas.

Así, el Humanismo se configuró como un fundamento filosófico básico de la EpP. Ortega y Gasset decía que “el sentido del educador es siempre la apuesta por un futuro mejor para los hombres y las mujeres, y para la sociedad entera” y consideramos que el paradigma humanista puede mantener este sentido, ya que presenta más bondades para lograr esto —como lo vimos en el apartado correspondiente— que el paradigma pragmático y cientificista de la educación tradicional.

En un primer momento, en este apartado, presentamos los antecedentes del Humanismo como movimiento filosófico, y en un segundo momento, el Humanismo ético de Kant y la Ética comunicativa de Habermas y Apel por ser los representantes más significativos. Y culminamos el apartado con la presentación del movimiento de renovación del Humanismo en la época actual, a partir de la denuncia del proceso de materialización y enajenación que vivimos los seres humanos, con lo cual hemos perdido el respeto y reconocimiento de los derechos del otro y de la naturaleza.

El Humanismo es sólo un aspecto del fenómeno llamado Renacimiento, en el cual se da una renovación del hombre en sus capacidades y sus poderes, en su religión, arte, filosofía y vida asociada. Es la reforma del hombre y su mundo, en el sentido de una vuelta a la forma original.

Los humanistas del Renacimiento tenían conciencia de estar luchando por un ideal de formación humana plena —se sentían atraídos por la luz de la cultura clásica griega y latina—, motivo por el cual buscaban volver a las fuentes de las mismas para construir una obra cultural que fuera creadora y no repetitiva. Por esto, a la actitud humanística la

caracterizan, la exigencia filológica de estudiar con cuidado los textos originales, y por el otro, una nueva conciencia histórica, ante la cual el hombre es una construcción histórica que se cumple mediante el progreso y la educación (Abbagnano, 2009: 25).

Lo que buscaban los humanistas era entrar en las posibilidades que el mundo clásico había ofrecido a los hombres, las cuales fueron desconocidas o ignoradas durante la Edad Media, pretendían que estas posibilidades volvieran a ser patrimonio de la humanidad. Querían reanudar la labor de los antiguos ahí donde la interrumpieron, continuarla con igual espíritu para que el hombre recobrarla la altura de su verdadera naturaleza.

El primer gran florecimiento del Humanismo fue en Italia, se insistió en la libertad, la dignidad y el valor del hombre en cuanto tal. El objetivo era dar nuevamente al hombre la conciencia de la propia libertad, de la propia autonomía ante el mundo y ante Dios.

El humanismo fue esencialmente una revolución pedagógica, todos los grandes humanistas escribieron al menos un tratado o dedicaron al menos un capítulo de sus obras a los métodos de la nueva educación, contraponiéndolos a los de la educación tradicionalista.

Las características de la educación humanista en sus orígenes son:

- Encaminada a formar al hombre en cuanto hombre, no médico o profesional con capacidades particulares.
- La integridad, la tendencia a cultivar en todos sus aspectos la personalidad humana, los físicos no menos que los intelectuales, los estéticos no menos que los religiosos.

Se practicaban las artes liberales por considerarlas como las más aptas para desarrollar armoniosamente las facultades del individuo, y por lo general se integraban con actividades deportivas o artísticas como la equitación, la natación y la danza. Buscaban la armonía del desarrollo global del ser humano.

Hay varias interpretaciones del humanismo que han influenciado a la educación. Presentamos a continuación las más importantes para después concentrarnos en el humanismo ético de Kant y la teoría neokantiana de Jürgen Habermas y Karl Otto Apel, ya que la escuela de Frankfurt aporta un pensamiento ético que ha llegado a considerarse por muchos filósofos y científicos sociales, uno de los fundamentos filosóficos más sólidos a la EpP, los cuales han favorecido la construcción y renovación de metodologías más congruentes con esta disciplina.

Cuadro 11
Corrientes humanistas más importantes del siglo XIX y XX,
sus premisas y presupuestos claves para la educación

<i>Corriente humanista</i>	<i>Premisas</i>	<i>Presupuestos para la educación</i>
Humanismo espiritualista Jacques Maritain	<p>El hombre es un <i>fin en sí mismo</i>, y su perfeccionamiento, el fin de la educación.</p> <p>La formación de la inteligencia es lo más importante para el individuo, ya que le capacitará para desempeñar adecuadamente su fin en la sociedad, trazándose un plan de vida</p>	<p>Cultivar el desarrollo de la razón. La mente se desarrolla en función de la comprensión de los contenidos por aprender.</p> <p>El proceso educativo debe responder al dinamismo del educando.</p> <p>El amor a la verdad, al bien, a la justicia, la aceptación de la propia existencia, el sentido de la obra bien hecha y la disciplina, son disposiciones que constituyen la base de la formación de la moral de la persona para la vida humana en armonía.</p> <p>Vocación del profesorado para propiciar que el alumno desarrolle virtudes intelectuales y morales como base del ejercicio de su libertad.</p> <p>Establecimiento de estrechas relaciones entre el maestro y el alumno.</p> <p>Facilitar la mayor participación del alumno y su espontaneidad, dejando en segundo lugar el énfasis en la memorización de datos.</p> <p>El propósito principal de la educación es formar “una verdadera persona humana, perfeccionándola por el conocimiento y el amor”, como decía Maritain.⁵</p>

Continúa...

⁵ Jacques Maritain, filósofo francés del siglo XIX, estudioso de la persona humana, de la moral, de la cultura y del arte; uno de los principales representantes del Humanismo integral.

<i>Corriente humanista</i>	<i>Premisas</i>	<i>Presupuestos para la educación</i>
Humanismo de Marx	<p>El hombre es un ser histórico, producto de las relaciones sociales, y por lo mismo tiene el riesgo de la enajenación.</p> <p>La tarea de la educación es liberar al ser humano de la alineación.</p> <p>La Pedagogía debe estar unida al trabajo y a la revolución, es eminentemente atea, socialista y democrática.</p> <p>La educación debe fomentar el amor del hombre por el hombre cuando éstos ya no están divididos en clases sociales.</p>	<p>El hombre siempre puede superarse más, no existen niveles tope en su desarrollo humano.</p> <p>Respeto a la dignidad humana, significa el reconocimiento del valor de la personalidad humana como tal.</p> <p>El sentido de la existencia humana consiste en entregar todas sus fuerzas para el bien de la sociedad.</p> <p>“Exigir el máximo posible al individuo y ofrecerle el mayor respeto”, es el principio más importante de la educación del hombre según Makarenko.⁶</p> <p>El respeto de la dignidad de la persona humana. Trato igual para todos.</p> <p>El hombre se crea por el trabajo.</p>

Continúa...

⁶ Anton Semionovich Makarenko. Pedagogo de origen ucraniano, de fines del siglo XIX y principios del XX. Su propuesta fue la educación colectivista, considerada una propuesta pedagógica integral, que se concreta en el desarrollo integral del educando y en una posición ante el mundo; se vincula a una práctica política y económica.

<i>Premisas</i>	<i>Premisas</i>	<i>Presupuestos para la educación</i>
Humanismo existencialista Sartre ⁷	Lo importante es la espontaneidad. La verdad se confunde con la opinión, el educando es intocable en su singularidad, pues siempre tiene la razón. No existe “el deber-ser”, no hay modelos, la educación se basa en la factibilidad.	La pedagogía existencialista hace énfasis en el valor del hombre como individualidad que debe rechazar una conducta normalizada El educando es el centro de la tarea educativa. Otorga mayor respeto a la individualidad de los discentes, a su libertad, su creatividad y espontaneidad. El proceso educativo se orienta hacia la autorrealización personal. Despierta la conciencia de todos los individuos de la comunidad educativa en la responsabilidad educativa. Insiste en la necesidad de sinceridad y autenticidad.

Fuente: elaboración propia.

No todas las corrientes humanistas han sido consideradas valiosas, por esa razón algunas siguen siendo vigentes, aquellas que son relevantes para lograr el desarrollo integral del ser humano. Por ejemplo, el Humanismo espiritualista es muy significativo porque destaca la importancia de enseñar a los educandos una serie de valores tendientes a la procuración del bien común, como la verdad, el bien, la justicia, la aceptación de la propia existencia, el sentido de la obra bien hecha y la disciplina, sin descuidar la formación de la persona humana, perfeccionándola por el conocimiento y el amor.

Por otra parte, el Humanismo de Marx, que ha sido uno de los pilares de los sistemas socialistas en muchas sociedades del siglo XX, goza de más aceptación, ya que promueve el respeto a la dignidad humana y el reconocimiento del valor de la personalidad humana como tal, destacando que el sentido de la existencia humana consiste en entregar todas sus fuerzas para el bien de la sociedad; aunque puede

⁷ Jean Paul Sartre, filósofo francés, autor del Existencialismo, corriente que pone a la existencia en el centro de toda reflexión filosófica.

descuidar la atención y valoración positiva del individuo frente al concepto de grupo, de sociedad, motivo por el cual muchos sistemas socialistas se desviaron a formas dictatoriales o fascistas. Pero el legado del Humanismo de Marx sigue siendo valioso y vigente en nuestros días y nos recuerda entre otras cosas que además de interpretar el mundo, debemos transformarlo y los docentes como *intelectuales transformativos*, tal y como lo decía Henri Giroux (1997) somos uno de los grupos de profesionales encargados de hacerlo en las aulas, a través de metodologías fundamentadas con esta doctrina filosófica, para llevarla no solamente como teoría a las mentes de los jóvenes, sino como un conjunto de ideas regulativas de nuestras acciones, a favor de la construcción de una Cultura para la Paz.

Y finalmente, a partir de los presupuestos para la educación que planteó Sartre, se han creado propuestas pedagógicas de carácter existencialista y algunas tendencias que encontramos en corrientes educativas actuales.

El Humanismo existencialista de Sartre ha sido valorado porque presenta elementos o premisas que nos ayudan a valorar la participación más fluida del estudiante en su proceso educativo; pero ha sido cuestionado, ya que también puede favorecer el hecho de que el profesorado caiga en posturas relativistas que sitúen a los y las docentes y a los discentes en un estado de intocabilidad, sobrevalorando su singularidad y creyendo que siempre tienen la razón. El riesgo que se corre en la educación al seguir esta corriente, es que se confunda la opinión del docente y del estudiante con la verdad, posturas que lamentablemente estamos observando en las escuelas en México; o bien, se caiga en el pesimismo, creyendo que nada se puede hacer para generar mejores condiciones de vida para todos y todas.

Humanismo ético de Emmanuel Kant

Según Jesús Conill, una de las principales aportaciones de Kant al Humanismo es la reflexión que realiza en torno a la esencia de la humanidad y a los valores esenciales en el ser humano, al afirmar que la auténtica humanidad radica en la moralidad y ésta, en la “buena voluntad”: “ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción, a no ser tan sólo por la buena voluntad” (Conill, 2009: 98).

El principio por el que se determina la voluntad tiene como fundamento objetivo de su autodeterminación algo que posee un valor absoluto, y por esta razón se considera “un fin en sí mismo”. Kant diferenciaba a las personas de las cosas, porque las primeras tienen un valor absoluto y las cosas no.

Sin representarse a la persona como fin en sí y valor absoluto, el humanismo ético ilustrado de Kant contendría fundamento racional; por tanto, sin su fondo personalista no contaría con una perspectiva moral, que diera sentido a la vida. Si el ser humano se representara únicamente como *homo tecnológicus* y *homo economicus*, el mundo moderno carecería de la brújula necesaria para orientarse más allá de la razón funcional. Pero la razón en versión kantiana surge de un trasfondo moral en el que la libertad y la dignidad de la persona son los contenidos fundamentales (Conill, 2009: 99).

La trascendencia del Humanismo de Kant reside en haber descubierto el bien originario que nos permite contar con la perspectiva moral, la cual, según Jesús Conill, nos permite ver más allá del economicismo y de la razón funcional, por lo cual hemos de valorar al ser humano no sólo por los efectos, o el valor de uso, sino por su valor interno, por el “valor de dignidad” que posee (Conill, 2009: 99).

El Humanismo ético de Kant no murió con él, la herencia kantiana se retomó en Alemania en el siglo XX y en el resto del mundo, generando una corriente neokantiana o transkantiana que retoma sus postulados y los enriquece con otras teorías, por ejemplo las de la escuela de Frankfurt que exponemos a continuación.

La ética comunicativa. Habermas y Apel

Jürgen Habermas presenta en su obra, un paradigma comunicacional que va conformando una teoría discursiva de la educación y también de la pedagogía, la cual permitió ir articulando una nueva forma de Humanismo en el siglo XX, con la unión de los distintos saberes, que son complementarios: conocimiento moral, científico y no científico. La teoría discursiva de la educación se ubica en línea cognitiva evolutiva que introduce el concepto fundamental en el desarrollo moral del individuo: el diálogo y, por lo tanto, la ética comunicativa, como elemento de interacción entre los individuos, y recupera el concepto de individuo en un sentido dual: ligado a los otros y único como individuo.

Habermas elige así la teoría de Kolberg y la complementa con la Fenomenología comunicativa, al introducir la idea de que las necesidades que tiene el individuo actúan como motivaciones en su vida y lo hacen ubicarse en algún nivel del desarrollo moral, pero indica también que las necesidades adquieren una nueva dimensión en función del otro, si es que tenemos la idea regulativa de la comunidad ideal de comunicación, donde todos pueden participar y expresar su opinión, y esa imagen regulará la acción y lo que interpretamos como necesidades (Habermas, 1985: 57-83).

Así, Habermas centra su interés en el análisis de la dimensión pragmática del lenguaje, pero desde una perspectiva de corresponsabilidad que nos permite entender y valorar la acción comunicativa como la vía para reconocer lo que nos hacemos los unos a los otros, cuando hablamos al mismo tiempo que cobramos conciencia del compromiso que adquirimos en ese momento con nuestros interlocutores; de lo cual se desprende el hecho de identificar si con nuestra acción comunicativa reconocemos al/ a la otro-otra como interlocutor válido o no.

Habermas afirma que los seres humanos dependemos unos de otros y es así como fundamenta la ética universal, concibiendo entonces que la transformación del individuo y su desarrollo como persona, sólo se dará en comunidad.

Otro filósofo que aporta reflexiones y conceptos, enriqueciendo así la teoría de la ética comunicativa o ética del discurso, es Karl-Otto Apel, que junto con Habermas, son sus principales exponentes en la escuela de Frankfurt.

Apel habla en especial de la ética discursiva, cuando pone énfasis en una forma especial de comunicación, que es el discurso argumentativo. Para este autor, el discurso argumentativo es un medio indispensable para la fundamentación de las normas consensuales de la moral y del derecho (Apel, 1991: 140).

Y afirma que este aspecto es esencial, dado que una moral de las “costumbres”, referida a las relaciones próximas interhumanas, en las que todas las normas son casi evidentes para todos, ya no es posible hoy en día. Así que todos tenemos que asumir la responsabilidad solidaria por todas las consecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres, si es que queremos solucionar los problemas que vivimos hoy en día y evitar futuras desgracias (Apel, 1991: 140). Y para lograr esto, Apel asegura que tendremos que optar por el camino de la ética discursiva, es decir, la cooperación solidaria de los individuos en la fundamentación de las normas morales y jurídicas susceptibles de consenso, tal como es posible, principalmente por medio del discurso argumentativo (Apel, 1991: 142).

Y la institucionalización de los discursos “prácticos” que hasta ahora se han postulado, deberán estar sujetos a la crítica de la opinión “pública”, mediante los discursos. Pues la liberación —por otra parte necesaria— del individuo, mediante las instituciones, no debería conducir nunca a que la comunidad de comunicación de los hombres capacitados para el discurso perdiera su distancia de responsabilidad y su competencia para decidir, en última instancia, frente a las instituciones (Apel, 1991: 145).

Así, Apel concibe la ética del discurso desde la perspectiva normativa de una ética de corresponsabilidad, en su dimensión exotérica —propriadamente filosófica— la cual consiste en que la idea del discurso argumentativo —que él plantea como irrebalsable, por cualquier pensamiento con pretensión de validez— debe posibilitar también la fundamentación última del principio ético que debe conducir ya siempre todos los discursos argumentativos, en tanto que son discursos prácticos de fundamentación de normas. Esto quiere decir que el aspecto ético debe tener en cuenta lo que piensen todos los afectados y para saberlo, éstos tienen que hablar, hacer uso de su racionalidad comunicativa, mediante el diálogo, con el discurso que maneje argumentos fundamentados, válidos. Así se estará creando y viviendo en una comunidad de comunicación, pero para lograr que la comunicación esté libre de intereses egoístas y no colectivos, es decir, libre de la racionalidad estratégica, Apel plantea la idea regulativa,⁸ de la “Comunidad ideal de comunicación”, aquella que orienta nuestra participación en los procesos de comunicación, con pretensiones de validez (Apel, 1991: 145-148).

Las pretensiones de validez para Apel son: la *inteligibilidad*, la cual indica que en el diálogo se deben usar conceptos claros, entendibles; la *veracidad* hace alusión al hecho de que quien está hablando, cree realmente lo que dice; la *verdad*, todo aquel que habla está seguro que lo que dice es verdadero; y *corrección* normativa, la cual incluye la gramática correcta, además de la proposición de normas que deberían recibir el consenso de todos los afectados. Apel supone como condiciones para alcanzar la comunidad ideal de comunicación, que todos los afectados fueran considerados como personas, es decir, como interlocutores válidos, y pudieran hablar sin coerción y en condiciones de igualdad. Argumenta que se llega a saber que este es el criterio, por reflexión trascendental, es decir, por el razonamiento de las condiciones de posibilidad que tenemos los seres humanos para hacer de manera diferente las cosas (Apel, 1991: 148-150).

⁸ Idea regulativa, término que para Kant significa la situación que tenemos en mente al hacer las cosas y que nos indica el recto actuar.

Nuestra racionalidad nos permite decir que algo está mal hecho porque tenemos la capacidad de razonar sobre las condiciones de posibilidad de hacer algo bien hecho. Así en las relaciones humanas, la ética comunicativa exige que en un diálogo todos tengan pretensiones y exigencias con reciprocidad. Lo cual indica que nos debemos dar razones unos a otros de nuestras acciones y esperar de quien habla, sea sincero-a y correcto-a en su expresión, con la seguridad de que si no lo hace así, tenemos el derecho de exigir que lo sea.

La aplicación de la ética comunicativa en la transformación de conflictos asegura que ésta sea pacífica, pues incluye una acción dialógica, en el momento que considera a todos los afectados en un conflicto como personas, como interlocutores válidos; ilumina nuestro camino con ideas regulativas de nuestra acción, como son: la idea de paz y la idea de la comunidad ideal de comunicación.

Una hipótesis fundamental dentro del análisis filosófico es que cuando los principios éticos conduzcan la vida de los individuos, muchos de los problemas que hoy en día vivimos tendrán solución y muchos otros serán prevenidos. En relación a cómo lograr ese desarrollo de la conciencia, las opiniones de los/las científicos y científicas, son variadas, pero muchos coinciden en afirmar que un medio fundamental es la educación del individuo, dentro de valores y virtudes que tengan como principio fundamental la idea regulativa de paz.

Debemos aclarar que la ética comunicativa es una corriente que está a la vanguardia en Europa, lo cual no significa que no tenga puntos débiles y no los pueda mejorar.

Algunos puntos de esta corriente son cuestionados por algunos científicos sociales. Por ejemplo, uno de los aspectos de la propuesta habermasiana: la teoría de “la fuerza del mejor argumento” es el objeto de crítica minuciosa por parte de Noé Esquivel Estrada, en su libro *Racionalidad de la ciencia y de la ética en torno al pensamiento de Jürgen Habermas*. En esta obra, el autor considera que “la fuerza del mejor argumento” es factible sólo dentro de un grupo limitado, y cuestiona “¿Qué pasa cuando se pretende llevar ésta al campo de la universalidad? ¿Cómo argumentar en favor de esa fuerza argumentativa? Y ¿con base en qué criterios podemos establecer que éste es el mejor argumento?” (Esquivel, 1995: 258). Reconoce así, que existe una gran dificultad que se presenta, sobre todo tratándose de cuestiones valorativas, éticas o morales, según sea el caso; apunta que la propuesta habermasiana alcanza también los límites de la utopía.

Sin embargo, a pesar de los puntos débiles que puedan presentar estas corrientes, las incluimos en este trabajo, por considerar que la ética es un elemento importante en el seguimiento de la práctica educativa y en especial en la transformación de conflictos; y que la ética comunicativa en particular es un paso dentro del camino de la paz, a diferencia de las estrategias tradicionales, como el autoritarismo, que por lo general son violentas.

La transformación de conflictos, en el marco de la EpP, requiere del conocimiento de los fundamentos teóricos de la ética comunicativa o discursiva, y de su aplicación en el salón de clases. Dado que la acción didáctica, así como el proceso enseñanza-aprendizaje, son en sí mismos una acción comunicativa.

Varios autores (Cortina, 1996) (Jung, 1993) (Martínez Guzmán, 1996) se han ocupado del diseño didáctico pedagógico de estrategias que permitan a los docentes la aplicación de la ética comunicativa en la educación, con el objetivo de lograr en el alumnado, la *formación discursiva de su voluntad*, planteada por Jürgen Habermas (Habermas, 1985: 90).

Adela Cortina afirma que si no se enseña la virtud al ser humano, éste no podrá liberarse. Reconoce que debemos educar en conocimientos, pero que el valor final es la moral que nos permite formar una sociedad democrática. La democracia, para esta autora, implica la existencia de valores como la autonomía —el ejercicio de la libertad— y la solidaridad —el reconocimiento de los lazos de unión entre los seres humanos— (Cortina, 1996: 210).

Cortina recomienda que para iniciar la educación desde la perspectiva de la ética comunicativa, primero hay que dar ciertos valores mínimos, independientemente de la sociedad a la cual pertenecemos, que sean universalizables y que se necesiten para entrar en competencia comunicativa con otros (Cortina, 1996: 212-222).

En este mismo orden de ideas, Jung profundiza sobre cuáles serán las características de esa EpP, que él nombra educación dialógica, revivificando así la relación docente-discente, afirmando que la única forma de educar es el diálogo, y por lo tanto el método a utilizar; el medio será el lenguaje y el producto será la cultura. Identifica en la educación un trío: yo, tú y ello, es decir, sujeto-sujeto, conocimiento. Indica que la relación más importante estará entre los individuos que de una forma procedimental se acercarán al objeto para estudiarlo juntos, y en esa medida encontrar sentido y asignar un valor al mismo, sólo en esa medida el conocimiento tendrá una función liberadora (Jung, 1993: 41-77).

Por su parte, Vicent Martínez Guzmán retoma la herencia kantiana al afirmar que cuando existe un compromiso con la explicitación o reconstrucción de lo que hace posible que nos entendamos, surgen las posibilidades de comunicación, de entendimiento o de acuerdo, porque nos consideramos responsables de que las cosas sean como son, y debemos también considerarnos capaces de pensar cómo sería el mundo si arregláramos las dificultades que vivimos por las buenas (Martínez Guzmán, 1996: 187). Nos dice que debemos darnos cuenta de que hay más razones para resolver las cosas por las buenas que por las malas. Retoma el ejercicio de la reflexión filosófica trascendental de Kant, que nos permite ver cuáles son las condiciones de posibilidad de una realidad, y ligada a ésta con las ideas regulativas que como su nombre lo indica, regularán nuestra acción.

Para este autor, es necesario no descuidar ningún nivel de la educación, siguiendo con la educación pragmática y haciendo todo lo posible por alcanzar la perspectiva moral o práctica, en la cual posibilitamos el fortalecimiento de la razón, al último nivel, pos convencional, según los planteamientos de la teoría del desarrollo moral del individuo (Kolberg, 1982) al que debemos llegar, en el cual nuestra actuación será libre y digna en la medida que reconozcamos a los otros como interlocutores válidos.

Martínez Guzmán considera que es un logro la racionalidad comunicativa, planteada en la teoría de los actos de habla, de Apel y Habermas, ya que supera la acción estratégica, y el docente logra adoptar la perspectiva de participante —abandonando la de observador— lo cual facilita el surgimiento de una relación de simetría, entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje, generando así la reciprocidad entre docente y discente, en relación a igual competencia comunicativa y uso de pretensiones de validez —inteligibilidad, sinceridad o veracidad y corrección— (Martínez Guzmán, 1996: 190).

Así, con la perspectiva de la ética comunicativa, Martínez Guzmán agrega dos objetivos más a la EpP: la reconstrucción genuinamente trascendental del punto de vista moral, que nos capacitaría para adoptar principios éticos universales, garantizando la imparcialidad en nuestro juicio sobre nuestras conductas, si queremos considerarlas moralmente correctas; y educar nuestra voluntad para dar razones de nuestra conducta. Reconoce que los docentes tenemos la responsabilidad de orientar el desarrollo de la capacidad discursiva del alumno para que adquiera la habilidad de dar argumentos, en un principio aun cuando éstos sean egoístas, dado que eso le permitirá hacer uso de la razón práctica, que como base hará factible un segundo

nivel de voluntad que le permitirá decidir sobre su vida para conseguir finalidades que sean éticamente buenas. Pero el fin último será educar al individuo para que su voluntad sea libre de las expectativas sociales y se deje determinar por el juicio moral, sin compromisos de autoridad pero sí de solidaridad (Martínez Guzmán, 1996: 195).

Por todo lo que hasta aquí hemos analizado, es evidente que la educación discursiva de la voluntad no es un ejercicio individual, sino colectivo, según el planteamiento de Apel, “eduquémonos como ciudadanos de una sociedad civil mundial...que no quede ningún ser humano, ni colectividad sin ser reconocido un interlocutor válido” (Martínez Guzmán, 1996: 201).

Como hemos podido observar en este apartado, el Humanismo ilustrado tiene grandes aciertos aunque para algunos tiene limitaciones, es por ello que se actualiza constantemente, a través del tiempo, lo cual no significa ningún problema, ya que al ser una doctrina filosófica responde a la naturaleza de ésta, la Filosofía no tiene tiempo, se revitaliza a cada momento, para dar respuesta a las necesidades de un contexto social determinado.

En los albores del siglo XXI mucha gente, incluyendo académicos, pensaba que el Humanismo había perdido fuerza, avasallado por posturas individualistas, pragmáticas y eficientistas y que la tendencia era que desapareciera, pero más allá de que esto pasara, se está renovando y hoy más que nunca, ante tantas señales de falta de conciencia del ser humano que provocan manifestaciones ingentes de violencia, la labor educativa no debe quedar despojada del espíritu y filosofía de los grandes humanistas, por el bien del ser humano y la naturaleza en general.

El movimiento por la defensa del Humanismo y la enseñanza de la Filosofía en muchas universidades, tanto europeas como americanas, se ha fortalecido en las primeras décadas de este siglo. En muchos espacios académicos se trabaja en la renovación del Humanismo, con una perspectiva ética-política, desde la cual se pretende conformar un marco normativo universal que proteja el derecho de libertad y autonomía del ser humano, ya que estos derechos fundamentales le permitirán vivir con dignidad.

En España, la Filosofía para la Paz, que presentamos en párrafos anteriores y la teoría social del reconocimiento, que busca precisamente el reconocimiento y respeto del “derecho a la diferencia”, por considerarlo un derecho fundamental, son los enfoques epistemológicos que contribuyen a la actualización del Humanismo en el presente siglo.

Como ejemplo de la idea anterior se han establecido para la educación algunos presupuestos del Humanismo moderno. David Fernández identifica los siguientes:

- No sólo cultiva el desarrollo de la razón; potencia, en cambio, capacidades no estrictamente racionales para percibir y transformar la realidad; ayuda a intuírla, a recrearla, gozarla, adivinarla.
- Desarrollar en los educandos la capacidad de reflexión e indagación de fondo, la capacidad de asombro, de sorpresa, ante nuestra propia realidad como personas.
- Debería llevar a relativizar —sin despreciar, por supuesto— el ideal de la ciencia exacta y comprobable, del pensamiento duro. Debería, por el contrario, despertar la sensibilidad e introducir en el mundo que habita la loca de la casa: la imaginación. Enseñar a pensar sin sofocar la inconformidad, la inventiva; entregar la tradición sin empañar la mirada de quien mira al mundo por primera vez.
- Trabajar en un marco de ética, reconocimiento y práctica de los valores fundamentales del ser humano.
- Retomar la dimensión social-popular, con el reconocimiento de nuestra historia nacional y regional. Incorporar dentro de sí la dimensión de género, para que haga avanzar en la equidad a hombres y mujeres; reivindique lo femenino como algo valioso y propio de todos, en su diferencia y en contradicción con una sociedad y educación generalmente jerarquizada y patriarcal (Fernández, 1999: 3).

Para Pablo Latapí es necesario estimular el desarrollo de una educación humanista, la cual nos permite:

- Salvar a los individuos de la tendencia a la uniformidad, existente en la educación actual, dejar de descalificar los actos libres y dejar de temer a lo inesperado.
- Poner en juego el deseo, la fantasía, la reflexión profunda, la libertad y la utopía. Mantener a la persona siempre abierta a mejores posibilidades y en rumbo hacia la excelencia humana y profesional.
- Entender que el “otro” está en nosotros es condición fundadora de toda moral. Comprender nuestra propia indigencia y nuestra apertura intrínseca frente a los demás; la responsabilidad que tenemos frente a los “otros” que habrán de venir en el futuro, así como la dignidad compartida de todos los seres humanos (Latapí, 2009: 85-92).

Imaginación moral. John Paul Lederach

De acuerdo con J. Paul Lederach, tenemos que construir la paz desde los escenarios de violencia en los que vivimos (Lederach, 2007: 22). Esta idea nos puede resultar muy compleja y difícil, y de hecho lo es, pero desde la perspectiva de la Filosofía para hacer las paces, podemos ver la tarea con optimismo y esperanza, gracias a que, como dice Vicent Martínez Guzmán, contamos con “diversas maneras de hacer las paces, que sabemos que tenemos los seres humanos” (Lederach, 2007: 12). Pero además, J. Paul Lederach nos da otros elementos para esta tarea tan importante en nuestras vidas, que nos permitirá disminuir las manifestaciones de violencia y poner manos a la obra en la solución de muchos de los problemas que vivimos.

Lederach reconoce que es necesario contar con la habilidad, la técnica y por lo tanto la metodología en la construcción de la paz, pero subraya la importancia de sumar a esto, la capacidad artística que se nota en la imaginación, en general, porque ésta nos permite idear otras respuestas a las preguntas planteadas, que se manifiestan como soluciones a la problemática que genera la violencia; y en especial en la *imaginación moral*, ya que no es suficiente innovar en las ciencias, para generar más conocimientos, también tenemos que innovar en nuestra cosmovisión del mundo, de las cosas y en nuestro comportamiento para incidir positivamente en las relaciones que entablamos con nuestros congéneres y con la naturaleza. Así, nos anima a dejar volar nuestra imaginación moral para construir la paz, más como un acto creativo y artístico que como un proceso técnico o mecánico, ya que la imaginación moral requiere de sensibilidad y de la conciencia de que es mejor vivir en paz que con violencia (Lederach, 2007: 25).

En relación con el principio fundamental de la tesis de Lederach, define a la imaginación moral, de la siguiente manera:

...planteo y analizo la imaginación moral como la capacidad de imaginar algo anclado en los retos del mundo real pero a la vez capaz de dar a luz aquello que aún no existe. En referencia a la construcción de la paz, esa es la capacidad de imaginar y generar respuestas e iniciativas constructivas que, estando enraizadas en los retos cotidianos de la violencia, trasciendan y en última instancia rompan los amarres de esos patrones de ciclos destructivos (Lederach, 2007: 63).

Como hemos visto hasta esta parte, las aportaciones de Lederach al campo de los Estudios para la Paz y en particular a la EpP, tienen su origen en una profunda preocupación por lo que podamos crear aquí y ahora para la humanidad que todos y todas compartimos. Su visión acerca de las posibilidades y formas para construir la paz retoman lo planteado por célebres investigadores de la paz, la técnica y el aspecto metodológico que le da a los Estudios para la Paz el rigor científico, pero además, propone como lo mencionamos con anterioridad, sumarle la imaginación moral y la serendipia o chiripa.⁹

El mensaje de J. Paul Lederach habla de esperanza, nos llena de ella y recordamos al leerlo, cómo otros pedagogos comprometidos con la tarea de construcción de la paz, apostaron a la indignación, ante el abuso y falta de respeto a los derechos humanos manifiestos en actos de violencia (Freire, 1993) tanto como a la esperanza, para enfrentarla y disminuirla (Freire, 2001), (Xesús Jares, 2005).

Otro elemento importante que incluye Lederach, como fundamental en la construcción de la paz, es la *vocación*, que concibe como el espíritu que nos mueve a hacer las cosas no por la necesidad de dedicarnos a algo para sentir que somos productivos y sentir que tenemos *que hacer*, sino partiendo de la respuesta al *quiénes somos*.

[...] más allá de la profesión, mi preocupación ha sido hallar y seguir una llamada, una voz más profunda. En el más puro sentido de la palabra, vocación es aquello que se agita en el interior pidiendo ser oído, pidiendo ser seguido. La vocación no es lo que hago. Hunde sus raíces en quién soy y en un sentido del propósito que tengo en la Tierra (Lederach, 2007: 57).

Así la suma de diferentes formas de hacer las paces nos brinda la posibilidad de transformación pacífica de algún conflicto y con todas estas acciones la construcción de una Cultura para la Paz,

Es muy interesante descubrir, en los escritos de Lederach, cómo la reflexión de los grandes investigadores e investigadoras de los Estudios para la Paz son un ejemplo notable de la vocación de construcción de una Cultura para la Paz y cómo presentan ideas o marcan puntos de inflexión que serán seguidos por otros investigadores e investigadoras, dando como resultado nuevas tesis, nuevos planteamientos, nuevos

⁹ *Chiripa*, término utilizado en Latinoamérica para nombrar la “chispa” u ocurrencia que surge en el momento preciso, en este caso en el arte de hacer las paces.

métodos para seguir construyendo un mundo mejor. Por ejemplo, cuenta Lederach, que la paráfrasis que Vicenç Fisas hace de las ideas de Bruno Bettelheim, cuando dice: “la violencia es la conducta de alguien incapaz de imaginar otras soluciones a los problemas que se le presentan” (Fisas, 2002: 58; citado por Lederach, 2007: 64), le dio la pauta para vislumbrar otro camino y otra forma de hacer las paces, yendo en la dirección inversa, así planteó su tesis de que

... la imaginación moral surge con la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en procesos de relaciones, la disposición de aceptar la complejidad sin depender de la polaridad dual, la creencia en el acto creativo, y la aceptación del riesgo inherente necesario para romper la violencia y aventurarse por caminos desconocidos que construyan un cambio constructivo (Lederach, 2007: 64).

En el planteamiento de la tesis de *la imaginación moral* como forma de construcción de la paz, Lederach demuestra tener un ingenio notable, que le permite plantear preguntas pertinentes que aseguran un buen planteamiento del problema y respuestas que en sí mismas son ya una aportación teórica tanto a los Estudios para la Paz como a la EpP. Por ejemplo, buscando la esencia de su trabajo de redacción del libro *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, se planteó la pregunta “¿Qué materias harían imposible la construcción de la paz si no estuvieran presentes?” (Lederach, 2007: 64).

Y con la respuesta a esa pregunta, plantea lo que él denomina las cuatro materias o disciplinas que se encuentran en el proceso de la imaginación moral:

- La centralidad de las relaciones. Las relaciones son el concepto organizativo central de la teoría y la práctica.
- La práctica de la curiosidad paradójica. Capacidad para superar la polarización de las dualidades.
- Proporcionar espacio para el acto creativo. El momento en que la potencialidad se mueve del reino de lo posible al mundo de lo tangible.
- La voluntad de arriesgar. La fuerza que desafía cualquier reto, definida por Albert Einstein en su famosa cita textual como “Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad”.

Más adelante en el capítulo 4 de este trabajo, se considerará la metodología de construcción de la paz de Lederach, en la construcción de la propuesta integral

de enriquecimiento del eje transversal de EpP del CBU2009, porque considero que puede enriquecer de manera notable la praxis de la EpP en el NMS.

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Teorías de la educación

Además del Humanismo, que ya presentamos en el apartado anterior, la EpP tiene otros fundamentos teóricos, de los cuales retomamos, por considerar que son los más significativos desde la segunda mitad del siglo XX y lo que va de esta primera mitad del siglo XXI, la teoría crítica de la educación y el constructivismo.

Teoría crítica de la educación

Es una teoría que surge en el campo de la docencia e investigación y ha enriquecido especialmente a la Pedagogía, su precursor principal fue Paulo Freire. Propone la vinculación de docentes y discentes para construir una mejor sociedad, a partir de la concienciación de los problemas sociales que vivimos y que afectan de manera directa e indirecta al proceso educativo.

Pedagogía de la liberación. Paulo Freire

La obra de Paulo Freire ha enriquecido desde los años sesenta del siglo XX, a la Pedagogía como ciencia encargada del estudio del fenómeno educativo.

Unas de las grandes aportaciones de Freire a la educación es sin lugar a dudas la obra *La educación como práctica de la libertad*, en la que defiende la práctica de una “educación que respeta en el hombre su vocación ontológica de ser sujeto” (Freire, 2009: 26) y nos lleva a identificar como un objetivo esencial de la educación crítica, el desarrollo de las potencialidades del individuo, que se convierte en palabras de Freire, en un esfuerzo humanizador del ser humano que le permitirá concretar esa vocación en pleno ejercicio de su libertad.

En este apartado aclararemos el concepto de lo que filosóficamente es la libertad y las características de la *acción no dialógica* que impiden la práctica de la libertad, tanto del educador como del educando, lo cual identificamos como la principal consecuencia negativa de la acción violenta ante los conflictos que se presentan en la vida cotidiana en general y en el ámbito educativo en particular.

Desde la perspectiva filosófica, todo ser humano tiene como esencia la libertad, como algo intrínseco, expresada en el uso de la razón práctica, que va ligada a la responsabilidad de la acción confiriéndole cierta autonomía al individuo.

Realizando una revisión general de la idea de libertad, encontramos que fue a partir de la Edad Media que el individuo quedó imposibilitado para desplegar libremente su vida con autonomía, como efecto del paradigma del individualismo, el deseo de llamar la atención. Aunque posteriormente, durante el siglo XVIII, apareció otro concepto de individualidad, uno cuya motivación no era la distinción, sino la libertad, la cual se convirtió así en la exigencia general, con la que el individuo encubría sus múltiples opresiones y autoafirmaciones frente a la sociedad. El concepto de libertad se fue reforzando a través del tiempo con las ideas de filósofos notables como Kant, que convirtió a la razón en portadora del mundo cognoscible, a su autonomía absoluta en el valor moral por antonomasia, y la libertad como un derecho innato del hombre.

Así, la libertad que tiene el individuo y la autonomía que puede ejercer son plenamente reconocidos en la actualidad como derechos inalienables del ser humano, que lo convierten en un ser digno, y en consecuencia lo habilitan para crear solidaridad, el vínculo sólido entre los seres humanos, por el reconocimiento de la dignidad de todos.

Sin embargo, las ideas de la modernidad, también actuales, han estandarizado y cosificado al ser humano, convirtiéndolo en un ser débil y consumista, carente de la posibilidad de ser libre de pensamiento, lo han llevado de una esclavitud impuesta a la auto esclavitud (Alvery, 2015), es decir, a no reconocer su libertad de pensamiento y de acción. En relación con estas ideas, Erick From en su obra *El miedo a la libertad*, nos dice que

...la libertad posee un doble significado para el hombre moderno: éste se ha liberado de las autoridades tradicionales y ha llegado a ser un *individuo*; pero, al mismo tiempo, se ha vuelto aislado e impotente, tornándose el instrumento de propósitos que no le pertenecen, extrañándose de sí mismo y de los demás. Se ha afirmado además que tal estado socava su yo, lo debilita y asusta, al tiempo que lo dispone a aceptar la sumisión

a nuevas especies de vínculos. La libertad positiva, por otra parte, se identifica con la realización plena de las potencialidades del individuo, así como con su capacidad para vivir activa y espontáneamente (From, 2001: 257).

Para Paulo Freire, la vía de liberación del individuo es mediante el liderazgo revolucionario o mediante la educación, aunque consideraba que también pueden ir juntos (Freire, 2008: 201).

Freire critica la práctica de la *educación bancaria*, identificada con una acción antidialógica, violenta, en la cual no se verifica una verdadera acción comunicativa: el docente no considera al discente como interlocutor válido, como *persona*,¹⁰ es decir, como un ser humano con competencia comunicativa en toda decisión que lo afecte, sino por el contrario, el docente concibe al discente como un ser incapaz e inculto que necesita ser educado por él o ella, para salir de su ignorancia e incompetencia. El proceder de este tipo de docentes encuentra su explicación según Freire, en la estructura social rígida, de carácter dominador, en la cual han vivido. Para este autor, la violencia en los hogares, las escuelas, primarias, medias y universitarias, se debe a las influencias de las condiciones estructurales objetivas, dominadoras, como las agencias formadoras de futuros invasores opresores. Y bajo este clima los educandos descubren que para conquistar ciertas satisfacciones, deben adaptarse a los preceptos que se establecen en forma vertical, entre los cuales se encuentra el de *no pensar* (Freire, 2008: 202).

Cuando al alumno no se le permite preguntar, cuestionar la autoridad del maestro o maestra, su saber, su conducta y menos pedir o exigir razones de por qué se hacen las cosas como el docente lo dicta, se han establecido estas actitudes como preceptos, que impiden la formación de la consciencia de su libertad.

Así, cuando se presentan conflictos en la relación docente-discente, ocasionados por el problema del autoritarismo, de la opresión del alumno o alumna, la forma de solucionarlos es frecuentemente violenta, por parte del docente. Tal vía es identificada como dialógica, ya que no permite la libre expresión del alumno, y la comunicación no se realiza en su totalidad, ya que es siempre el docente quien tiene la última palabra.

El autoritarismo de los padres y de los docentes, según Freire, se revela cada vez más a los jóvenes como algo antagónico a su libertad. Y cada vez más, por esto la juventud

¹⁰ *Persona*, término planteado con este significado por Habermas y Apel en la fundamentación de la ética comunicativa o discursiva (Habermas, 1990; Apel, 1991).

se opone a las formas de acción que minimizan su expresividad y obstaculizan su afirmación. En realidad lo que la juventud denuncia y condena en su rebeldía y por lo tanto en los conflictos que ésta genera, es el modelo injusto de la sociedad dominadora.

Por ello, en el manejo violento de los conflictos, por medio de la autoridad, se impide el acto de decisión de los discentes que están involucrados en el mismo, ya que el discente ha sido transformado por el docente en un objeto, sin el reconocimiento de su libertad, de su autonomía y su dignidad.

En la acción antidialógica, tanto el individuo que actúa con violencia, como quien es víctima de la violencia, no están ejerciendo su libertad, pues sólo se puede ser digno y libre, en grupo. Según Freud, necesitamos a los otros para portarnos moralmente bien. El opresor no reconoce la dignidad de la víctima, reconoce en sí mismo la capacidad de autonomía, que en su manifestación le permitiría luchar por ser reconocido como un ser digno. Ambos tienen miedo a la libertad, que a uno le quita poder y al otro lo enfrenta a su responsabilidad de acción, cuando siempre ha vivido en forma dependiente del deseo del “otro”, muchas veces opresor:

[...] el yo antidialógico, dominador, transforma el tú dominado, conquistado, en mero “esto”. El yo dialógico por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú —un no yo—, ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación (Freire, 2008: 218).

En una relación antidialógica no existe igualdad ni justicia desde la perspectiva de la dignidad humana y de las funciones propias respectivamente. No se dan las actitudes ni condiciones que permiten que el discente desarrolle sus capacidades, al no reconocer que éste es capaz de reflexionar y decidir sobre las soluciones aplicables al conflicto en cuestión. También en este tipo de relaciones se ha perdido la competencia comunicativa, y no se concibe tratar de comprender al otro y menos permitir su participación ante los conflictos; no se puede avanzar, según Paulo Freire, en la objetivación, es decir, comprender que el “otro” es un ser humano libre, autónomo y digno y que por lo tanto merece nuestra atención, reconocimiento y exposición de las razones que tenemos para actuar.

Las consecuencias que puede traer consigo una forma violenta de tratar los conflictos en el aula, es que no se transformen positivamente, y son, entre otras más, las siguientes. En primer lugar, el no propiciar el desarrollo de la *persona* con el ejercicio de su libertad ni el desenvolvimiento de todas sus potencialidades, cognitivas y de acción, o procedimentales, en la transformación de su mundo; la introyección del “otro” opresor y manifestación del “yo” violento-opresor; y por lo tanto la reproducción de relaciones interpersonales poco armoniosas, en las cuales muy probablemente privará el autoritarismo, revanchismo, discriminación, represión, falta de concienciación de nuestra realidad, aprendizaje de que la impunidad es real, que si se tiene autoridad, poder, o buenas relaciones con quienes detentan esto, aun cuando obremos en contra de otros, no nos pasará nada. Y en forma secundaria, el bajo rendimiento, reprobación y deserción escolar de los discentes.

Por lo analizado, podemos decir que la violencia, la falta de reconocimiento de la libertad de otra persona, manifestado en las acciones antidialógicas, no es el camino recomendable ante los conflictos, no es deseable, no es ético, porque el compromiso y responsabilidad de todos los seres humanos es crear juntos las condiciones que permitan la existencia de orden y justicia en la sociedad.

El legado intelectual de Paulo Freire, como lo hemos planteado, nos permite contar con métodos activos que nos permitan a docentes y discentes vivir y fortalecer la educación como práctica de la libertad, en un ejercicio en paz, disminuyendo así las manifestaciones de violencia al interior del aula y preparando a los discentes para que sean actores de paz en cualquier contexto en el que se desenvuelvan.

Represión y liberación en la educación. Carl Gustav Jung

Presentamos la teoría de Carl Gustav Jung como un precursor de la Psicología humanista y transpersonal —disciplina que tuvo su origen en la década de 1950, y se fue fortaleciendo significativamente en las décadas de los sesenta y setenta—. Esta teoría tiene como base el Humanismo, la Fenomenología, el Existencialismo y la autonomía funcional y enseña que el ser humano tiene en su interior un potencial de autorrealización, motivo por el cual la ubicamos como fundamento teórico de la EpP. Jung, también es creador de la Psicología analítica, enmarcada en la Psicología profunda, que a su vez es un fundamento muy importante de la teoría de las paces transracionales de Wolfgang Dietrich.

Para Jung, una misión educativa desde una visión socrática-platónica, posibilita un *conocimiento de sí*, y un vínculo con aquellos arquetipos o estructuras inconscientes que se determinan como el principio constitutivo del carácter y la personalidad del individuo. Cuando se cancela esta posibilidad formativa, que hace de la religión un componente fundamental de la cultura occidental, se contraviene los contenidos inconscientes del arquetipo de Dios o el “sí mismo”, se emplaza al sujeto a un estado de neurosis crónica y coloca a la humanidad al borde de la guerra y la autodestrucción (Ezcurdia, 2008: 88).

Por extensión de esta idea, podemos interpretar que si la escuela como institución, por excelencia encargada del proceso educativo, no cumple con la misión educativa desde la visión socrática-platónica referida, está negándole al estudiantado la posibilidad de alcanzar el conocimiento de sí mismo y es responsable al igual que la Iglesia, del estado de neurosis crónica de la humanidad de que hablaba Jung (2002) que provoca manifestaciones de violencia, en todos sus tipos y grados, colocando a la humanidad en procesos de conflictos casi permanentes en muchas partes del mundo.

En la sociedad se ha negado la influencia de los contenidos inconscientes en la formación de la personalidad y para Jung eso redundaría en una degradación de la orientación de la energía psíquica constitutiva de los mismos, que se manifiesta en una irrupción ciega e incontenible que vulnera el carácter consciente y autónomo del sujeto (Ezcurdia, 2008: 90). De tal manera que de no trabajarse esto en la escuela, se cae en una contradicción y será imposible alcanzar la meta de formar individuos autónomos y conscientes de su libertad.

Desde la perspectiva junguiana, la acumulación de energía psíquica, producto de la represión y negación de la vida inconsciente, se manifiesta abruptamente en la conciencia en forma de violencia y de una reducción y descomposición de la vida anímica del individuo o la comunidad. Jung llama “sombra” a este fondo psíquico oscuro donde brotan aquellos contenidos psíquicos que les ha sido negada su función genética. La sombra produce actos de los cuales el individuo no es directamente responsable, y ante los cuales siente un profundo horror una vez que la conciencia misma es recobrada (Ezcurdia, 2008: 90).

La reflexión anterior nos permite identificar la gran necesidad de la institución escolar de recobrar la claridad de su misión educativa y procurar que los estudiantes logren el *conocimiento de sí mismos* en términos junguianos, que *cobren consciencia de su*

“*sombra*” y de alcanzar las metas que ha marcado la UNESCO para la educación del siglo XXI¹¹ a la par de trabajar con una metodología de EpP que la provea de los mecanismos necesarios para lograr estas metas.

La noción de sombra que plantea Jung tiene enormes implicaciones en la investigación del tema desarrollo humano, porque nos enfrenta al lado oscuro de la vida cotidiana (Zweig, 1996: 50) y es trascendente para el cambio personal.

El atrevernos a ver nuestra *sombra* nos permite el conocimiento de nosotros mismos y con esto sentamos bases firmes para el desarrollo de nuestro potencial humano.

Liz Greene señala la naturaleza de la *sombra*, de la obscuridad interna que todos llevamos dentro, de la siguiente manera:

El lado enfermo y doliente de nuestra personalidad encierra simultáneamente a la sombra oscura que se niega a cambiar y al redentor que puede transformar nuestra vida y modificar nuestros propios valores. En cierto modo este redentor es anormal porque lleva consigo algún tipo de estigma. Por ello puede descubrir el tesoro escondido, salvar a la princesa o matar al dragón. La sombra es, pues, al mismo tiempo, aquello a redimir y el sufrimiento redentor (Zweig, 1996: 50).

El constructivismo

Es difícil de definir de una sola manera al constructivismo, ya que ha sido explicado como una concepción educativa, lo cual representa una forma más amplia de explicar el fenómeno educativo, que una teoría, es en sí mismo un enfoque o aproximación novedosa de la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza, que facilita el aprendizaje de conocimientos, procedimientos y actitudes en los jóvenes. Este enfoque de la educación se fortalece cada vez más y ha llegado a ser en nuestros días, uno de los más significativos en área de la Psicología educativa.

...la idea de concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje está siendo utilizada para designar una posición, un enfoque amplio, en el cual convergen diversas teorías psicológicas y educativas, que comparten el supuesto de que el conocimiento y

¹¹ Los objetivos que la UNESCO ha establecido para la educación en el siglo XXI, se plasman en el informe resultante de la reunión en Dakar, Senegal, realizada en el mes de abril del año 2000.

el aprendizaje no constituyen una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto en interacción con un entorno sociocultural (Farstein, 2009:179).

El constructivismo como enfoque educativo se fue generando por lo tanto, a partir de la identificación de la problemática educativa, por pedagogos y psicólogos educativos.

Uno de los problemas que se identifican en la educación en la actualidad es, por ejemplo, el hecho de que ésta se enfoca en enseñar a aceptar sin crítica ni experimentación lo que el maestro diga, esto lleva al alumnado a abandonar la actitud científica, creando una idea de que la ciencia es misteriosa y poco comprensible; además de privilegiar la clase magistral, en la cual sobresale la modalidad informativa que mantiene al alumnado en el rol de receptor del conocimiento que le transfiere el docente (Calero, 2008: 56-57).

Roger Cousinet en su obra *Pedagogía del aprendizaje*, denunciaba que a los escolares se les somete a la injusticia de aprender sin que se les haya enseñado a aprender. Mediante el enfoque constructivista, se da prioridad a enseñar a aprender potencializando los inter aprendizajes y auto aprendizajes del alumnado, así como su autonomía, capacidad de control y motivación para adquirir conocimientos (Calero, 2008: 56).

Para Mavilo Calero Pérez, el constructivismo nos permite liberar al alumno de algunas limitaciones, facilitando el aprendizaje y explicando al alumnado el enfoque de aprender en la vida, de la vida y para la vida, con lo cual va generando en él mismo, la idea de que lo importante de la escuela es eso, sin dejar de lado el aprendizaje de los conocimientos científicos que le permitirán comprender los fenómenos naturales y socio-culturales de la vida cotidiana. El enfoque constructivista pone a prueba el razonamiento del alumnado, además de instruir al profesorado en la importancia de entender y atender a los alumnos y alumnas, lo cual favorece la manifestación de conductas proactivas por parte de éstos, tales como las siguientes (Calero, 2008: 61-70):

- Intentan comprender por sí mismos lo trabajado en clase.
- Disfrutan el hecho de ser diferentes, aprendiendo a no incomodar a los demás.
- Se atreven a participar y a dar respuestas.

El constructivismo se fundamenta en la teoría de Piaget sobre el desarrollo intelectual, por lo tanto presenta una visión cognitivista y destaca la importancia de las competencias del alumnado, aspecto que en el contexto mexicano en especial es tan temido, como cuestionado, por los docentes que se niegan a su aplicación.

Sin embargo, debemos reconocer las bondades que este enfoque presenta, en especial al poner fines prácticos al proceso enseñanza-aprendizaje y al hecho de evaluar ambos procesos, llevando a cabo inferencias y experimentación del conflicto cognitivo por parte de ambos actores —docentes y discentes— que les permita encontrar por sí mismos las respuestas a los problemas de aprendizaje planteados, lo que incluye reflexión y metacognición del *qué, porqué y para qué* del conocimiento, rescatando así el enfoque humanista de la educación.

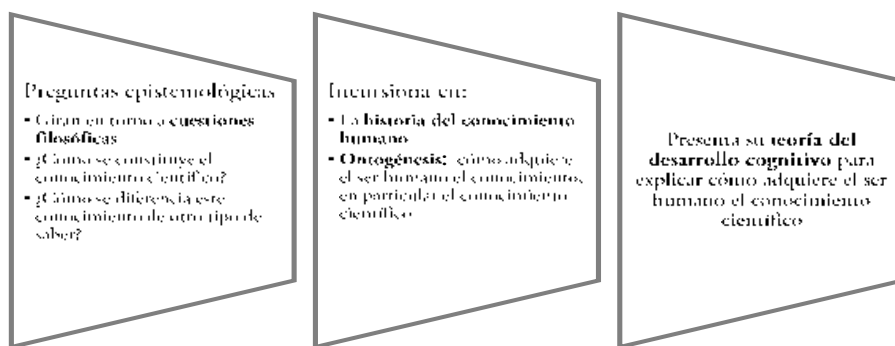
Piaget y Kolberg. Teoría del desarrollo cognitivo-evolutivo

Sin lugar a dudas, la teoría de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo ha sido una de las teorías que más influencia ha tenido en la educación de los siglos XX y XXI.

El interés inicial de Piaget se centró en aspectos epistemológicos. A continuación presentamos un esquema de la evolución de sus ideas y conceptos básicos, hasta llegar al planteamiento de su obra más conocida: la teoría del desarrollo cognitivo.

Cuadro 12

Esquema de la evolución del estudio de Piaget y la aportación de conceptos y explicaciones fundamentales para la comprensión del desarrollo cognitivo



Fuente: elaboración propia con base en Farstein, 2009: 179.

A Piaget le interesaba comprender las formas de conocimiento y de inteligencia que presentan los seres humanos desde su nacimiento hasta su vida adulta, y al explicarlo sentó las bases de la Psicología genética, la cual explica cómo se logra el desarrollo del aprendizaje.

Según Piaget, el desarrollo cognitivo

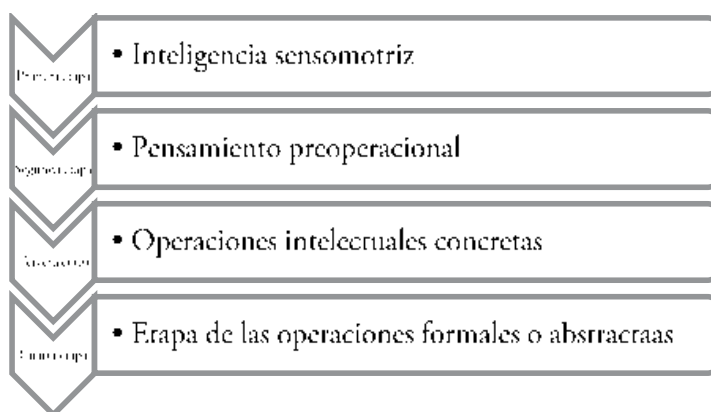
[...] es un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, esquemas mentales explicativos de la realidad. Por otro lado, el desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa (Farstein, 2009: 181).

Cuadro 13
Conceptos fundamentales que explican el desarrollo cognoscitivo en el ser humano, según Piaget



Fuente: <http://ludoterapiapsicologiaintegral.blogspot.mx/2013/02/teorias-del-juego.html>

Cuadro 14
Etapas del desarrollo cognoscitivo según Piaget



Fuente: elaboración propia con base en Farstein, 2009: 183.

Para Piaget, el aprendizaje debe tener una secuencia flexible, debe ser un proceso y los medios deben estimular las experiencias del niño y joven que está en el proceso de desarrollo cognitivo. Piaget es el autor de la teoría cognitivista del aprendizaje que desplazó a la teoría conductista, la cual impedía el desarrollo de la inteligencia del estudiante, empobreciendo y reduciendo el proceso enseñanza-aprendizaje al solo condicionamiento de estímulo-respuesta del individuo.

Cuadro 15
Planteamientos fundamentales de la teoría cognitivista del aprendizaje de Piaget

Aportaciones a la educación	Contribuye a un mayor conocimiento de algunas capacidades fundamentales para el aprendizaje como: la atención, la memoria y el razonamiento.
Objetivo principal del cognitivismo	Descubrir cómo la mente humana es capaz de pensar y aprender.
Concepto de aprendizaje	Es una representación de la realidad y se produce a partir de la experiencia. Constituye la síntesis de la forma y el contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan en forma relativa y personal en cada individuo y, además, se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales.
Concepto de ser humano	Es un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información.
Objetivos de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr el aprendizaje significativo con sentido. • Desarrollar habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.
Rol del profesor	<p>Parte de la idea de que un alumno debe estar activo, lo que le facilita el aprendizaje significativo, y que puede aprender a aprender y a pensar.</p> <p>Crea ambientes de aprendizaje que permiten y estimulan a los estudiantes a hacer conexiones con material ya aprendido.</p> <p>Confecciona y organiza experiencias didácticas para lograr los objetivos de la enseñanza.</p> <p>No debe desempeñar el papel de protagonista en detrimento de la participación cognitiva de sus alumnos.</p>

Continúa...

<p>Rol del estudiante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; esta competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas. • Énfasis en la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.
<p>La relación entre el docente y el alumno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se basa en la importancia de la retroalimentación como guía y apoyo a las conexiones mentales exactas.

Fuente: elaboración propia.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget inspiró diferentes propuestas pedagógicas, entre las cuales se encuentra la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kolberg y la perspectiva o enfoque constructivista en la educación.

Lawrence Kolberg deja dos grandes aportaciones a la Pedagogía: es la teoría del desarrollo moral del individuo y la teoría de la comunidad justa.

En su teoría del desarrollo del razonamiento moral, Kolberg plantea la posibilidad de orientar un proceso de transformación que dé como resultado el desarrollo moral del individuo, partiendo de la idea de que el ser humano es moral porque tiene la capacidad de razonar y de perfeccionarse.

Kolberg sostiene un enfoque cognitivo-evolutivo de los estadios morales y moralización del individuo, al asegurar que el ser humano pasa en el proceso de desarrollo moral —o desarrollo de su racionalidad— por seis etapas ubicadas en tres niveles: preconvencional, en el cual el individuo actúa identificándose con las reglas creadas por la sociedad pero sin comprenderlas; convencional, actúa identificándose con las reglas creadas por la sociedad, pero no las cuestiona; y posconvencional, actúa con base en los principios elegidos por él mismo (Kohlberg, 1982: 33-52).

En relación con la explicación de cómo un ser humano pasa de un estadio moral a otro, las posturas de los científicos sociales son encontradas. Piaget sostiene que si el ser humano es capaz de razonar lógicamente, sólo entonces será capaz de pasar de un estadio de desarrollo a otro. Kolberg sostiene que el desarrollo cognitivo no es característica suficiente para tener un desarrollo moral, pero ambos son paralelos, y agrega que los requisitos para el desarrollo moral son: el razonamiento lógico, el desarrollo de las perspectivas sociales y la influencia del medio. Así, los esfuerzos para lograr el desarrollo moral del individuo deben culminar en el ejercicio de un nivel de comportamiento

posconvencional del individuo mismo, que se identifica cuando éste actúa con libertad, cuando se rige por principios universalistas, —y no sólo por los creados al interior de la cultura de la sociedad en la que ha crecido— y por el imperativo categórico, establecido por Kant, que le indica actuar según la máxima tal, que pueda creer que se transforme en ley universal para toda la humanidad. Actuando así, de forma ética y justa, teniendo presente que sus acciones tienen consecuencias a nivel individual y social.

La segunda gran aportación de Kolberg, la teoría de creación de la comunidad justa, surgió cuando él mismo consideró que su teoría del desarrollo moral tenía limitaciones, por ejemplo, advirtió que el solo desarrollo del juicio moral no es suficiente para que el individuo en cierto momento de la vida real adopte una conducta moral, dado que entre el juicio y la acción hay una distancia más grande de la que él supuso al estructurar su teoría. Así que llegó a la conclusión de que más allá de discutir dilemas morales en una clase, lo importante era participar en la vida de una comunidad para hacerla más justa.

Los principios de funcionamiento de una Comunidad justa (Puig, 2009:174), según Kolberg son:

- Democracia directa institucionalizada mediante reuniones de toda la comunidad.
- Comisiones permanentes integradas por padres, alumnos y profesores.
- Redacción de un contrato social para establecer las responsabilidades y los derechos de cada miembro.
- Estudiantes y profesores tienen los mismos derechos básicos.

En el proceso de conformación de una comunidad justa se realizan reuniones periódicas en las cuales se convoca a todos los miembros del centro para debatir las cuestiones morales que hayan surgido en la convivencia cotidiana y se valora la calidad de las discusiones morales, en las cuales el *diálogo*, la *responsabilidad colectiva* y la *decisiones grupales*, ocupan un lugar primordial.

El legado de Kolberg es uno de los más significativos para conformar la metodología de la EpP en el siglo XXI, como lo explica con claridad Josep Puig Rovira.

[...] uno de sus mejores legados es la demostración palpable que los sistemas de participación, no dirección y autogobierno son caminos esenciales en la formación moral de las personas. Dicho de otro modo, el antiautoritarismo es una condición necesaria de la moralidad (Puig, 2009: 175).

La construcción de la persona. Vigotski

La obra de Vigotski y el constructivismo son algunas de las implicaciones educativas que surgieron de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget.

A principios del siglo XX, en la ex URSS, la figura de Lev S. Vigotsky empezó a figurar en el mundo de la investigación de la Psicología y llegó a ser uno de los máximos exponentes del constructivismo.

Lev S. Vigotski presentó a la comunidad educativa conceptos tan importantes como el *triángulo educativo* y la *zona de desarrollo próximo*, para destacar la importancia de cada uno de los actores del proceso educativo. Y es a partir de las investigaciones de Vigotski, que ya nadie duda de la importancia de identificar y valorar cada uno de los elementos del triángulo educativo: *quién aprende, quién enseña y los contenidos que hay que enseñar y aprender*, porque cada uno de estos elementos provoca interacciones sociales que tienen influencia en la dinámica del proceso educativo, y son precisamente esas interacciones las que debemos identificar, porque son las que permiten organizar la actividad del aprendiz (Vila, 2009: 207).

Vigotski, a diferencia de Piaget, no propuso ningún modelo de funcionamiento psicológico individual, pero explicó con claridad el desarrollo del *conocimiento social* y la conducta humana, cuando dijo:

La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta (Vila, 2009: 215).

Es decir, los procesos psicológicos superiores guían la conducta humana mediante la auto regulación y le permiten al individuo adaptarse al medio, a diferencia de los procesos psicológicos elementales que son determinadas por el entorno.

Ligado al concepto de conducta humana, Vigotski investigó cómo la conciencia humana refleja la realidad que emerge de un medio socio-cultural y a partir de esta idea, su preocupación se centró en comprender la construcción y el funcionamiento de la consciencia.

La riqueza de la obra de Vigotski está en la consideración de que a partir de la actividad socio-cultural —trabajo o lenguaje— en la cual figura la actividad de *mediación* entre los actores sociales, aparece una nueva forma en la naturaleza del desarrollo que conduce hacia las funciones psicológicas superiores, con la creación y el manejo de símbolos y signos que permiten que se efectúe la *significación*. Y es a partir de ésta que el ser humano puede mediar en las relaciones humanas y amplificar su mente, lo cual le permite la solución de los problemas que vive —procesos psicológicos superiores—.

Por lo anterior, para Vigotski

[...] la conciencia es un producto social que emerge de las relaciones que establecen las personas entre sí. En estas relaciones los menos capaces aprenden —porque los más capaces les enseñan— a emplear el conjunto de procedimientos de naturaleza simbólica que son relevantes en un contexto cultural determinado para poder participar activamente y de pleno derecho en la vida social (Vila, 2009: 221).

La obra de Vigotski es muy significativa para la educación, porque explica que el desarrollo de los seres humanos y los procesos de enseñanza-aprendizaje son interdependientes, dado que el aprendizaje escolar precede al desarrollo y construcción de la persona; es decir, gracias a lo que aprende en la escuela el alumno o alumna, en compañía de sus pares, desarrolla su propia conciencia y su actividad psíquica individual. Pero después, el alumno o alumna puede guiar su conducta individual por sí mismo o misma, empleando interiormente las herramientas psicológicas que ya ha desarrollado gracias a las relaciones psicosociales que estableció con sus pares y su profesor o profesora.

Estos descubrimientos llevaron a Vigotski a plantear el concepto de zona de desarrollo próximo, con el cual pudo demostrar que existen relaciones entre el funcionamiento interpsicológico —con los demás— y el funcionamiento intrapsicológico —la persona consigo misma—.

Vigotski definió el concepto de *zona de desarrollo próximo* como

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vila, 2009: 222).

Las aportaciones de Vigotski son en especial importantes para la EpP, porque fortalecen la esperanza de construcción de una Cultura para la Paz, al considerar que en cada ser humano existe un *nivel evolutivo real* —aquello que puede hacer una persona de manera independiente para generar su paz interior— y un *nivel evolutivo potencial* —aquello que puede hacer una persona con la ayuda de otra más capaz para generar una Cultura para la Paz—.

Pedagogía y juego

Para André Michelet no es fácil encontrar una argumentación científica de la relación entre los beneficios juego y educación, ya que los diferentes escritos que se pueden encontrar desde mediados del siglo pasado a la fecha, no son tan convincentes al presentar la relación del juego con la pedagogía y el profesorado no encuentra la justificación suficiente para implementarlo en su clase con rigor, además de considerar muchas veces que el juego y la educación se contraponen y que si se juntan destruirán tanto el valor del juego, si es que lo tiene, como el de la educación (Michelet, 1986: 1).

Sin embargo, muchos son los pedagogos que recomiendan la implementación de juegos en la educación como medio, no sólo para despertar el interés del alumnado en las clases escolares, sino para desarrollar las inteligencias múltiples y de esta forma facilitar el aprendizaje y lograr que sea significativo.

Algunas de las vías más dinámicas de la enseñanza actual que recuperan al juego, como estrategia de aprendizaje, se inspiran en Freinet, ya que este autor relaciona el juego con el trabajo, y en las propuestas de Claparède (1922) y Decroly (1978), creadores de una de las pedagogías más modernas, al presentar el juego en la enseñanza como un puente que le permite al niño ir más allá del recinto escolar y como una guía para estimular en el niño el deseo de actuar, que “depende de la necesidad general que caracteriza al niño y que es una necesidad de juego. Presentando en forma de juegos las actividades que se les quiere hacer realizar es como mejor se motivan tales actividades”. Decroly inventa una forma de integrar el juego en la escuela, a saber, “los juegos educativos” (Michelet, 1986: 3).

Y según las investigaciones de Michelet, la escuela no puede separarse de uno de los elementos que está unido intrínsecamente al respeto de la persona del niño y sus necesidades: juego, libertad, actividad (Michelet, 1986: 3).

Pero no sólo es importante el juego en la vida del niño, sino en hombres y mujeres sin limitación de edad o condición social, tal es la opinión del pedagogo italiano Francesco Tonucci, quien por décadas ha defendido la importancia del juego en la educación, por considerar que el juego es la experiencia más importante a nivel cultural, cognitivo y social en la vida de una mujer y de un hombre (Tonucci, 2014). Por las razones antes expuestas, es que en la metodología de la EpP, los métodos activos incluyen siempre los juegos, como lo veremos en el apartado correspondiente del capítulo 3.

Manejo de juegos cooperativos. Xesús Jarés

La educación tradicional está llena de juegos competitivos, ante esa realidad los educadores y educadoras para la paz, durante las últimas décadas del siglo XX y lo que va del XXI, no han parado de investigar y generar las teorías que fundamentan la implementación de juegos cooperativos en la educación de cualquier nivel educativo, y de trabajar con éstos al interior del aula.

Como un ejemplo de esto tenemos a Xesús Jares, notable pedagogo español, quien dedicó gran parte de su vida a investigar y recolectar toda clase de juegos cooperativos y avanzó en su implementación tanto en ambientes de educación formal como no formal e informal.

Para Jares, trabajar con juegos cooperativos presenta muchos beneficios, como por ejemplo, la generación de una dinámica favorable al aprendizaje.

...desarrollan la comunicación, el mutuo aprecio, la distensión y la cohesión entre los participantes... en los juegos cooperativos se enfatizan las estrategias de participación, comunicación y cooperación, de tal forma que no hay ganadores ni perdedores; todos participan por igual sin quedar nadie excluido. El objetivo del juego no es ver, pues, quién gana o quién pierde, quién es capaz de conseguirlo y quién no, sino en participar juntos para buscar el placer, la comunicación y el aprecio de todos (Jares, 1992: 6).

Cécile Barbeito y Marina Caireta hacen referencia a que la metodología utilizada en el tiempo libre, basada en el juego, presenta un enfoque socioafectivo (Barbeito, 2009: 31), lo que convierte al juego en un elemento fundamental de la metodología de la

EpP y hace que la educación en el tiempo libre haya sido muy adecuado para llevar a cabo la EpP.

Las aportaciones de Barbeito y Caireta a la EpP no son particularmente teóricas, sino muy prácticas, es decir, presentan una caja de herramientas para educar hacia una Cultura para la Paz, que contiene juegos, ejemplos de talleres y actividades que le permiten primeramente al profesorado planear sus sesiones y jornadas escolares con la inclusión del eje transversal de EpP y en segundo lugar, orientan al estudiantado en la participación de actividades socioafectivas, que parten de su experiencia personal y les permiten entender la necesidad de transformar sus actitudes, comportamientos y entorno.

En la actualidad podemos encontrar en el mercado muchas obras que contienen una gran variedad de juegos que se pueden implementar en la educación formal, bajo el eje transversal de la EpP; pero lo recomendable es poner en práctica el juego, siempre antecedido de un ejercicio de planeación didáctico-pedagógica que asegure al docente estar trabajando con la metodología de la EpP y evitar caer en los tradicionales juegos competitivos, o en actividades que no son atractivas para la edad de los participantes, que resultan ser ejercicios poco significativos para alcanzar los objetivos de la EpP y/o de la asignatura correspondiente.

Transversalidad

La transversalidad en el ámbito educativo hace referencia a un instrumento organizativo de inclusión de aquellos temas considerados fundamentales por parte de la sociedad, no en un solo espacio o asignatura, sino en todas las áreas de las que se compone el currículo de un plan de estudios, de una institución educativa.

La justificación de trabajar la transversalidad en un currículo obedece a que los seres humanos enfrentamos una problemática muy compleja que afecta nuestra calidad de vida, lo cual nos obliga a reorientar la educación en su proyección social a partir de valores y actitudes que brinden sentido y armonía a la vida y la opción transversal es a través de los llamados ejes transversales.

Los ejes o temas transversales “son interpretados por diversos autores como puentes entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, en el sentido de conectar lo académico con la realidad o con los intereses del alumnado, lo que revertiría en una mayor funcionalidad en los aprendizajes” (Yus, 1993: 17).

La transversalidad puede lograr el acercamiento entre la escuela y los temas más significativos del mundo actual, que representan lo más próximo a la realidad que percibe el alumnado.

Los ejes transversales en el currículo responden a diferentes principios pedagógicos:

- Abrir la escuela a la vida y fundamentar su acción en la realidad cotidiana. El conocimiento surge de la realidad y de la experiencia que el alumno vive, relacionado con los conflictos sociales del mundo contemporáneo.
- La escuela necesita romper el divorcio entre los procesos de aprendizaje y la realidad misma, convirtiéndose los contenidos en herramientas básicas para la mejor comprensión, análisis y transformaciones de la realidad.
- La escuela debe adoptar una actitud profundamente crítica y constructiva a favor del desarrollo de los valores éticos fundamentales que pueda establecer en un proyecto de vida individual y colectivo.

En el caso de la EpP estamos frente a una disciplina educativa que cumple con todos los criterios para ser tratada como eje transversal, ya que presenta fundamentos teóricos y cuestiones prácticas que justifican la implantación de la EpP en todos los niveles del sistema educativo.

A continuación citamos los principales antecedentes del tratamiento de la EpP como eje transversal.

A nivel internacional es en España donde se empieza a trabajar el concepto de transversalidad, reconociendo la necesidad de una reforma educativa que apuntara hacia la mejora de la calidad de la enseñanza, y planteando además con claridad sus fines esenciales, incluidos en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), entre los cuales destaca “el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y las alumnas”, es decir, “una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional” (González Lucini, 1994: 11).

La reforma española apostó por la educación y el desarrollo de los valores morales y por lo tanto de la ética, planteando tres objetivos educativos:

1. El despertar de la *ilusión* de vivir por un programa de vida positivo y creador en los alumnos y las alumnas, basado en la esperanza y en la utopía.
2. Conseguir “La formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona”; una formación personalizadora, encaminada hacia el *aprender a vivir en felicidad y en armonía* con uno mismo y con los demás.

3. Lograr el renacimiento de una sociedad reconstruida desde unas relaciones sociales mucho más humanas, libres y solidarias.

Estos objetivos educativos constituyen, por lo tanto, el marco de referencia en el que se deben contextualizar los ejes transversales.

Los ejes transversales se refieren a la educación en los valores esenciales y se presentan como una propuesta curricular concreta. Para Fernando González Lucini, estos ejes dan respuesta a realidades o necesidades que tienen una especial relevancia para la vida de las personas y para la construcción armónica de la sociedad contemporánea y con ellos se responde al reto de dotar de contenido humanista a todos los proyectos educativos (González Lucini, 1994: 13).

Los ejes transversales en la Reforma Educativa Española son los siguientes:

- Educación ambiental
- Educación para la paz
- Educación para el consumidor
- Educación para la igualdad
- Educación vial
- Educación sexual y para la salud

Así, se perfilan los ejes transversales como contenidos de enseñanza, en esencia actitudinales, que deben ser el soporte de la organización y desarrollo de la actividad escolar y de los contenidos de todas las áreas. Y responden a la necesidad de una educación ética, entendida como una educación en valores y en actitudes, no planteada de forma esporádica o impartida como una materia o área independiente por especialistas, sino como algo que debe integrarse e impregnar toda actividad docente, todas las signaturas y todas las áreas, de ahí se desprende su carácter de transversalidad y su presencia en todas las etapas, ciclos de todos bloques temáticos de todas las áreas curriculares.

Por lo tanto, las características pedagógicas más importantes de los ejes transversales, son:

- Atienden aspectos fundamentales para la educación de la persona.
- Conectan con las preocupaciones y necesidades de la sociedad, ya que constituyen una responsabilidad de toda la comunidad educativa, en especial de los docentes.
- Presentan una visión global e interrelacionada del saber.
- Ponen en primer plano la formación de hábitos y de actitudes.

- Forman parte del currículo y están íntimamente relacionados con el sistema de valores consensuados en la comunidad escolar.
- Constituyen ejes de valores, de contenidos —especialmente actitudinales— de objetivos y de principios de construcción de los aprendizajes que dan coherencia y solidez al currículo.
- Impregnan el currículo en su totalidad.

La educación en sí misma, como proceso social y cultural, presenta grandes retos, motivo por el cual la transversalidad se plantea como una estrategia de diseño curricular que debe alcanzar uno de los mayores retos de la educación: la formación integral de alumno. Partiendo de esta idea, los ejes transversales deben ser considerados como claves de la misma.

Por lo tanto, la EpP es una de esas claves de la formación integral del alumno. Pero para entender qué es la formación integral debemos partir de la comprensión de lo que es la educación integral. Así, nos encontramos con dos términos, que son utilizados como sinónimos, pero no significan lo mismo, aunque es cierto que están muy relacionados y son complementarios.

La *educación integral*, para William R. Daros es:

Un proceso de aprendizaje, personal y social, crecientemente autodeterminado, y en su logro o resultado relativo (no definitivo, sino perfectible), y habitual de una forma de vivir humana (de conocer, ser crítico, querer, ser afectivo o sentir, comportarse, ser dueño de sí) y de una forma humana de hacer, personalizada (con un carácter propio, donde no interesa sólo la inteligencia o algún aspecto de la persona) y socializada (convivir con justicia), diversa según los tiempos y países (Daros, 2004: 12).

La educación integral, según Daros, se realiza con el fin principal, aunque no cerrado ni único de lograr la *formación integral* del alumno o alumna, entendida como:

[...] la adquisición de hábitos, destrezas y técnicas de actuación que le permite al individuo desarrollar su vida como una persona integrada en sus facultades y posibilidades, y con los demás en sociedad; dueña de sí misma, abierta tanto a fines que ella misma se propone, como a fines sociales (compartidos según un bien común) y trascendentes (Daros, 2004: 12).

Es notorio que la educación integral es el proceso que debe planear, organizar y brindar con altos estándares de calidad, la institución educativa y la formación integral es

responsabilidad de cada individuo consciente no sólo de su libertad, sino de la gran responsabilidad que tiene consigo mismo de hacer realidad su potencial, avanzando así en su desarrollo humano.

Por la importancia que reviste en nuestras vidas, la educación integral ha sido una de las demandas sociales del siglo XX más importantes, así lo indica el Documento final de la Conferencia Mundial sobre los Derechos Humanos, organizada por la Organización de las Naciones Unidas en 1993, en el cual se pide a los Estados “orientar la educación hacia el pleno desarrollo de la persona y el reforzamiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales”. “Se trata de una educación integral: una educación que sea capaz de preparar hombres autónomos desde el punto de vista moral, y respetuoso de la libertad y la dignidad del otro; he aquí el objetivo esencial” (ONU, 2013).

Elementos constituyentes de la EpP como eje transversal

En la historia de la pedagogía en general, se han llevado a cabo numerosos movimientos que la han liberado de su función meramente instrumental y la han acercado a las acciones de la vida pública; por ejemplo, al ejercicio consciente de la democracia, la cooperación, el trabajo en equipo y la solidaridad.

Psicólogos, sociólogos, y por supuesto pedagogos, han hecho aportaciones valiosas a la pedagogía y por ende a la EpP, en el momento en que conciben a la educación como un laboratorio, que de hecho lo es, en el cual se pueden poner en práctica distinciones filosóficas que se vuelven concretas y además pueden ser probadas.

Y teniendo en cuenta que los principios de la EpP solamente se pueden aprender e incorporar en nuestro comportamiento, a través de la práctica cotidiana de la experiencia se deben incluir como contenido temático de manera transversal, como dice Francesco Tonucci:

El hecho real es que estas “educaciones” no se pueden enseñar, es necesario vivirlas. Solamente se pueden aprender, asimilar e incorporar a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia. De hecho, su objetivo no es tanto, ni principalmente, aumentar los conocimientos, sino modificar los comportamientos para construir modos de vida nuevos y mejores. Por ser rigurosos, hay que reconocer que la necesidad de coherencia

entre las propuestas educativas y el comportamiento de los educadores vale también para las consideradas como materias curriculares (Tonucci, 2009: 5).

Los componentes de la EpP, según Xesús Jares, se han desarrollado a través del tiempo en torno al concepto integrador y multidisciplinar de la *paz positiva*, por lo tanto requieren del manejo de los conceptos de justicia social, desarrollo, derechos humanos y democracia, entre otros (Jares, 2012: 183).

Como vimos en el apartado anterior de la transversalidad, el menor o mayor énfasis de cada uno de los componentes de la EpP, “[...] dependerá, entre cosas, del nivel evolutivo de nuestro alumnado, de los objetivos a conseguir e, incluso, del área de conocimiento en la que nos situemos” (Jares, 2012: 183).

Por lo tanto, es evidente que cada componente de la EpP posibilita la educación en valores universales, de manera procedimental, rebasando así el enfoque informativo, lo que permite al estudiantado trabajar en su formación integral, preparándolo para valorar y construir una Cultura para la Paz.

Cuadro 16
Comparativo de los elementos integrantes de la EpP, su importancia y precursores
 (Jares, 2012), (Quintana, 2004), (Lederach, 2007), (Lozano, 2007),
 (Tostado, 2006), (Comins, 2009), (Vallaey, 2010)

<i>Elementos integrantes de la EpP</i>	<i>Conceptos claves</i>	<i>Valores</i>	<i>Importancia</i>	<i>Precursores</i>
Educación para la democracia	<i>Democracia:</i> Para John Dewey la idea de democracia "...consiste en que cada individuo debe ser consultado en forma activa y no pasiva, de modo tal que se haga por sí mismo partícipe del proceso de autoridad, de control social y que sus necesidades y deseos tengan la oportunidad de registrarse para que cuenten en la determinación política colectiva" (Tostado, 2006:4)	Libertad Comunicación Respeto a los derechos humanos	Prepara al alumnado para el ejercicio de una ciudadanía democrática y responsable. Fortalece un modelo liberal de educación que exija al Estado ser responsable y garantice la inclusión e igualdad de oportunidades en el acceso a la educación Promueve el Estado de derecho democrático (Hoyos, 2008: 29) Transforma a la escuela como experiencia de democracia y de ciudadanía.	John Dewey (1971)

Continúa...

<i>Elementos integrantes de la EpP</i>	<i>Conceptos claves</i>	<i>Valores</i>	<i>Importancia</i>	<i>Precursores</i>
Educación para la responsabilidad social	<i>Responsabilidad social</i> Es una nueva política de gestión y administración de las organizaciones, cuidando los impactos y efectos colaterales que se generan dentro y fuera de las mismas, responsabilizándose por las consecuencias sociales inducidas por su funcionamiento (Vallaey, 2010: 28).	Justicia social Sustentabilidad	Promueve un compromiso con fines éticos y de desarrollo social, justo y sostenible, y tiene el afán de promover estándares y regulaciones universales para las instituciones	Francois Vallaey, (2010)
Educación para los derechos humanos	<i>Derechos humanos</i> “...son definidos como aquel grueso de derechos reconocidos en documentos internacionales rotulados ‘de derechos humanos’ especialmente en la Declaración Universal de 1948...” (Quintana, 2004: 269). Y una definición popular apunta a que son aquellos derechos que tiene una persona por el solo hecho de ser un ser humano.	Libertad Solidaridad Justicia Tolerancia Cooperación	Anima al estudiantado a ser ciudadanos activos en materia de derechos humanos al dar a conocer las normas de éstos, fomentando la reflexión sobre el sistema de valores de nuestras sociedades y el análisis de las bases éticas y morales de la legislación en materia de derechos humanos (Lozano, 2007: 91). Ayuda a forjar una cultura de los derechos humanos que permitirá una auténtica convivencia democrática,	Xesús Jares (2012) Moisés Lozano Paz (2007)

Continúa...

<i>Elementos integrantes de la EpP</i>	<i>Conceptos claves</i>	<i>Valores</i>	<i>Importancia</i>	<i>Precursores</i>
Educación en el cuidado y reconocimiento del otro	<p><i>Cuidado</i> Es una de las competencias que nos ayudan a vivir juntos (Comins, 2009: 25).</p> <p>Es un valor universal que nos permite reconocer las necesidades del otro, atenderlas y ser personas éticas y morales.</p> <p><i>Reconocimiento</i> Es la acción que depende de la asociación con otros seres semejantes, dentro de las relaciones humanas, el cual aporta significativamente en la formación personal (Jalali, 2001: 55).</p> <p>Es una necesidad humana, la cual debe ser satisfecha por nuestros congéneres para lograr la realización de nuestra libertad (Jalali, 2001: 57).</p>	Empatía Respeto a la diversidad Unidad Igualdad Libertad	<p>Concientiza al estudiantado sobre las necesidades de los otros.</p> <p>Desarrolla nuestra capacidad de empatía que nos permite aprender a pensar en los demás (Comins, 2009: 185).</p>	<p>Irene Comins Mingol (2009)</p> <p>Habermas (1990)</p> <p>Honneth (1992)</p> <p>Martha Jalali Rabbani (2001, 2009)</p>

Elaboración propia.

Contenidos de la EpP

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la EpP es un proceso muy amplio y complejo que no se agota rápidamente, presenta múltiples objetivos, motivo por el cual se deben determinar muy bien, tanto su metodología de trabajo como los tipos de contenidos que nos permitirán alcanzar sus metas.

La EpP es sólo una parte del proceso educativo general. En este apartado partiremos de la identificación de los fines supremos de la educación, siguiendo con la identificación de los objetivos generales de la EpP, para encontrar y explicitar la relación existente entre éstos y los tipos de contenidos de un currículo universitario, para constatar su pertinencia... dado que los contenidos deben plantearse en función de y al servicio de los fines supremos de la educación, como de los objetivos de la EpP y, por supuesto, los objetivos del currículo en cuestión, como lo menciona Zabalza, “El contenido, en cuanto a componente didáctico, ha tenido un papel fundamental, llegando incluso a configurar de diversas maneras, todo el estilo educativo de un profesor e incluso, todo un modelo de la escuela” (Zabalza, s/a: 26).

Uno de los fines supremos de la educación, como ya lo vimos con anterioridad, es el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano. Y una de esas potencialidades es el conocimiento de sí mismo, desde la visión de Sócrates y Platón.

Otra de las finalidades de la educación es la instrucción en el conocimiento de las ciencias; objetivo más práctico, orientado por la conciencia social, que nos lleva a desear tener ciudadanos responsables no sólo de sus acciones sino del mantenimiento de estructuras sociales justas que nos permitan vivir bien, con justicia, orden y equidad; pero también preparados para participar con responsabilidad en los procesos sociales de innovación y renovación de dichas estructuras, si es que éstas permiten la manifestación de la violencia estructural, cultural y simbólica, entre otros tipos de violencia.

Por lo tanto, reconocemos como otra importante finalidad de la educación, la formación de ciudadanos responsables de sí mismos y de la conformación de estructuras sociales sanas.

Los objetivos de la EpP, como hemos visto, son muchos; cada pedagogo que se sumerge en la investigación de la misma, agrega un objetivo más, como reconocimiento de la compleja, pero muy importante tarea que realiza. Y una de las estrategias para la formación de ciudadanos responsables es la inclusión en el curriculum de cualquier nivel educativo, de contenidos de la EpP, cognitivos, procedimentales y actitudinales, que nos permitan trabajar en la educación y formación integral de niños y niñas y de los jóvenes.

En el marco del modelo educativo holista, el concepto tradicional de contenidos para un curriculum escolar cambia significativamente, y se han tipificado en tres contenidos básicos: *contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales*.

Contenidos cognitivos o conceptuales. Temas explícitos

Los contenidos cognitivos se refieren a hechos, conceptos o principios científicos y tecnológicos que el estudiante debe comprender y construir.

En el caso de los temas explícitos de la EpP, éstos giran en torno de los conceptos básicos de los Estudios para la Paz y el Desarrollo: paz, conflicto, violencia, desarrollo, valores, derechos humanos, entre otros.

Si bien es cierto que muchos de estos contenidos cognitivos ya están incluidos de manera explícita, en los programas de estudio de muchas de las asignaturas del curriculum de los diferentes niveles educativos, hay algunos que no existen, motivo por el cual es recomendable que se implementen en los programas de estudio de las asignaturas más *ad hoc*.¹²

Contenidos procedimentales

Hacen referencia a procesos, conformados por acciones orientadas a la consecución de una tarea, que deben realizar los estudiantes de manera ordenada y sistemática.

Los contenidos procedimentales implican el desarrollo de habilidades y competencias cognitivas que evidencian el proceso de razonamiento que permite obtener un aprendizaje significativo y funcional.

Con el desarrollo de las teorías de la psicología educativa, se fue generando información muy valiosa que ha permitido eficientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, con las aportaciones de Vigotski, en particular con la noción de *zona de desarrollo próximo*, se destacó la importancia del ámbito de lo social, en el cual se identifica que las personas se implican en la realización en equipo de actividades y con esto se establece un funcionamiento interpsicológico, el cual es liderado por la persona más capaz y quien tiene la conciencia, y a la vez guía la conducta de sus pares, posibilitando, en el momento en que les enseña, el dominio de algunas herramientas para resolver una tarea en específico. Así se produce el desarrollo de todos los implicados en una tarea. Y es a partir del planteamiento de zona

¹² En el capítulo IV sobre la propuesta integral de EpP del bachillerato universitario de la UAEM, retomaremos este punto. *Vid infra* pág... ¿??

de desarrollo próximo que Vigotski subraya la gran importancia de los contenidos procedimentales, tanto en la enseñanza formal como en la informal y no formal, ya que permiten educar a la persona para desarrollar capacidades que la haga competente en un contexto social y cultural determinado, logrando así su desarrollo humano (Vila, 2009: 222). Los contenidos procedimentales más comunes son el trabajo en equipo y la mediación.

Contenidos actitudinales. Desarrollo moral del individuo y desarrollo del compromiso con valores éticos

Comprenden los valores y principios normativos que regulan el comportamiento de las personas, le permiten tomar conciencia y asumir posturas más asertivas y empáticas hacia la realidad.

El objetivo educativo de formar actitudes sociales en el alumnado que tengan efectos reales en su vida e impacten positivamente en la vida de la comunidad, requiere del logro de la coherencia, este es el objetivo mismo y la forma de organización de la escuela, a lo cual debe sumarse el comportamiento ético y responsable del profesorado.

Para Tucinni, el tipo de educación que se implemente nos permitirá o nos impedirá alcanzar los objetivos educativos planteados, de ahí que es importante elegir con diligencia el que nos asegure alcanzarlos:

[...] es más eficaz la educación por “inmersión” que la educación por “transmisión”. La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla. Funcionará si el docente es un testigo coherente, estimulante y con autoridad y no un simple transmisor (Tonucci, 2009: 5).

RECAPITULACIÓN

En este capítulo se presentaron los fundamentos filosóficos y teóricos de la EpP, entre los cuales se encuentran: la Filosofía de la Educación, la Filosofía para la Paz, la Antropología filosófica para la paz, el Humanismo, la ética comunicativa, la Psicología transpersonal y el constructivismo, los cuales en su conjunto representan las bases de la educación, entendida como el proceso que no sólo nos permitirá la socialización del ser humano, sino retomando la propuesta de Alfonso Fernández Herrería y Ma. del Carmen López y López (2014) debemos conceptualizarla como el proceso de antropogénesis, porque esta acción nos permite favorecer en la práctica docente, la transición del proceso de la educación como socialización a la educación como liberación crítica, lo cual será transcendental en la formación integral del alumnado.

También se identificó a la EpP como eje transversal, según el planteamiento de González Lucini (1994), dado que cumple con las características pedagógicas más importantes de los ejes transversales, entre los que se encuentran: la atención a aspectos fundamentales para la educación de la persona; conecta con las necesidades de la sociedad; pone en primer plano la formación de hábitos y de actitudes positivas.

Por las razones planteadas hasta este momento, en el siguiente capítulo reflexionaremos sobre la importancia de reconocer la necesidad pedagógica y social de la elección e implementación en la práctica de la EpP, de una metodología que sea congruente con los fundamentos filosóficos y teóricos de la misma y permita su implementación en el currículo del bachillerato universitario de manera transversal.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

*Podemos manejar la energía, podemos dar afecto y provocar alegría,
podemos tender la mano y hacer más liviana la carga de algunos,
podemos hacer personas felices con sólo procurarlo,
esta capacidad es nuestra mejor ventaja en este mundo.*

OSHO

INTRODUCCIÓN

La educación como proceso social es fundamental para lograr el desarrollo pleno de todas las potencialidades del ser humano y con el enfoque de la EpP en particular, nos prepara para orientar ese desarrollo humano en la construcción de una Cultura para la Paz, por tal motivo, su metodología debe ser congruente con esta finalidad.

En el contexto educativo mexicano se evidencia un avance en el tratamiento de la EpP como eje transversal en la estructura de currículos a nivel básico y secundaria, y en el nivel medio superior, pero se carece de la formación integral del profesorado, tanto en su temática como en su metodología, motivo por el cual corre el riesgo de diluirse, antes de llegar a ser una realidad su implementación formal en el micro proceso educativo, que se verifica al interior del aula.

En este capítulo presentamos un análisis de los principales métodos que conforman la metodología de la EpP, los cuales se presentan de la mano de los fundamentos filosóficos y teóricos de la misma, brindándole el soporte necesario para ser concebida como una ciencia de la educación.

Consideramos después de la revisión de los fundamentos filosóficos y teóricos de la EpP, que no todos los métodos y teorías educativas utilizados en la educación son congruentes con ésta, motivo por el cual sólo presentaremos en este apartado la metodología más congruente con sus principios y objetivos, que nos permitan orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr la gran tarea del ser humano, que es cumplir con su vocación ontológica, el llegar a *ser*, acorde con el fin supremo de la educación: el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano.

Con el objetivo anterior también retomaremos la perspectiva humanista que plantea el informe Delors, y en particular lo referente a los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, por considerar que es un buen referente, respecto de los objetivos que tiene la educación del siglo XXI; y por lo cual, consideramos que la metodología seleccionada en cada institución educativa esté orientada y oriente a su vez la práctica docente al logro de los pilares que han identificado para la educación, un grupo experimentado de pedagogos y pedagogas de todo el mundo.

Cuadro 17
Los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI,
según el informe Delors (1999), Maya (2012)

<i>Pilares de la educación</i>	<i>Finalidad educativa en el alumnado</i>
<i>Aprender a conocer</i>	Adquiere una cultura general que le posibilita profundizar los conocimientos. Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
<i>Aprender a hacer</i>	Adquiere la competencia para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
<i>Aprender a vivir juntos</i>	Desarrolla la facultad de comprender al otro y la percepción de las formas de interdependencia. Realiza proyectos comunes. Se prepara para tratar los conflictos.
<i>Aprender a ser</i>	Desarrolla la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.
<i>Aprender a emprender</i> ¹	Desarrolla la habilidad para lograr objetivos empresariales, como una forma de devolver a la sociedad lo que la educación le brindó.

Fuente: elaboración propia.

La metodología de la EpP nos permitirá coadyuvar al desarrollo humano del alumnado, no por querer que lleguen a ser personas perfectas, pero sí personas que logren una formación integral, más completa y perfectible, individuos que lleguen a ser verdaderamente humanos, en el sentido de avanzar en el proceso de *humanización*,²

¹ Este pilar fue agregado por el exdirector general de la UNESCO, Federico Mayor Zaragoza (Maya, 2012: 30).

² Al proceso que conduce al surgimiento y desarrollo de la conciencia se le ha denominado humanización (Martínez, 2013: 112).

abandonando así la idea o dicho popular limitante y por lo tanto determinista, que reza: “árbol que nace torcido jamás sus ramas endereza”.

GENERALIDADES

Hablar de cuestiones metodológicas en la práctica educativa no es un tema común en el contexto del bachillerato universitario del Estado de México ni siquiera en las reuniones de academia, en las cuales se supone se debe planear, programar e innovar la práctica docente. Tal actitud se debe a que existe una gran confusión respecto al significado concreto de lo que es una técnica, una estrategia didáctica, un método, la metodología, la didáctica y la pedagogía, ocasionando que muchas veces se utilicen estos términos casi indistintamente.

Y esta conducta nos hace pensar, intuir, que si esta confusión existe en las mentes del profesorado, la misma confusión le embargará cuando se encuentre al frente del grupo de estudio, y optará por sacar el *as* que siempre llevamos bajo la manga: el método tradicional, basado en el paradigma de la enseñanza, con lo cual le presentamos al alumnado de manera procedimental, el contraejemplo de la EpP, y casi, nos atrevemos a decir, el ejemplo de una educación con manifestaciones de violencia —autoritarismo, falta de reconocimiento de los derechos del “otro”, en este caso, de los alumnos y las alumnas, entre otros—, y una educación para la violencia, dado que lo aprendido por los niños y jóvenes —que no tienen un grado de desarrollo moral autónomo— lo reproducen en su vida cotidiana.

El tema de la metodología es complejo y no todos los autores coinciden en utilizar un solo concepto y definición de los términos claves, ya que metodologías, método y técnica son términos polisémicos, empleados muchas veces como sinónimos, sin llegar a marcar las diferencias que existen, por ejemplo, entre metodología y método, entre método y técnica de enseñanza, entre otros más.

El panorama que hemos descrito fue uno de los motivos, como se expresó en la introducción de este trabajo, que permitió elegir este tema para realizar una investigación que diera resultados prácticos y útiles para orientar y facilitar el trabajo del profesorado del bachillerato universitario de la UAEM y alcanzar los objetivos, de la EpP.

A continuación presentaremos los conceptos claves de este capítulo, seguidos de la reflexión que nos permita explicitar la importancia de comprenderlos y avanzar en la concientización de la importancia que reviste en la práctica educativa en general del sistema formal de educación y en particular en la implementación del eje transversal de EpP, la metodología y los paradigmas educativos que tengamos, porque éstos orientan para bien o para mal toda la trama del proceso de enseñanza-aprendizaje y tienen una fuerte influencia en la formación de la personalidad del alumnado.

Concepto de metodología

La definición etimológica de metodología nos indica que es un término de origen griego, compuesto por *metà*, que significa “más allá”; *odòs* que significa “camino” y *logos*, “estudio”. Este concepto hace referencia inicialmente a un plan de investigación, que permite cumplir ciertos objetivos en el marco del trabajo científico. Por lo tanto, puede entenderse a la metodología como el conjunto de procedimientos que determinan una investigación científica o marcan el rumbo de una exposición doctrinal.

El término metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva (Taylor, 1987: 1).

La metodología es la rama de la lógica que se encarga del estudio de los diferentes métodos para llegar al conocimiento crítico y reflexivo que permita la fundamentación de la ciencia. Sin embargo, la metodología como un conjunto de pasos que nos permiten realizar una tarea, tiene aplicación en muchas áreas del quehacer humano, por ejemplo, en el ámbito artístico, en el cual se requiere una observación rigurosa; y por supuesto, también en el ámbito educativo, ya que el proceso enseñanza- aprendizaje requiere para lograr su correcto desenvolvimiento, de una serie de pasos o conjunto de acciones que lo orienten, partiendo de una concepción de la educación, así como de los roles de los actores de este proceso y de la identificación de los objetivos del mismo.

Orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una metodología es una práctica deseable, dado que le permite al profesorado mantener el rigor científico en su desenvolvimiento, además de indicar una pauta de comportamiento frente al grupo de trabajo.

La metodología es normativa en la medida en que muestra cuáles son las reglas de procedimiento que pueden aumentar la probabilidad de que el trabajo sea fecundo. Pero las reglas discernibles en la práctica científica exitosa son perfectibles, no son cánones intocables, porque no garantizan la obtención de la verdad; pero, en cambio, facilitan la detección de errores (Bunge, 1960: 34).

Por las palabras de Bunge, en este trabajo hacemos hincapié en el uso de la metodología, no de forma absolutista, sino en el sentido de que este enfoque en la educación formal nos acerca al uso de herramientas formales —lógico-matemáticas— y de conocimiento didáctico-pedagógico, con bases científicas, para orientar la práctica docente de la EpP, no por considerar que nos llevan siempre a la verdad, pero sí para identificar errores en el proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales nos permitan reorientar el camino hacia una más fecunda formación integral del alumnado.

En el contexto educativo, la metodología pedagógica o metodología de la investigación que nos permite identificar los problemas que se presentan en la práctica educativa, más significativa es la que presenta J. Elliot.

El enfoque de investigación-acción que propone Elliot, J., nos permite asumir el rol del profesorado como un agente de investigación para la mejora de su práctica, ya que la renovación pedagógica en la escuela es una de las demandas de la sociedad más sonada, al tiempo que reafirma y profundiza la dimensión ética de toda actividad educativa, al subrayar que ésta debe encontrar su valor en su mismo sentido y no como mero instrumento o medio para la obtención de objetivos extrínsecos. Es decir, concebir el trabajo docente como una chamba más que sólo nos permite tener un ingreso, hace de un docente un profesionalista no ético (Elliot, 1995: 20).

Otro aspecto a destacar es que debemos recuperar, como profesores y profesoras, el sentido de responsabilidad profesional y prepararnos en el uso de la metodología para dirigir el proceso educativo, así como el amor a la verdad, porque lamentablemente, un riesgo del enfoque constructivista, mal entendido, en el contexto educativo mexicano actual, es dejar que el alumnado exponga los contenidos temáticos de los programas

de estudio, dejando el profesorado de lado, inclusive el uso del método didáctico tradicional, lo que trae consigo el problema de que los/las alumnos y alumnas, impartan clases como se les ocurra, sin la guía del profesorado³ ni la corrección ante los errores que presenta su exposición. En estos casos se deja de lado la responsabilidad docente de presentar el conocimiento científico con exactitud y sistemáticamente orientar el proceso enseñanza-aprendizaje, con el uso efectivo de las pretensiones de validez que indica la ética comunicativa, así como el lenguaje de la matemática y la lógica.

Es necesario recordar que el profesorado tiene como parte esencial de su trabajo docente, facilitar la organización mental del alumnado en relación con la presentación clara de los objetivos ajustados a la realidad, evitando que éste se desoriente por la presentación incorrecta de los temas de una asignatura. Y si el profesorado no dirige el proceso enseñanza-aprendizaje con conocimiento y destreza de las metodologías pertinentes, el alumnado no desarrollará las competencias básicas y disciplinarias que espera de él la sociedad.

La problemática de las instituciones del nivel medio superior en México, que incluye procesos no sistematizados ni supervisados o evaluados con regularidad, los cambios de paradigmas educativos, los contextos significativos o poco significativos para el aprendizaje, la revolución tecnológica, el desempeño de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje como el profesorado y el alumnado, así como agentes implicados, entre los que se encuentran las familias, los colectivos sociales, los barrios, los medios de comunicación, entre otros, requiere de un análisis mucho más profundo del que se puede realizar en este libro, ya que por sí misma se circunscribe en otra línea de investigación. Sin embargo, a continuación se presentan algunos indicadores de la problemática detectada en el NMS, según estudios exploratorios que han realizado instituciones educativas de alto nivel en México (Cobach, 2009; SEP, 2008), que justifican la puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación del Nivel Medio Superior (RIEMS) y el uso de metodologías activas y participativas en el mismo.

- Educación media superior, históricamente descuidada, baja prioridad en la agenda educativa.

³ Según el enfoque constructivista, el desarrollo de competencias en el alumnado se logra en gran parte por la orientación que brinda un docente que presenta competencias intelectuales, procedimentales —con dominio de metodologías activas— y actitudinales —desarrollo moral—, con excepción tal vez de los genios.

- Sin propuesta y poco compromiso.
- Alta deserción: 17%.
- Baja eficiencia terminal: 59.6%.
- Baja cobertura: 58.6%.
- Nulo tránsito entre subsistemas sin portabilidad (bachilleratos técnicos —terminales— y universitarios —propedéuticos—).
- Falta de calidad, pertinencia y relevancia en contenidos.⁴

Si bien estos porcentajes forman parte de la justificación del Estado, a través de la Secretaría de Educación Pública federal para implementar la RIEMS, es necesario explicitar que ésta surge en México, como parte de una política conservadora, neoliberal —en los periodos presidenciales incluidos entre 2001-2012 y se mantiene a la fecha— motivo por el cual ha tenido la crítica de intelectuales⁵ e instituciones superiores de educación pública, como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que no han querido adoptarla, por considerar que mantiene una perspectiva economicista de la educación e impide el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado y lo prepara sólo para insertarse en el mercado laboral.

Sin embargo, si bien debemos estar conscientes de la ideologías que ha determinado el camino y los contenidos de la reforma educativa en México en los tres lustros del presente siglo e identificar sus limitaciones, es menester visibilizar aquellos elementos de la RIEMS, es decir, podemos utilizar algunos de ellos para “llevar agua a nuestro molino”, no sólo aplicando la razón práctica, sino la razón moral que nos indica avanzar y rescatar la finalidad suprema de la educación: el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano; así como fortalecer el proceso de profesionalización del profesorado.

⁴ En relación con este punto, los informes del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés), realizan una comparación de los estudiantes en conocimientos y habilidades en las áreas de matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas, los cuales parten del supuesto de que el éxito en la vida depende de un rango mucho mayor de competencias y esto aplica tanto a la figura del docente como del discente.

⁵ Es evidente el porqué, desde la visión neoliberal de la educación, el sistema educativo mexicano se dedica tan activamente a construir las bases conceptuales y materiales para su reproducción, desde su seno mismo, sin más perspectiva que la inmediatez de la producción de tecnólogos con baja capacidad de razonamiento y, por lo mismo, incapaces de estructurar y conducir el cambio social y económico que la sociedad demanda (Macías, 2009: 9).

Y es precisamente bajo esta línea de ideas, que debemos aceptar que un elemento clave de la reforma educativa en México es el enfoque por competencias, que si bien no lo podemos soslayar, sí podemos reorientarlo en el sentido en que lo hace, por ejemplo, Martha Burguet, al hablar de las competencias axiológicas que nos permitirán la formación social de la ciudadanía en relación con el manejo de conflictos, lo cual es una tarea que claramente queda en manos de los/las educadores y educadoras (Burguet, 2012), acción que nos permite superar la dicotomía que se presenta entre el planteamiento de modernizar los enfoques educativos o continuar con los enfoques tradicionales de la práctica educativa y mantener sus rasgos de memorización y autoritarismo.

Podemos realizar este ejercicio partiendo de la reconceptualización del término *competencias*, el cual definimos, con base en lo que presentan varios autores (Tobón, 2005, 2006; Escamilla, 2011), pero también movilizandolos propios conocimientos, experiencia docente e intuición “como aquellos elementos que ilustran el potencial del ser humano y por lo tanto su capacidad”, es decir, son elementos que le permiten al individuo movilizar recursos intelectuales, actitudinales y procedimentales para solucionar los problemas de la vida cotidiana. De esta manera las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, son la fuerza y/o la capacidad humana que nos permite organizar mentalmente éstos/éstas, y llevar a cabo una serie de acciones que nos permiten influir en una situación determinada, sea ésta un hecho de la vida cotidiana intrascendente o en la solución de un problema en particular.

De esta manera, considero que retomar el enfoque por competencias en el sistema educativo formal, en el diseño de currículos del NMS, sean bachilleratos universitarios propedéuticos o bachilleratos técnicos terminales, nos sirve no solamente para dar respuesta a las exigencias sociales y del mundo capitalista, enmarcado en políticas neoliberales, para formar bachilleres competentes y profesionistas que se inserten en el mercado laboral. También podemos retomar el enfoque por competencias para generar las evidencias del desarrollo del potencial humano de los bachilleres, que cumplan con los perfiles de egreso que marquen las diferentes instituciones educativas, pero asegurándonos de que su formación sea integral y para la vida, con un alto grado de conciencia social y ecológica, que les permita participar activamente en la configuración de las estructuras sociales, políticas y económicas que les posibilite trabajar en la transformación de conflictos y construir una Cultura para la Paz que dé como resultado una sociedad más justa, democrática y respetuosa de la naturaleza.

Es decir, en el contexto social y educativo en particular, es tan válido decir que es necesario tener un médico competente (con conocimientos, habilidades y destrezas propios de la ciencia médica, y actitud respetuosa y de reconocimiento de las necesidades del paciente) como decir que es necesario tener un ciudadano o una ciudadana competente en el establecimiento de relaciones intrapersonales que le permitan tener una vida sana y efectiva, así como relaciones interpersonales que promuevan la democracia, el respeto hacia el medio ambiente y las relaciones internacionales, bajo criterios de justicia, equidad y solidaridad entre los pueblos.

Considero que el enfoque por competencias nos puede servir para orientar el proceso de formación del estudiante, de manera parcial, y de manera integral, para dar respuesta sólo a los intereses de los grupos o sectores que detentan el poder político y económico en nuestra sociedad, como para avanzar en el desarrollo del potencial humano del y la estudiante, para que éstos a su vez participen en la solución de los problemas que enfrentan nuestras sociedades y el planeta Tierra.

Esta postura nos ayuda a poner en juego tanto la razón teórica y pragmática, como la razón moral, para superar las dicotomías que no nos permiten avanzar y nos mantienen en un enfrentamiento de ideologías.

Concepto de método

La palabra *método* proviene del griego *methodos* que significa “camino” o “vía” y hace referencia al medio que se utiliza para llegar a una cierta meta, con orden y siguiendo ciertos principios.

El concepto de método inicialmente está relacionado con el ámbito científico, aunque no exclusivamente, al igual que la metodología.

El método científico hace referencia al conjunto de técnicas y procedimientos que se emplean para producir un conocimiento válido y sistematizado de ciertas cosas. Para Mario Bunge, el método científico es “...el conjunto de procedimientos por los cuales: a) se plantean los problemas científicos y, b) se ponen a prueba las hipótesis científicas” (Bunge, 1960: 33).

Los antecedentes de la aplicación del método científico los encontramos en el siglo XVII cuando Galileo Galilei realizó sus investigaciones de astronomía, no de manera desordenada, sino a partir de la técnica de la observación sistematizada del

movimiento de los astros y gracias a la sistematización de todas su investigaciones, dicho genio pasó a la historia reconocido como el padre de la ciencia. Otros personajes, como Leonardo Da Vinci, también son reconocidos como precursores del método científico.

Cuadro 18
Características y pasos del método científico

<i>Método científico</i>	
<i>Características</i>	<i>Pasos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Se sustenta en leyes que han sido deducidas por el hombre, de ahí que la validez de todo el proceso se determine a partir de la experiencia diaria de su práctica y uso. • Utiliza a las Matemáticas como clave fundamental para establecer las correspondientes relaciones entre las distintas variables. • Nunca toma referencia de las certezas absolutas, todo lo contrario. • Se desarrolla y funciona a partir de lo observable. • Gracias a él se pueden realizar leyes que nos permitan a los seres humanos conocer de manera correcta no sólo lo que fue el pasado, sino también el futuro. • Y es que, dándole determinados valores, sabremos qué le va a suceder a una variable. 	<ul style="list-style-type: none"> • La <i>observación</i>: el investigador debe apelar a sus sentidos para estudiar el fenómeno de la misma manera en que éste se muestra en la realidad. • La <i>inducción</i>: partiendo de las observaciones, el científico debe extraer los principios particulares de ellas. • Planteamiento de la <i>hipótesis</i>: surgido de la propia observación. • La <i>demonstración o refutación de la hipótesis</i>. • La presentación de la tesis: la <i>teoría científica</i>.

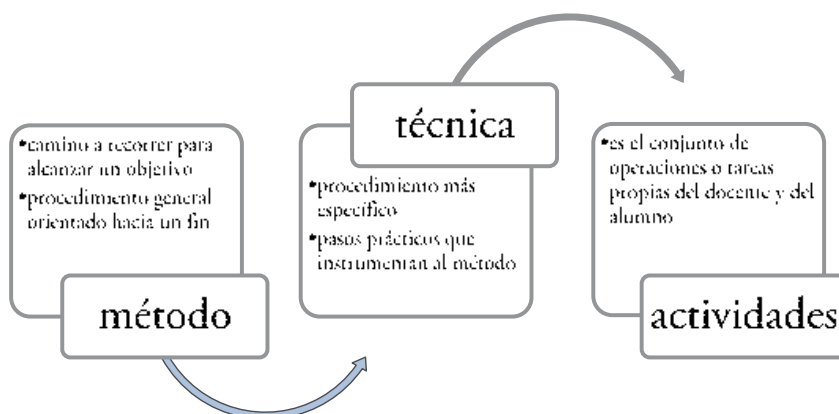
Fuente: elaboración propia, basado en “Definición de método científico ...” Disponible en: <http://definicion.de/metodo-cientifico/#ixzz3cFTQXtRp>. Fecha de consulta: 10 diciembre de 2014.

Con el desarrollo de la epistemología fueron surgiendo numerosos métodos científicos, entre los que se encuentran, en el contexto general, el método dialéctico, hermenéutico, fenomenológico, entre otros; y en la pedagogía se pueden identificar el método constructivista, humanista, conductista, entre otros. Cada uno de los métodos existentes dispone de sus aplicaciones y tiene su propio campo de acción en el cual es válido o presenta una utilidad más clara que otros métodos.

Ligado al concepto de *método* está el de *técnica*; viene del griego *technicus*, que significa conjunto de procesos de un arte o de una fabricación, y de forma general hace referencia al proceso que indica cómo hacer algo.

En la investigación de este tema se ha identificado una gran dificultad de conceptualización en la mayoría de las fuentes que lo presentan, muy frecuentemente se confunden los métodos de enseñanza con las técnicas de enseñanza, se utilizan como sinónimos o se hace referencia a los dos de manera conjunta; tal vez porque se implican mutuamente. Sin embargo, hay una pequeña diferencia entre ambos, aunque tanto el método como la técnica se refieren a procedimientos para hacer algo o alcanzar un objetivo y por lo mismo son medios dirigidos al logro de un fin. Pero el método es el procedimiento general para lograr un fin y la técnica es un procedimiento más específico, por lo tanto, el método puede contener varias técnicas que le permiten a quien las emplea lograr el objetivo marcado por el método.

Cuadro19
Relación entre método, técnica y actividades de enseñanza



Fuente: elaboración propia, basado en RAE y Diccionario Aristos.

Los métodos de enseñanza son secuencias de acciones del profesor que delinear una especial interrelación con los educandos, provocando en éstos, determinadas acciones en función del logro de los objetivos propuestos y son por lo tanto el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje (Vargas, 2009: 1).

El método tradicional de enseñanza ha sido durante mucho tiempo el método didáctico, el cual se caracteriza por dirigir las acciones del docente a partir de la planificación y la sistematización de su quehacer, bajo una perspectiva lógica. Es un

método funcional que sin embargo en la actualidad se queda corto ante el surgimiento del paradigma del aprendizaje, que requiere mayor flexibilidad en la dirección y desenvolvimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de este capítulo iremos presentando algunos de los métodos que, por las habilidades que pueden desarrollar en el alumnado, consideramos son congruentes con los principios de la EpP, y por lo tanto forman parte de su metodología.

Importancia de la metodología en la EpP

La selección de la metodología en la educación es una de las tareas más importantes e imprescindibles del quehacer docente, en el momento actual, ya que es una demanda social, plasmada en las reformas educativas, la petición de que se reformulen las metodologías educativas para lograr el perfil de egresado, en cualquier nivel de estudios. Además, debemos tener en consideración que de la elección de la metodología, depende el logro de los objetivos planteados en cualquier plan de estudios, así como la calidad, pertinencia y eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje.

Planteamiento del problema. Según resultados de investigación educativa en el nivel medio superior, algunos de los problemas de este ámbito se relacionan con la falta de conocimiento y dominio, por parte del profesorado, de metodologías activas y participativas, que le permitan primeramente al docente presentar los temas de manera atractiva al estudiante, orientado por el principio del “aprendizaje significativo”, para que el alumno sepa que ese conocimiento le va a servir de algo en la vida, para que esté dispuesto al aprendizaje y pueda desenvolverse con confianza y lograr el desarrollo pleno de todas sus potencialidades. Si no lo hacemos de esa forma, o encontramos otra mejor, seguiremos fracasando como docentes y como estudiantes; y el siguiente ejemplo nos da la razón, es el testimonio de Juan, un alumno de cuarto semestre de preparatoria en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Veamos el siguiente diálogo:

Juan: Maestra, estoy en problemas, voy a reprobar Física...

Profesora CNMR: ¿Por qué Juan? ¿No te gusta la Física?

Juan: Sí, pero no le entiendo al maestro, sólo llena el pizarrón de fórmulas, y a veces borra lo que no tenía que borrar y deja lo demás, mmm..., y siento que lo que enseña no me servirá de nada.

Profesora CNMR: ¿Le has dicho eso al profesor? ¿Le has planteado tus dudas?

Juan: Sí, pero me decía: invéstigalo para que lo sepas... y seguía con sus fórmulas. Me aburría tanto que ya no entré a clases.

Profesora CNMR: Bueno, pensemos en otra cosa. ¿Qué crees que te diría Albert Einstein si tú le dijeras que consideras que lo que te enseñan en la preparatoria en el primer curso de Física no te servirá para nada?

Juan: ¡Ah, que a él tampoco le gustaba la escuela! ja, ja. Además sería otra cosa hablar con él... A mí me emociona mucho leer las teorías de Stephen Hawking, por ejemplo, la teoría de los “hoyos negros”... (Testimonio oral, alumno NMS).

¿Se imagina quien lee este trabajo, cómo me emocionó oír hablar a Juan? justo en el momento en que estaba redactando este capítulo de mi investigación, ¿por qué?, porque es un testimonio, aunque sea obtenido de manera muy informal, que nos permite cobrar conciencia de que un alumno, quien lee en sus ratos libres, libres realmente —en los cuales puede decidir qué hacer y qué no hacer— las teorías de Stephen Hawking, por hobby, no por obligación, es un alumno a quien le gusta la Física, y podríamos pensar que cuando llegue a un curso de Física estará dispuesto al aprendizaje y su desempeño será sobresaliente. Pero, en casos como el que acabamos de presentar, encontramos que hay algo que no funciona bien, una pieza desentona con el interés del alumno, que no responde a las expectativas de una generación del siglo XXI, que no se encuentra preparada profesionalmente, desde la perspectiva didáctica y pedagógica, para realizar de la mejor forma su labor docente, que se encuentra ubicada todavía en el paradigma de la enseñanza, y no en el paradigma educativo del siglo XXI, el paradigma del aprendizaje.

Así, estamos ante una parte del profesorado que no está motivada con su tarea, con su profesión, porque puede ser que vea a la docencia como una “chamba”⁶ más.

Por la problemática detectada en el contexto educativo del nivel medio superior, en México, destacada en párrafos anteriores, se considera muy importante la profesionalización docente, como proceso que puede brindar al profesorado, el conocimiento y las oportunidades de desarrollo de habilidades intelectuales,

⁶ *Chamba*: término que en el caló mexicano significa un trabajo que se realiza no por vocación, sino porque no se ha encontrado otro mejor, entonces, no se tiene ni la preparación ni la motivación o interés de hacerlo bien. Esta conducta, en el contexto educativo mexicano, sumada a la falta de exigencia de algunas autoridades ante el trabajo docente, dan como resultado, entre otras cosas, la falta de calidad en la educación.

procedimentales y actitudinales para llevar a cabo la selección de métodos de enseñanza y aprendizaje cualitativos-activos.

Pero antes de trabajar en la necesaria profesionalización de la planta docente nacional, debemos partir de una reconceptualización tanto de la educación como de la escuela, la primera como proceso que permitirá el pleno desarrollo de las potencialidades del ser humano y de la segunda como el espacio que posibilita ese desarrollo humano integral, y el hecho de que parte del profesorado no tenga esta formación docente y por lo tanto no conozca ni domine y mucho menos implemente la metodología que les permita dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje con calidad y eficiencia, pone de manifiesto por qué la educación como proceso general y la escuela como institución educativa —entre otras causas por supuesto—, enfrenta una crisis de confianza por parte de la sociedad y una crisis de falta de atención y desempeño académico de los alumnos.

En esta problemática de la educación tradicional, también encontramos que se ha dado prioridad a la adquisición de conocimientos, lo que ha dado como resultado el detrimento de otras formas de aprendizaje, que permitirían, de tomarse en cuenta, el logro de los objetivos educativos con mayor facilidad.

En este marco de ideas, me ilusiona presentar la propuesta de reconstrucción de la conceptualización de la educación que presentan Alfonso Fernández Herrería y Gabriel Carmona Orantes (2009). Estos pedagogos reivindican la esencia del fenómeno educativo, desde la concepción de la educación como un proceso que posibilita el desarrollo de lo humano, destacando que éste hace crecer a la persona, mejora la vida social y la relación con el entorno ecológico. La tarea de los profesionales en la docencia será para estos autores, enriquecer los mapas desde una perspectiva humanista y transpersonal (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009: 45).

Son muchas las causas del fracaso de la educación que identifican Fernández Herrería y Carmona Orantes, pero en especial, destacarnos las que dichos autores señalan y están directamente relacionadas con la propuesta curricular de fortalecimiento del eje transversal de EpP, de este trabajo de investigación: la contradicción entre muchos valores que la sociedad pide que se practiquen en la escuela, pero que la propia sociedad no practica, la reducción del aprendizaje a lo cognitivo, las metodologías poco innovadoras, la insuficiente formación del profesorado y el creciente nivel de conflicto que acaba en distintos tipos de violencia (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009: 47).

La educación actual, explican Fernández Herrería y Carmona Orantes, no promueve una personalidad integrada en el ser humano, y citan a Faure, cuando dice:

[...] para las necesidades de la instrucción se ha destacado arbitrariamente una dimensión del hombre, la dimensión intelectual bajo el aspecto cognoscitivo, y se han olvidado o descuidado las otras dimensiones que se encuentran reducidas a su estado embrionario o se desarrollan de manera caótica. So pretexto de las necesidades de la investigación científica o de la especialización, se ha mutilado la formación completa y general de numerosos jóvenes (Faure, 1973; 234-235).

Otra propuesta de Fernández Herrería y Carmona Orantes es la vinculación de las escuelas y otras instituciones sociales. Estos autores realizan una crítica a la *sociedad de la red*, por considerar que este tipo de sociedad mantiene una perspectiva economicista de la educación, ya que requiere de ésta sólo para lograr el avance socio económico, por lo cual la educación ya no será de carácter masivo, sino de pequeña escala, en ámbitos en los que se gestionará la información y el conocimiento en función de las exigencias del actual sistema político. De esta manera la sociedad de la red "...seguirá siendo una sociedad injusta, asentada en una distribución desigual de la riqueza, donde el poder adoptará nuevas formas de control, se seguirá degradando la vida sobre el planeta y los ciudadanos alienados de su potencial de desarrollo personal, en función de las nuevas exigencias del sistema productivo" (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009: 50).

Ante la problemática que se genera con la sociedad de la red, Fernández Herrería y Carmona Orantes consideran necesario poner en valor el discurso pedagógico que rescata el verdadero sentido de la educación del ser humano y entiende que es un instrumento para la emancipación y desarrollo (crecimiento) humano y no sólo formación para la inserción laboral. Su propuesta para lograr la renovación de la educación consiste en concebir la educación como: "proceso de antropogénesis no sólo en el ámbito del desarrollo personal, sino también de las dimensiones transpersonales del ser humano" (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009: 50).

El fundamento antropológico de esta propuesta radica en el reconocimiento de que los individuos de la especie humana nacemos sin conducta humana, ya que ésta es el resultado de un proceso educativo, a través del aprendizaje —que es el corazón de la educación—. Así que gracias al aprendizaje nos construimos como seres humanos

al incorporar a nuestras vidas la herencia cultural de un grupo humano, de ahí que el proceso educativo sea trascendental en nuestras vidas (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009: 51-52).

La riqueza de la propuesta de Fernández Herrería y Carmona Orantes sobre la conceptualización de la *educación como antropogénesis* es en especial significativa y detonante del proceso educativo, porque nos permite favorecer en la práctica docente, la transición del proceso de *educación como socialización* a la *educación como liberación crítica*, lo cual será trascendental en la formación integral del alumnado porque es en esta última etapa, que el individuo puede lograr uno de los fines superiores de la educación: el desarrollo de todas sus potencialidades, más allá de los resultados que puede brindar la primera etapa de socialización del individuo, la cual presenta alcances limitados en la formación de la persona, como lo es el anclarse en el estadio de la convencionalidad.

Para Fernández Herrería y Carmona Orantes, con el avance en procesos liberadores de la conciencia en el educando, se puede lograr lo que Kohlberg denominó como el más alto estadio del desarrollo moral: el nivel posconvencional, en el cual se logra la conciencia ética universal, que incluye el reconocimiento de los derechos del “otro”, superando así la fase de la socialización, que aunque es en sí misma valiosa, ya que permite la formación del individuo humano con conducta humana, limita el proceso educativo a la acción reproductiva del convencionalismo, marcado por la sociedad a la que pertenece, viéndose limitado el proceso de educación (Fernández Herrería y Carmona Orantes, 2009: 59).

Cuadro 20
Desarrollo evolutivo correspondiente a la educación como liberación

<i>Niveles de emergencia del yo (Wilber)</i>	<i>Descripción</i>	<i>Niveles de identidad</i>	<i>Estructuras básicas (Piaget)</i>	<i>Necesidades (Maslow)</i>	<i>Estados del yo (Loevinger)</i>	<i>Juicio moral (Kohlberg)</i>
Yo existencial	Transverbal	Multi-céntrica madura	Imaginación intuitiva,	Autorrealización Trascendencia	Autónomo integrado	Principios individuales de conciencia
Integración cuerpo mente	Transcultural Transición a lo transpersonal		Redes de relaciones Holístico integral			

Fuente: adaptación de Wilber (2000), tomado de Fernández Herrería y Carmona Orantes (2009: 59).

Por otro lado, afortunadamente, también tenemos avances teóricos sobre las posibilidades de reorientar favorablemente el rumbo y efecto de la educación en los niños y jóvenes.

En el contexto europeo y norteamericano se presenta una fuerte tendencia a promover el cambio metodológico en la enseñanza superior, según Mario De Miguel,

La filosofía de la Convergencia pretende impulsar un proceso de renovación de la metodología que habitualmente se viene utilizando en la enseñanza universitaria...es necesario efectuar un cambio de paradigma centrado [en] el eje de la enseñanza sobre el aprendizaje autónomo del alumno (De Miguel, 2005: 1).

Así, es un hecho en el ámbito educativo de Europa y en América, en Estados Unidos, y por influencia de este movimiento, en México también, que el cambio del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje es el detonante para la reconsideración, en este siglo, de la metodología que debe orientar el proceso educativo en el aula; aunque sigan en proceso de clarificación todos los elementos que debe tener en cuenta el nuevo paradigma del aprendizaje, como lo considera B. Barr y John Tagg:

Para muchos de nosotros, el Paradigma de Aprendizaje ha vivido siempre en nuestros corazones. Como profesores, queremos por sobre todas las cosas que nuestros estudiantes aprendan y tengan éxito. Pero el sentimiento de nuestros corazones no siempre ha vivido clara y vigorosamente en nuestras cabezas. Ahora, cuando los elementos del Paradigma de Aprendizaje impregnan el aire, nuestra cabeza está empezando a entender lo que nuestro corazón ya sabía. Sin embargo, todavía ninguno de nosotros ha reunido los elementos del Paradigma de Aprendizaje en un todo consciente e integrado (Barr, 2010: 2).

Muchos docentes critican el paradigma del aprendizaje porque piensan que dentro de éste se debe abandonar la cátedra magistral y la figura del maestro desaparecerá totalmente, cuando en realidad el paradigma de aprendizaje no rechaza la exposición oral, sino que la convierte en uno de muchos métodos que es posible utilizar para promover el aprendizaje apropiado. Por tal motivo, la innovación educativa debe seguir orientando el proceso de mejora continua en la educación de este siglo.

Por lo visto, tenemos que llegar a comprender el nuevo paradigma del aprendizaje para reconocer sus bondades. Veamos a continuación algunos de los elementos que Barr y Tagg identifican en el paradigma del aprendizaje, en comparación con el de enseñanza, el

cual se encuentra en proceso de desplazamiento, gracias a los resultados de investigaciones de la psicología educativa y las neurociencias que con base en la comprensión del funcionamiento del cerebro y de la psique humana, recomiendan cambios significativos en los modelos, esquemas y procesos de E-A que vayan acordes con esto.

Cuadro 21
Comparación de los paradigmas de enseñanza y el de aprendizaje,
tomando en cuenta algunos aspectos claves

<i>Aspectos claves</i>	<i>Paradigma de enseñanza</i>	<i>Paradigma de aprendizaje</i>
Misión y propósitos	Transmitir instrucción. Transferir conocimientos del personal académico a los estudiantes. Impartir cursos y programas. Mejorar la calidad de la enseñanza. Dar acceso a un estudiantado diverso.	Producir aprendizaje. Fomentar en los estudiantes el descubrimiento y construcción del conocimiento. Crear entornos de aprendizaje de gran poder. Mejorar la calidad del aprendizaje. Hacer posible el éxito para estudiantes muy diversos.
Criterios de éxito	Insumos, recursos. Calidad del nivel educativo de los estudiantes de primer ingreso.	Productos de aprendizaje y éxito estudiantil. Calidad de los estudiantes que egresan.
Estructuras de enseñanza/aprendizaje	Atomística: las partes anteceden al todo. El tiempo se considera constante y el aprendizaje variable. Todas las clases se inician y terminan al mismo tiempo. Un maestro, un salón de clase. Disciplinas y departamentos independientes. Cobertura del programa. Evaluación al final del curso. Calificaciones otorgadas por el maestro que impartió el curso. Evaluación privada. El grado equivale a horas-crédito acumuladas.	Visión holística: el todo antecede a las partes. El aprendizaje se considera constante y el tiempo variable. Entornos de aprendizaje. El entorno está listo cuando el estudiante lo está. Cualquier experiencia de aprendizaje que funcione. Colaboración interdisciplinaria e interdepartamental. Resultados específicos de aprendizaje. Evaluaciones antes, durante y después del curso. Evaluaciones externas del aprendizaje. Evaluación pública. El grado equivale al conocimiento y las habilidades demostradas.

Continúa...

<i>Aspectos claves</i>	<i>Paradigma de enseñanza</i>	<i>Paradigma de aprendizaje</i>
Teoría del aprendizaje	<p>El conocimiento existe “afuera”.</p> <p>El conocimiento se presenta en “trozos” que los profesores suministran.</p> <p>El aprendizaje es acumulativo y lineal; se ajusta a la metáfora de almacén de conocimientos.</p> <p>El aprendizaje se centra en el maestro y depende de él.</p> <p>Se requieren maestros “en vivo” y estudiantes “en vivo”.</p> <p>El grupo y el aprendizaje son competitivos e individualistas.</p> <p>El talento y la habilidad son escasos.</p>	<p>El conocimiento existe en la mente de las personas y se conforma de acuerdo con las experiencias individuales.</p> <p>El conocimiento se construye, se crea, se “consigue”.</p> <p>El aprendizaje es un entramamiento de marcos de referencia interactivos.</p> <p>El aprendizaje se ajusta a la metáfora de cómo se aprende a andar en bicicleta.</p> <p>El aprendizaje se centra en los estudiantes y depende de éstos.</p> <p>Se requieren estudiantes “activos”, pero no maestros “en vivo”.</p> <p>El aprendizaje y sus entornos son cooperativos, colaborativos, apoyadores.</p> <p>El talento y la habilidad abundan.</p>
Productividad y financiamiento	<p>Definición de productividad: costo por hora de instrucción por estudiante.</p> <p>Financiamiento por horas de instrucción</p>	<p>Definición de productividad: costo por unidad de aprendizaje por estudiante.</p> <p>Financiamiento por resultados de aprendizaje.</p>
Naturaleza de los papeles que se desempeñan	<p>Los académicos son esencialmente conferencistas.</p> <p>La planta académica y los estudiantes actúan independiente y aisladamente.</p> <p>Los profesores clasifican y seleccionan a los estudiantes.</p> <p>El personal sirve/apoya a la planta académica y al proceso de instrucción.</p> <p>Cualquier experto en su campo puede enseñar.</p> <p>Autoridad en línea jerárquica; actores independientes</p>	<p>Los académicos esencialmente diseñan ámbitos y métodos de aprendizaje.</p> <p>La planta académica, los estudiantes y otros miembros del personal trabajan en equipo.</p> <p>Los profesores desarrollan la competencia y el talento de cada estudiante.</p> <p>Todo el personal es considerado como educadores, educadoras, que produce el aprendizaje y el éxito de los/las estudiantes.</p> <p>Fortalecer el aprendizaje es un reto.</p> <p>Gobierno compartido, trabajo en equipo.</p>

Fuente: fragmento del cuadro presentado por Barr y Tagg (Barr, 2010: 9).

La revisión de los aspectos en que pone énfasis el paradigma de aprendizaje nos permite identificar la relación que presenta con los planteamientos de la teoría crítica de la educación y la teoría cognitiva-evolutiva y por lo tanto con la EpP, ya que estas teorías son parte de sus fundamentos teóricos, que han sentado las bases para una educación de calidad que genere el desarrollo de habilidades intelectuales, procedimentales y actitudinales en los jóvenes y con esto, el desarrollo pleno de su potencial humano que les permita construir una Cultura para la Paz.

Por lo tanto, el ejercicio de comparación de los paradigmas en la educación, nos da una idea de la importancia de priorizar el aprendizaje a la enseñanza, no en el sentido de que esta última se abandone, sino que se convierta en un proceso más dinámico que dé entrada a la participación plena del alumnado. De la mano de esta idea, Amparo Fernández March, opina que

La transición desde un modelo educativo centrado en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone un gran “cambio cultural” para la universidad como institución educativa. Entre los pilares fundamentales de dicho cambio se encuentra la llamada “renovación metodológica”. Con esta renovación se pretende evitar el riesgo de realizar un cambio exclusivamente formal, olvidándonos de lo que ocurre en la realidad de las aulas universitarias (Fernández March, 2006: 36).

Por tal razón, según Amparo Fernández March, las reformas universitarias deben ser integrales, de tal forma que contengan elementos de tipo pedagógicos como políticos, que contemplen medidas para el establecimiento de un plan estratégico con propuestas de innovación metodológica, la identificación y visibilidad de “buenas prácticas”, la consolidación de programas de formación del profesorado y la definición de un modelo educativo propio, con referencia expresa a la metodología (Fernández March, 2006: 36).

Y como decíamos con anterioridad, en el marco europeo, el énfasis en la innovación de la metodología de la enseñanza, con énfasis en las competencias, es en la actualidad un hecho. Para Mario de Miguel,

Se quiere acabar, así, con la nefasta tradición del profesor depositante, que atiborra al alumno con un sinnúmero de datos, que luego vomita sin digerir en los exámenes. Ventilar las aulas universitarias con el aire fresco de un constructivismo pedagógico que promueva y potencie el aprendizaje, el trabajo autónomo del estudiante y la educación permanente: *lifelong learning*. Romper con el anacronismo de una pedagogía universitaria

de perfil transmisor y bancario, como diría Paulo Freire, uno de los grandes pedagogos del siglo xx. Aun cuando estos nuevos vientos tienen una ya larga tradición pedagógica, apenas si habían dejado sentir su soplo en las aulas, pasillos y despachos universitarios en los que se comienza a notar la brisa refrescante de una renovación pedagógica que exigirá, en todo caso, cambios muy complejos y profundos en las metodologías y en los escenarios de la universidad convergente (De Miguel, 2006: 1).

Como vimos en el capítulo anterior, si la educación debe ser un proceso integral, que permita a su vez que el alumnado logre una formación total, bajo una concepción holística, es decir, que permita el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano: intelectual, física, emocional y espiritual; la metodología con la cual se trabaje el proceso educativo debe permitir esto.

A continuación presentamos un panorama general de la metodología que se ha desarrollado en áreas diversas del quehacer académico, pero en particular en los Estudios para la Paz, para después enfocarnos en el análisis de los principales métodos que son congruentes con los principios de la EpP.

Metodología deconstrucción, reconstrucción

Sophia Herrero Rico propone un enfoque que denomina reconstructivo-empoderador (REM), como base de la EpP, por considerarlo afín a muchos de los valores universales, tales como: cooperación, solidaridad, diplomacia, alegría, ternura, cuidado, libertad, amor e intercambio pacífico, que se consolidan en la paz; además de que este enfoque reconoce la paz en la historia como base para desarrollar una EpP afín a dichos conceptos (Herrero, 2012: 180).

El enfoque REM, también identificado como una metodología de la EpP, se desprende de la propuesta de la Filosofía para hacer las paces de Martínez Guzmán (2001; 2009; 2010) e integra un concepto de paz positiva y de paz imperfecta (Muñoz, 2000a; 2000b; 2001; 2011).

Ante la identificación de la falta de conceptualización y marco de referencia de la paz, Sophia Herrero Rico presenta un posible imaginario de la paz, como parte de la propuesta educativa con el enfoque REM, en el cual es notable la visión prospectiva.

Hacemos constar que, como todo proceso, la paz no está hecha, es gerundio más que participio, y es responsabilidad nuestra instaurarla y considerarla nuestro futuro, nuestro desafío; no sólo debemos considerarla una utopía, un sueño a alcanzar; sino asumirla como un objetivo real y posible, pues como veremos depende en gran medida de la responsabilidad y voluntad humana (Herrero Rico, 2012: 275)

El enfoque o metodología REM, entiende a la EpP como la reconstrucción de las competencias humanas⁷ capacidades o poderes para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2001; 2005; 2009).

De tal manera que Herrero Rico presenta el enfoque REM, como una metodología de la EpP, que permitirá la reconstrucción de nuestras competencias y habilidades para hacer las paces, dado que son parte de nuestro potencial humano —reconstrutivo— y por otro lado, promueve la concienciación, motivación y recuperación de esos poderes que tenemos, para la transformación pacífica de conflictos desde nuestras experiencias cotidianas —empoderador— (Herrero, 2012: 275).

Las características de la metodología REM nos permiten incluirla en este apartado, ya que se perfila como una guía que compromete al profesional en la docencia, al mismo tiempo que le brinda las herramientas teóricas e instrumentales para trabajar con el eje transversal de la EpP, sin perder de vista las potencialidades humanas en la construcción de una Cultura para la Paz.

La metodología REM enfoca la EpP en tres vectores claves: el contenido, la forma y las condiciones contextuales dentro de las cuales tiene lugar la acción educativa (Cabezudo & Haavelsrud, 2001:279 en Herrero, 2012: 276).

Las interconexiones entre contenido —qué enseñar—, forma —cómo enseñarlo, la metodología a aplicar— y contexto —dónde, es decir, el ambiente o subsistema educativo formal, informal y no formal—, de acuerdo con Sophia Herrero Rico, nos permitirán lograr un proceso integral para el establecimiento de condiciones adecuadas para el aprendizaje, además de propiciar transformaciones sociales (Herrero, 2012: 276) con miras a la construcción de una Cultura para la Paz.

⁷ El término *competencia*, desde la Filosofía para hacer las paces (Martínez Guzmán, 2005: 68), se refiere tanto al enfrentamiento o lucha de unos contra otros fomentando la rivalidad, como a las capacidades o poderes que poseemos las personas para hacer algo, aquello en lo que somos competentes con un sentido de posibilidad, habilidad o capacidad; y a la asunción de que algo nos compete, por lo que seríamos responsables.

La preparación en los presupuestos teóricos de esta metodología es esencial para la práctica de la EpP, ya que nos permitirá, según sea el contexto en el cual nos desempeñemos, elegir el contenido y la forma, cuidando que estén relacionados con el ambiente en el que laboramos o vivimos, dado que de acuerdo con éste se necesitarán unos contenidos y métodos y otros no. Sin embargo, debemos reconocer que la esencia de la Educación *en* Paz, priva sobre casi todos los contextos, ya que está relacionada con los valores más sublimes que puede vivir el ser humano: el amor, la compasión, el respeto, el reconocimiento del “otro”, el cuidado, entre otros.

La metodología REM logra cohesionar un conjunto de presupuestos teóricos que nos permitirán orientar el proceso de la EpP, de una forma integral y holística. A continuación presentamos un concentrado del mismo.

Cuadro 22
La Educación para la Paz desde el enfoque REM

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Giro epistemológico: cambio de actitud subjetiva a la intersubjetiva.
Elementos principales de la Filosofía para hacer las paces	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginario de la paz positivo, imperfecto y plural. • Hacer las paces desde las experiencias cotidianas: competencia y responsabilidad. • Reconocimiento • Empoderamiento • Cambio de actitudes y percepciones <p>La comunicación para la paz: interpelación y asertividad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ética del cuidado: la coeducación sentimental y el <i>maternaje</i> • La transformación pacífica de conflictos: emociones y sentimientos positivos y uso de la fantasía, utopía, imaginación y creatividad para hacer las paces.

<p>Forma y metodología</p> <p>Deconstrucción-reconstrucción</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deconstrucción de la educación tradicional, desde el paradigma narrativo-contemplativo: contexto escolar y familiar. • Reconstrucción de la educación desde el enfoque REM desde el paradigma dialógico participativo: <ul style="list-style-type: none"> a) Educación democrática, participativa, transformadora. b) Educación igualitaria, inclusiva, cooperativa. c) Currículo descentralizado, flexible, co educativo y respetuoso con la diversidad. d) Adaptación a las directrices del EEES.
<p>Contexto</p> <p>Cultura de paz</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextos formales, no formales e informales. • Intercultural e interreligioso. • Ambiente dialógico, participativo, dinámico e interactivo.

Fuente: tomado de Herrero, 2012: 280-281.

Además de la riqueza de contenido del enfoque REM, esta metodología fomenta el uso de

[...] métodos más libres, inclusivos y democráticos que generen el trabajo cooperativo y no competitivo, el aprendizaje autónomo y el pensamiento único que parece haya sido una constante en la educación tradicional. Así, parece obvio que la Educación para la Paz debe ser participativa y democrática, de esta manera, podemos considerar la forma desde un paradigma dialógico-participativo y no narrativo-contemplativo como estábamos acostumbrados a observar en el marco de la educación tradicional. Ambos conceptos, participación y democracia, se describen como retos educativos donde la sociedad deberá actuar si desea desarrollar procesos político-sociales y educativos que conduzcan al aprendizaje activo de la paz (Herrero, 2012: 278).

Con la propuesta del enfoque REM, Herrero Rico reitera la importancia de la EpP en acción, ya que esta metodología trabaja con la deconstrucción-reconstrucción, es decir, apuesta a que “desaprenderemos aquello que hemos aprendido mal o dejado de aprender debido a la rigidez, autoritarismo y violencia de nuestros sistemas educativos-sociales tradicionales para reconstruir una nueva propuesta de educación asentada en los valores de las culturas de paz” (Herrero, 2012: 279).

Es importante subrayar que la base de esta metodología REM, va acorde con el giro epistemológico de los Estudios para la Paz, asegurando así, en gran parte, el logro de los objetivos de la EpP. De tal manera que apuesta por la actitud intersubjetiva, sobre la objetiva, que permite al docente reconocerse como sujeto y considerar al discente también como un sujeto, lo cual permite el trabajo horizontal en el proceso enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el enfoque REM retoma el legado de Kolberg, el cual es uno de los más significativos para conformar la metodología de la EpP en el siglo XXI, como lo explica con claridad Josep Puig Rovira: "...uno de sus mejores legados es la demostración palpable que los sistemas de participación, no dirección y autogobierno son caminos esenciales en la formación moral de las personas. Dicho de otro modo, que el antiautoritarismo es una condición necesaria de la moralidad" (Puig, 2009: 175).

Y finalmente, descubrimos con alegría que la metodología REM confluye con la metodología propuesta por Paul Lederach, con miras a la construcción de la paz, que incluye el ejercicio de la imaginación moral entendida como "La capacidad de imaginar algo enraizado en los retos del mundo real, pero a la vez capaz de dar a luz aquello que todavía no existe" (Lederach, 2007: 24).

Metodología prospectiva

Una tendencia generalizada en la mente del ser humano, cuando se enfrenta a problemas en la vida cotidiana, es el deseo de resolverlo de manera inmediata, y muchas veces no importa cómo se logre, el afán es estar libre del problema, es decir, pensamos en la inmediatez de todo, sin trabajar casi de ninguna forma en la planeación del futuro, de una forma sistematizada que nos permita no sólo solucionar los problemas que tenemos en el presente sino construir un futuro mejor.

Esta es una temática que le corresponde a la prospectiva, ciencia encargada de estudiar el futuro, que para muchos tiene tintes de premoniciones sin fundamento científico alguno, pero sí tiene fundamentos en ciencias exactas como son las matemáticas, la probabilidad y la estadística.

La prospectiva es una disciplina científica que se fortalece en los años setenta del siglo XX, cuando se reconoce la importancia de construir el futuro deseado con las acciones que realizamos en el presente. Esta ciencia está encargada de estudiar

el futuro —posible— que se quiera alcanzar; de esta manera esclarece la toma de decisiones del sujeto, en el momento presente.

La prospectiva es una ciencia que nos permite poner en juego muchas capacidades humanas: la imaginación moral, Lederach (2007); la creatividad y la toma de decisiones, Rodríguez (1992), y nuestra voluntad⁸ y de esta manera poner fin al pensamiento determinista que indica que hay situaciones, procesos y fenómenos que irremediablemente ocurrirán, pensamiento que nos impide pensar y concebir que muchos futuros son posibles, porque todo surge primeramente en la mente de los seres humanos, y después se concreta en algo real. Así, la idea de “otros mundos posibles” es el resultado de una visión prospectiva y ética que despierta la esperanza de que juntos podemos construir una cultura a favor de la paz, de la justicia y equidad, para todos y todas.

La metodología prospectiva va acorde al planteamiento de la Filosofía para hacer las paces —fundamento de la EpP— respecto a la posibilidad de reconstrucción de las capacidades humanas para performar sus acciones, acción que vislumbra Martínez Guzmán (2001; 2009). Con esta metodología aplicada a la educación, podemos vislumbrar los escenarios de construcción de una Cultura para la Paz que sienta las bases en el momento presente y favorezca asimismo, la construcción de un futuro mejor para la humanidad y la naturaleza.

En este orden de ideas, el método prospectivo en la EpP nos orienta en el ejercicio de la *imaginación moral*, como lo afirma Lederach (2007), favorece la generación de ideas sobre los escenarios de paz que queremos en un futuro próximo, relacionados primeramente con la práctica educativa, como base de generación de relaciones humanas en la sociedad en general y del ser humano con la naturaleza.

El informe Delors apuesta también a la prospectiva cuando recomienda

Proseguir la reflexión en torno a la idea de un nuevo modelo de desarrollo que sea más respetuoso con la naturaleza y con los ritmos del humano. Una consideración prospectiva del lugar del trabajo en la sociedad de mañana, habida cuenta de las repercusiones del progreso técnico y de los cambios que origine en los modos de vida privados y colectivos.

⁸ Recordemos la célebre frase de Einstein: “Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad” que nos motiva a poner en acción esa fuerza que todos, todas llevamos dentro, para construir esos futuros posibles y deseados, permeados por la paz en sus diferentes manifestaciones.

Una estimación más exhaustiva del desarrollo humano que tenga en cuenta todas sus dimensiones...El establecimiento de nuevas relaciones entre política de educación y política de desarrollo con objeto de fortalecer las bases del saber teórico y técnico en los países interesados: incitación a la iniciativa, al trabajo en equipo, a las sinergias realistas en función de los recursos locales, al autoempleo y al espíritu de empresa. El enriquecimiento y la generalización indispensables de la educación básica (Delors, 1996: 33).

Ante estas recomendaciones, la reflexión sobre las opciones de desarrollo de nuestras sociedades en el siglo XXI es un ejercicio obligado que nos permitirá diseñar un modelo de desarrollo para la humanidad, que sea respetuoso con la naturaleza, abandonando el paradigma antropocéntrico que sólo ha ocasionado un tremendo daño ambiental. El paradigma que puede ayudarnos a regenerar y propiciar que el ambiente se reequilibre es el paradigma ecológico-holístico, que incluye los conceptos de las paces transraciales y el concepto de paz holística.

El método prospectivo, desde el enfoque de los Estudios para la Paz, nos permitiría retomar el concepto de la paz positiva que se caracteriza por “una construcción consciente de una paz basada en la justicia, generadora de valores positivos y perdurables, capaz de integrar política y socialmente, de generar expectativas, y de contemplar la satisfacción de las necesidades humanas” (Muñoz, 2001: 7).

Francisco Muñoz, en el momento de plantear la posibilidad de que “...la paz imperfecta podría ser un buen instrumento para que los/las investigadores/as de la paz podamos incorporar al debate y construcción de nuevos paradigmas con los que comprender y construir mundos más pacíficos, justos y perdurables” (Muñoz, 2001: 18), da entrada a la concepción de un enfoque prospectivo en los Estudios para la Paz, que nos permite concebir nuevos escenarios para la vida humana y por ende para nuestras relaciones con la naturaleza; y refuerza esta relación al decir que

El futuro se convierte en la única propuesta posible de interacción con la realidad, por ello es necesario pensarlo y trabajarlo con las metodologías adecuadas...el futuro debería de ser deseable, perdurable, justo, pacífico, pero además, imperfecto. Un futuro solidario con las generaciones futuras, en el que prime la justicia y la equidad, en el que los conflictos sean regulados por vías pacíficas y en que los conflictos —signo de nuestra condición “imperfecta”— nos den la posibilidad de imaginar y crear nuevas situaciones deseables de acuerdo con nuestros valores de paz...(Muñoz, 2001: 33).

En consecuencia, es necesario apropiarse del futuro, pero no sólo a impulsos de deseos o utopías, sino con métodos científicos de aproximación y evaluación tales como la prospectiva (o Estudios del Futuro) que nos posibiliten relacionarnos desde el presente, con todo el abanico y circunstancias que representa, con la construcción de la paz (Muñoz, 2001: 35).

Incluimos en este apartado la experiencia en cuestiones de proyección prospectiva de la educación, de pedagogos cubanos, por ejemplo, la reflexión de Alfredo Méndez, porque nos permite identificar algunas lagunas que nos han impedido avanzar con mayor acierto en estos proyectos, al explicar que

[...] en América Latina no se ha logrado extrapolar las técnicas de dirección aplicadas en la planeación estratégica a las condiciones del proceso pedagógico que en la actualidad son dinámicas y flexibles, y tampoco ajustarlas a las características del sujeto y el objeto de la educación, lo cual sería un ejercicio muy significativo, ya que éstos cuentan con capacidades intelectuales y experiencias que les permiten reflexionar y establecer criterios y normas para su acción. Por lo cual, lo recomendable es no limitarnos en la ejecución de un plan, sino proyectar aquello que será el resultado de nuestras acciones en el proceso pedagógico (Méndez, 2000: 2).

La opinión de los pedagogos cubanos apunta a la consideración de la prospectiva en la generación de modelos de acción para el proceso pedagógico

[...] donde el desarrollo de las capacidades para utilizar y aplicar métodos de la investigación científica y el conocimiento, se produce en relación directa con el contexto social cargado de valores como premisas genéricas de la comprensión de los procesos sociales en que vive y vivirá ese profesional (Méndez, 2000: 25).

Para finalizar este apartado, observemos cómo las metodologías propuestas, REM y prospectiva, nos ubican en el paradigma de la esperanza (Freire, 1993; Jares, 2005) pero, rescatando la visión de estos grandes pedagogos, hacemos a un lado la idea popular de aquel sentimiento de esperanza, que apuesta a que los dioses se apiaden de nosotros y pongan orden en nuestras vidas conflictivas; y destacamos la idea de la esperanza basada en el trabajo, en las acciones razonadas y sentidas, orientadas por una visión prospectiva, que nos permitan ser actores en la construcción de una sociedad mejor, disminuyendo las manifestaciones de violencia e incrementando las de paz.

Con la aplicación de estas metodologías y de los métodos que presentamos a continuación, por supuesto, entre otras acciones que correspondan, apostamos al enriquecimiento de la EpP como disciplina científica, y por ende a la configuración de una base muy sólida para la construcción de una Cultura para la Paz en nuestras sociedades.

Metodología de transformación de conflictos

La transformación de los conflictos es para Sonia Paris (2005), una metodología que hace uso de medios pacíficos para la regulación de éstos. Y podemos agregar a esta idea que podemos aprender los medios, porque son métodos, técnicas, pero también son conocimientos que debemos aplicar, como los principios de la ética comunicativa y las virtudes epistémicas que podemos desarrollar como la base de nuestro actuar cotidiano.

La transformación de conflictos, a diferencia de la resolución de conflictos —que daba la idea de que el conflicto era algo negativo, un problema que tenía que solucionarse— parte de la concepción del conflicto como algo connatural a la especie humana y favorece...la percepción positiva de las situaciones conflictivas, ya que pone el énfasis en la reconciliación de las partes, así como en la búsqueda de soluciones alternativas que facilitan la creación de nuevos objetivos para un futuro más creativo y cercano a la cultura para hacer las paces (Paris, 2005: 393).

Para lograr poner en práctica la transformación de conflictos, podemos recurrir tanto a métodos como a la práctica de las virtudes y los principios de la ética comunicativa. Para empezar, podemos identificar las virtudes epistémicas:⁹ como la *percepción*, la *razón intuitiva* y el *sentimiento*, a la par de la razón práctica —que nos permite el entendimiento y nos dice qué es lo que existe—.

En la práctica educativa, por ejemplo, es natural que surjan conflictos entre docente y discente, y más que evitarlos, debemos enfrentarlos, y evitar que éstos avancen en la escalada que sea difícil manejar, provocando daños innecesarios.

Cuando un conflicto se ha manifestado ya, nuestra responsabilidad como docentes será transformarlos, ya sea haciendo uso de la *razón práctica*, o mediante la

⁹ Las virtudes epistémicas son las facultades transmisoras de verdades de razón, que maximizan la verdad sobre el error, y son intelectualmente virtuosas porque tienden a proporcionarnos la obtención de verdades relevantes o significativas.

sabiduría. La meta será hacerlo sin el uso de la violencia. En esta dinámica, el alumno estará experimentando relaciones que le permitirán ejercer su libertad, convirtiéndose así en un actor de paz. Sólo entonces, los profesionales de la educación habremos roto el círculo vicioso opresor-oprimido, estaremos practicando nuestra libertad y cumpliendo con la responsabilidad que tenemos ante nosotros mismos y ante la sociedad: formar individuos, libres, autónomos, que puedan regular los conflictos y transformar su mundo.

La *percepción* nos dice que algo existe, a pesar de que no lo clasifiquemos; la *intuición* nos permite vislumbrar el rumbo de las situaciones o hechos, hacia donde van o de donde vienen; el *sentimiento* es la facultad que nos permite sentir qué es bueno y qué es malo. El desarrollo de estas virtudes epistémicas permite el surgimiento del *nos*, la inteligencia compleja o mente, que nos permite la comprensión, la sabiduría, la cual es más exigente que el mero entendimiento de las cosas. La persona que tiene una inteligencia compleja es aquella que se esfuerza por desarrollar todas las virtudes.

Desde esta perspectiva los conceptos tienen que ser dinámicos, no estáticos. Por extensión de esta idea, las concepciones que tengamos del porqué actúan las personas como actúan, no será estática sino dinámica, dando fin a la certidumbre, estando atentos a cualquier reflexión o luz interior, que nos permita la comprensión total de lo que está ocurriendo. Así, en el momento en que surjan los conflictos, la existencia de virtudes epistémicas nos permitiría enfrentarlos de una manera virtuosa, poniendo en juego tanto la razón práctica como la percepción e intuición que nos ayuda a tener una comprensión holista del conflicto, además de vislumbrar soluciones en las cuales todos los involucrados salgan beneficiados.

En este camino del desarrollo de las virtudes epistémicas no existe un método que nos indique cómo lograrlo, tal vez porque de existir no permitiría la manifestación del *nos*. En Estados Unidos de Norteamérica existen ya institutos dedicados al estudio de la percepción y la intuición, lo que indica que este será un campo de estudios muy favorecido en el futuro, ya que la percepción e intuición son vistas como fuentes muy importantes de la creatividad.

Consideramos que este medio es muy importante para los Estudios para la Paz y el Desarrollo, ya que en los mismos no sólo se requiere de un marco axiológico y científico, sino de una gran creatividad e *imaginación moral*, como lo propone Lederach (2007), para disminuir las manifestaciones de violencia e incrementar las de paz.

La metodología de transformación de conflictos cuenta con varios métodos, entre los cuales trasciende ocupa un lugar significativo, tal vez por haber sido creado por el padre de la Ciencia de la Paz, Johan Galtung, del cual hablaré en el apartado de métodos de EpP.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LOS DIFERENTES MÉTODOS QUE COMPARTEN LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA EpP

Seleccionar la metodología *ad hoc* a los principios de la EpP y al mismo tiempo a las características del alumnado del NMS, es un reto difícil de lograr, dado que nos encontramos frente a generaciones que han desarrollado ciertas habilidades, en especial relacionadas con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), nos referimos a la denominada “generación millenials”,¹⁰ pero que al mismo tiempo presenta un atraso en el desarrollo de otras habilidades, como por ejemplo, la habilidad lectora y la habilidad matemática. Sin embargo, consideramos que la misma aplicación de los métodos seleccionados podrá ayudarnos a lograr el desarrollo integral del alumnado.

Retomo en este trabajo la propuesta de Guillermo de Hoyos Vázquez, de desarrollar un pensamiento epistemológico de la pedagogía y la didáctica, más que sobre la educación en general, ya que el sentido de la metodología, de la didáctica, es un obrar instrumental y estratégico por la finalidad de una buena educación y de una formación humana que resulte de concepciones pedagógicas coherentes (Hoyos, 2008: 27). Es por esta idea que la selección de métodos congruentes con la EpP es fundamental para lograr el éxito de su implementación como eje transversal en el CBU2009.

¹⁰ Los *millennials* pertenecen a la generación de jóvenes de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, es una generación con grandes habilidades para manejar las TIC y TAC (BOX1824, 2013: s/p).

Método dialéctico

El significado etimológico del término dialéctica viene de la raíz griega *dia*, que significa “a través de”, en un sentido de comunicación. Francisco Muñoz explica que en este sentido el significado de la dialéctica en la Grecia clásica, estaba cercano a la palabra *diálogo*, en el cual se expresaba la comunicación entre dos o más personas, lo cual indica que los griegos concebían la posibilidad de existencia de dos interlocutores.

Los participantes del diálogo escuchaban las argumentaciones de los otros y les respondían en un proceso continuo de búsqueda de la verdad, así que “[...] la dialéctica puede ser entendida como las relaciones existentes entre varios elementos en la búsqueda de comprender la realidad” (Muñoz, 2001: 20).

De esta manera, el método dialéctico puede orientar la práctica docente, en la generación de relaciones con el alumnado en las cuales se valora la comunicación efectiva, el diálogo y la búsqueda de la verdad, del conocimiento científico de los fenómenos naturales y sociales, con la generación, paralelamente, de un ambiente de trabajo favorable al aprendizaje, no sólo orientado por los fines didácticos de instrucción.

Además, dado que la dialéctica se centra en la interacción y la interrelación de fenómenos y procesos, nos permite comprender que algo que se presenta de manera normal en la realidad es el cambio, es decir, todo se encuentra en movimiento y por lo tanto los fenómenos no siempre se presentan de la misma forma, transitan de un estado a otro. Teniendo esto en cuenta, podemos interpretar que el proceso enseñanza-aprendizaje, como fenómeno social, no siempre se presentará de la misma forma, aun cuando haya sido planeado con detenimiento siguiendo el método didáctico, y por lo tanto, el trabajo del docente con el alumnado estará sujeto siempre al cambio.

Es por esta razón que el emplear sólo el método didáctico tradicional, en el trabajo áulico, es insuficiente, debemos aprender a trabajar con el método dialéctico que nos prepara para enfrentar el cambio sin frustración y permite desarrollar, por lo tanto, la habilidad de respuesta ante el cambio no esperado, pero sí concebido como algo connatural a la existencia y desarrollar la habilidad para adecuarse a las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje y, de esta forma, tanto el profesorado como alumnos y alumnas, pueden fluir en el proceso de acercamiento y comprensión de su objeto de estudio.

El método dialéctico es útil en la interpretación de fenómenos naturales, sociales y epistemológicos y, por supuesto, educativos. Por ejemplo, nos permite comprender

cómo es el proceso de generación de nuevas áreas del conocimiento científico, gracias al planteamiento de que éstas van avanzando y se desarrollan paralelamente de forma dialéctica, se implican mutuamente y marcan un vínculo o relaciones evidentes, como es el caso de la psicología educativa, que genera la disciplina de la psicología cognitiva, y la pedagogía, dando como resultado fuertes implicaciones educativas a partir de la generación de nuevos conceptos de educación y de sus finalidades, como en el establecimiento de roles de los actores del proceso de E-A, contenidos temáticos y metodología educativa.

Método socrático

La perspectiva filosófica ha estado presente en las principales propuestas educativas desde el siglo XX y la encontramos entre otras, en el presente siglo, en la obra de Martha Nussbaum, *El cultivo de la humanidad*, en la cual habla de la importancia de despertar el pensamiento reflexivo de los estudiantes, y considera que ya se están dando acciones tendientes a esto en diferentes universidades de Estados Unidos, en las cuales “... los profesores e investigadores más competentes... están dispersos por todo el país, reflexionando sobre la misión de la educación superior; ensayando estrategias para despertar el pensamiento reflexivo de los estudiantes a los que deben enseñar” (Nussbaum, 2005: 21).

Para Martha Nussbaum, la educación liberal va cobrando fuerza en Estados Unidos, impulsando la formación de ciudadanos del mundo en algunas universidades en las cuales se da una valoración positiva de la enseñanza de la Filosofía, ya que considera que “cualquier enseñanza responsable sobre el saber científico debe ser también una enseñanza socrática, que cultive las capacidades lógicas para pensar críticamente y para elaborar un argumento. En este aprendizaje... se le asigna el papel fundamental a la filosofía” (Nussbaum, 2005: 31).

Nussbaum presenta un ejemplo —el cual considera muy significativo, porque evidencia el desarrollo del pensamiento reflexivo en los docentes y discentes— de cómo en la Universidad de St. Lawrence, en Nueva York, los jóvenes docentes, después de una visita de investigación en Kenia, para estudiar la vida de un pueblo africano, y después de participar en aquel país en debates locales sobre temas de nutrición, poligamia y sida entre otros, dedican el trabajo de seminarios para incorporar esa

experiencia a sus enseñanzas, en cursos sobre historia del arte, filosofía, religión y estudios de la mujer (Nussbaum, 2005: 21).

Como resultado de ese trabajo, los líderes del grupo de docentes compartieron con la doctora Nussbaum, la forma

[...] en que enseñan a sus estudiantes a pensar críticamente sobre el relativismo cultural, utilizando un cuidadoso cuestionamiento filosófico según la tradición socrática, con el fin de criticar la sencilla pero en último término (argumentan) incoherente idea de que la tolerancia nos exige que no critiquemos el modo de vida de los demás. Sus estudiantes realizan juiciosos planteamientos en que analizan los argumentos a favor o en contra de que los extranjeros se pronuncien sobre la práctica de cercenar el clítoris de las mujeres en África (Nussbaum, 2005: 22).

Junto a este ejemplo, quiero presentar la forma en que he aplicado el método socrático, como parte de la metodología de la EpP, como eje transversal en la asignatura de Antropología del Bachillerato de la UAEM.

En el tema tabú, se presenta la tradición musulmana de la mutilación genital femenina (MGF), aclarando que se practica tanto en países africanos como en países occidentales a los cuales han emigrado personas de la cultura musulmana, y se relaciona con el tema de derechos humanos, a partir de una serie de actividades de aprendizaje. La primera actividad consiste en la lectura de tres textos, uno que brinda información sobre esta práctica cultural, otro sobre los derechos humanos que pudieran estar siendo violentados con la misma, y el último presenta el testimonio de Waris Dirie,¹¹ una víctima de la MGF. En la segunda actividad de aprendizaje, se les pide a los/las alumnos y alumnas, que formen parejas para discutir el caso de la MGF, como un ejemplo de tabú, en comunidades musulmanas, y que descubran cuáles son los riesgos de la interpretación del relativismo cultural sobre ésta práctica; para esto, se les pide que tomen en cuenta la perspectiva científica de la medicina y de la psicología, dándole al ejercicio un enfoque interdisciplinario; así como la perspectiva humanista y ética de los derechos humanos; orientando el desarrollo del diálogo y la reflexión con la estrategia de aprendizaje de algunas preguntas guía, que les permitan encontrar argumentos para

¹¹ Waris Dirie es modelo profesional y escritora. De 1997 a 2003 fue nombrada por la ONU embajadora especial contra la MGF. Fundó su propia organización, sin fines de lucro, la Fundación Waris Dirie para seguir concientizando a personas de tradición musulmana sobre las terribles consecuencias que trae consigo la MGF.

evidenciar las consecuencias físicas y psicológicas en la vida de las mujeres, que son sometidas a esta insolente práctica cultural, que no tiene ningún fundamento ético y si está basada en la ignorancia respecto al conocimiento que brindan ciencias como las mencionadas, que nos permitirían manifestar el respeto y protección a la integridad física y psicológica de la mujer (Martínez Real, 2013: 140-150).

Este tratamiento de los temas, presente en el libro de texto de la asignatura de Antropología, ha sido un tanto difícil para la mayoría de docentes, alumnos y alumnas, debido a que el modelo de enseñanza en la UAEM, sigue siendo el tradicional, por lo cual están acostumbrados a la transmisión-asimilación de información y conceptos, dificultándose poner en práctica este tipo de procedimientos.

Sin embargo, considero que es muy significativa la aplicación del método socrático en la práctica docente, ya que orienta un ejercicio fundamental que favorece las habilidades de *aprender a aprender* y *aprender a pensar*, como principios de la educación del siglo XXI, y al ejercicio de la reflexión, a partir del cual podemos comprender la verdadera trascendencia de las manifestaciones de violencia que estamos estudiando, además de identificar la responsabilidad que tenemos de solucionar los problemas que de manera colectiva hemos generado, al ser egoístas e irrespetuosos con los “otros”.

También, destaco el potencial educador que presenta el método socrático, ya que no se aplica en solitario, conlleva el enfoque dialógico-participativo, que posibilita el desarrollo del juicio moral del alumnado de manera procedimental y en trabajo colaborativo; y al incluir la perspectiva de los derechos humanos y su defensa, cerramos el círculo virtuoso de este ejercicio con un eje del giro epistemológico de los Estudios para la Paz, que indica que

[...] no pretendemos ser neutrales respecto de valores. Es más, denunciemos los valores o, mejor, disvalores que ese ocultan detrás de esa aparente neutralidad, para asumir una epistemología comprometida con valores en interacción con las diferentes maneras de considerar las formas pacíficas de convivencia (Martínez Guzmán, 2000: 90).

Otro argumento que tenemos a favor de la implementación del método socrático en la educación, lo obtenemos de la revisión del constructivismo pedagógico, el cual presenta la importancia del desarrollo de competencias¹² en el alumnado como de

¹² El término *competencia*, en este contexto teórico, significa movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones (Perrenoud, 2004: 5).

competencias del profesorado, pero se interpreta que el logro de las competencias en el primero dependen en gran medida de que el segundo las desarrolle, por la razón de que no se puede esperar del alumnado algo que quien enseña no tiene.

Para Jaques Delors y su equipo, la necesidad de que el maestro contribuya a la formación del juicio y del sentido de responsabilidad individual es cada vez más indiscutible en las sociedades modernas, si se quiere que más tarde los alumnos sean capaces de prever los cambios y adaptarse a ellos, sin dejar de seguir aprendiendo durante toda la vida. Son el trabajo y el diálogo con el docente lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico del alumno (Delors, 1996: 167).

Y la relación que presentan algunas competencias básicas transversales esperadas del alumnado, otras del docente y un tercer grupo tanto de docentes como de alumnos-as, tienen relación con las habilidades que el método socrático desarrolla, como veremos a continuación en el siguiente cuadro.

Cuadro 23
Relación entre las competencias marcadas para el docente y discente
y las características del método socrático

	<i>Competencias</i>	<i>Relación con las características del método socrático</i>
Docentes	1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje. 4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo. 5. Trabajar en equipo. 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 2004: 5).	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque dialógico participativo. • Promueve el desarrollo del juicio moral, comprometido con los valores éticos. • Despierta el pensamiento reflexivo de los estudiantes. • Enseñanza responsable sobre el saber científico (Nussbaum, 2005: 19-74).

Continúa...

	<i>Competencias</i>	<i>Relación con las características del método socrático</i>
Profesionales	<p><i>Transversales</i> Competen a todas las asignaturas.</p> <p><i>Instrumentales</i> Capacidad de análisis y síntesis. Comunicación oral y escrita en lengua materna. Resolución de problemas y toma de decisiones.</p> <p><i>Interpersonales</i> Capacidad crítica y autocrítica. Capacidad de integrarse con expertos de otras áreas y en distintos contextos. Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad. Habilidades interpersonales. Compromiso ético.</p> <p><i>Sistémicas</i> Autonomía en el aprendizaje (Proyecto Tunning,⁵ en Riesco, 2008: 87).</p>	
Axiológicas Competencias que se pueden presentar tanto para el alumnado como para el profesorado, porque ambos llegan a tener la categoría de ciudadanía.	<p>Diferenciar la coexistencia pacífica y la convivencia pacífica. Adquirir la <i>capacidad dialógica</i>. Reconocimiento de la <i>existencia</i> como común denominador de las <i>diversas identidades</i>. Capacitar en la <i>cooperación</i>. Capacitar para la reconciliación (Burguet, 2012: 137-139).</p>	

Fuente: elaboración propia con base en Perrenoud, 2004; Tunning, 2002; Riesco, 2008; Burguet, 2012; Nussbaum, 2005.

Manuel Riesco González asegura que

El aprendizaje de las competencias requiere la diversidad de métodos combinados y la atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos. No hay que desdeñar la clase magistral, siempre que esté orientada a la consecución de las competencias. De igual modo hay que facilitar los materiales y recursos que faciliten el aprendizaje autónomo (Riesco, 2008: 96).

Debemos tomar en cuenta, antes de rechazar el enfoque constructivista en la educación, lo que la sociedad demanda de ésta, como dice Riesco González son

[...] cambios en las personas, enfrentadas a entornos complejos. ¿Qué implicaciones tienen estas demandas para las competencias clave que es necesario adquirir? Definir estas competencias es ayudar a los jóvenes y a los adultos a desarrollarse como personas y como profesionales en un proyecto de formación que va a durar toda la vida (Riesco, 2008: 80).

En este mismo orden de ideas, el informe de la OCDE, en el año 2005, emite una serie de recomendaciones para los países miembros, entre las cuales está, generar las políticas públicas que permitan orientar los esfuerzos educativos al logro de competencias básicas universales, lo cual parte de la idea de que el conocimiento y las habilidades transforman vidas y sociedades, ya que el crecimiento económico y el desarrollo social están estrechamente relacionados con las habilidades de una población y representan la base para el trabajo y estudios superiores, por lo tanto, no sólo es necesario que se alcance el derecho a la educación, sino que ésta sea de calidad y logre de manera eficiente las competencias universales básicas en el alumnado (Hanushek, 2005: 2).

Lo primero que los resultados muestran es que la calidad de la educación en un país es un poderoso indicador de la riqueza que los países producirán a largo plazo. O, dicho a la inversa, la producción económica que se pierde debido a las políticas y prácticas educativas pobres, deja a muchos países en lo que equivale a un estado permanente de la recesión económica (Hanushek, 2005: 5).

Ligado a lo anterior, el informe presenta una nueva definición de alfabetización y de analfabetismo, que tiene relación con el hecho de que sin las habilidades cognitivas necesarias para competir y prosperar en la economía mundial moderna, muchas personas no son capaces de contribuir y participar en los beneficios del desarrollo, lo que en la

actualidad ha llevado a entender como analfabetas funcionales, a las personas que no tienen las habilidades que los empleadores buscan... (Hanushek, 2005: 17).

Ante esto, considero que es muy lamentable que un individuo después de cursar los diferentes niveles educativos, no logre el desarrollo de competencias básicas, que se supone tanto han trabajado pedagogos y pedagogas de gran trayectoria y experiencia, logrando su presentación en listados que cada vez las detallan más al marcar sus atributos. Pero todavía más lamentable es que no logre su vocación ontológica, el llegar a ser, es decir, no logre hacer realidad el potencial humano, para el cual todo su cuerpo, mente y espíritu estaban equipados. Por lo anterior, es en especial muy significativa la propuesta de diseñar estrategias didácticas y pedagógicas para desarrollar las competencias axiológicas que presenta Marta Burguet (2012), en el sentido de que son evidencias de un desarrollo moral en el individuo, relacionadas con la posibilidad de aterrizarlas en un área de Cultura de Paz, para sí y para otros, en el trabajo de generar "... actitudes que le predispongan a vivir y convivir de modo armónico —que no sin conflicto— en una sociedad cada vez más plural y diversa" (Burguet, 2012: 130).

Método socio-afectivo

Como explicábamos al inicio de este capítulo, es muy importante en el contexto educativo mexicano, fortalecer los programas de formación pedagógica y didáctica del profesorado, que permita el desarrollo de las competencias docentes, no sólo para que este sector responda a las expectativas que del mismo tiene la sociedad y la institución escolar con la puesta en marcha de reformas educativas, sino que con esta formación logre también el desarrollo de la inteligencia emocional que le permita educar a sus alumnos de forma integral para la vida, teniendo la confianza de que la educación en los afectos es un plus en su trabajo docente, y un elemento que transforma mentes y abre corazones, ambos tan necesarios en la construcción de la paz.

El método socio-afectivo es parte de la metodología cualitativa de la EpP, ya que permite al profesorado generar ambientes armoniosos en el salón de clases, los cuales son favorables al aprendizaje y promueven la libre expresión de sentimientos y la vivencia de los afectos, coadyuvando al desarrollo de una personalidad sana en los alumnos y las alumnas.

Teniendo en cuenta que “la educación no está libre de valores” (Camps, 1990: 20), la reconsideración de la aplicación del método socio-afectivo, en los procesos áulicos, es determinante para lograr la congruencia entre lo que predicamos en la Educación en valores y lo que hacemos en la práctica cotidiana al interior del aula, recordemos, dice Victoria Camps, “Por más críticos que seamos con todo, algo queremos mantener o no perder. El afecto hacia lo más humano de nuestro mundo, y la explicitación de ese afecto, es la única retórica que nos hará convincentes” (Camps, 1994: 22). El método socio-afectivo es una herramienta que nos permitirá hacer realidad uno de los grandes objetivos de la EpP, “la prevención de conflictos y el desarrollo de actitudes morales y éticas que hagan florecer la conciencia humana, sobre valores de comprensión, orden y justicia” (Fisas, 1987:11). Y lograr las metas de la EpP nos permitirá coadyuvar al desarrollo de las competencias para la vida de los estudiantes y hacer florecer la esencia del fin supremo de la educación: el logro de todas las potencialidades del individuo.

La EpP trabaja con pedagogías innovadoras, para lograr que el alumno se involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas pedagogías se están implementando con éxito en muchos países desde finales del siglo xx, por ejemplo en España, un experto en EpP, como Manuel de Dios Diz, director del Seminario Gallego de Educación para la Paz, opina que

Los métodos de la Educación para la Paz deben ser activos, participativos, poco verbalistas. La interacción provocada por estos métodos nos debe dirigir a los afectos, a los sentimientos, a identificar nuestras emociones en el trabajo conjunto de alumnos, alumnas y maestro, maestra en el aula, debemos superar la tendencia a enfocar el proceso E-A sólo hacia el razonamiento, es decir, sólo a estimular la esfera cognitiva del individuo, también debemos estimular la esfera emocional-actitudinal (De Dios, 2001).

El método socio-afectivo posibilita el desarrollo humano en general y enriquece una dimensión del mismo, el desarrollo socio-afectivo, en particular, durante los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El método socio afectivo, para Paco Cascón (2001) especialista de la EpP y los Derechos Humanos, de la Universidad de Barcelona, es coherente con los valores que queremos transmitir, y pone hincapié en las actitudes y valores que deseamos que el alumno introyecte, no sólo en los contenidos cognitivos. Es parte de una metodología lúdica, participativa, cooperativa, que fomenta la reflexión y el espíritu crítico en el alumnado, preparándolo para la convivencia pacífica.

El enfoque socio-afectivo, según la experiencia docente de Paco Cascón

[...] consiste en vivir en la propia piel la situación que se quiere trabajar, y de esta manera tener una experiencia en primera persona que nos haga entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a contrastar nuestros valores y conductas, que nos conduzca a un comportamiento transformador (Cascón, 2001: 23).

Cascón identifica dos etapas del método socio-afectivo a seguir, las cuales contienen varios momentos:

Experimentación

Cuyo objetivo es provocar una situación con la que se conduzca al participante a vivir una experiencia concreta con instrucciones muy claras.

Evaluación

Incluye, en primer lugar, la descripción y análisis de lo que ha pasado durante el desarrollo de la actividad y cómo la han vivido, poniendo énfasis en la expresión de emociones y sentimientos; la actividad se relaciona con la realidad, introduciendo información nueva para relacionar el nivel microsocia —cómo se ha reaccionado durante la actividad— con el macrosocia —qué tiene que ver la actividad con la realidad—. Y finalmente se destaca la importancia de la acción, para lo cual se establece un compromiso transformador que responda a la pregunta ¿Qué podemos hacer individualmente para transformar todo eso que hemos trabajado? Porque sin compromiso transformador no hay Educación para la Paz (Barbeito, 2009:16). Respecto a las estrategias o técnicas de aprendizaje propias del método socio afectivo, Jares (2006) identifica la lúdica, en su versión específica de los juegos cooperativos, así como técnicas de aprendizaje que comparten la Educación en valores, la Educación moral, la Educación para los derechos humanos y la Educación para la ciudadanía, entre otras dimensiones de la Educación para la Paz,¹³ entre las cuales se encuentran

¹³ La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la ONU, se emite en el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No violencia para los Niños del Mundo (2001-2010) y entre las

por ejemplo, las técnicas de visualización: clarificación de valores, dilema moral, juegos de roles, entre otras.

Fundamentos teóricos del método socio-afectivo

Es muy importante presentar los fundamentos teóricos del método socio-afectivo e identificar las bondades que presenta su utilización, así como los aportes en la conformación de una sana personalidad psicológica en el alumnado, porque gran parte del profesorado en el nivel medio superior en México no lo considera un método serio, ni científico, pensando que “ese método no te lleva a ningún lado”. A continuación veremos los fundamentos científicos y filosóficos de este método, los cuales generan la confianza en su utilización.

Epistemológicos

Al igual que toda actividad relacionada con la investigación (metodología de la investigación), la práctica de una metodología en particular en la educación representa una cuestión de atención en su dimensión epistemológica, es decir, sobre el descubrimiento de la verdad y la posibilidad del conocimiento objetivo de la misma, a efecto de trabajar con la certeza científica ese saber. Y sin llegar al exceso nos interesa poner en cuestión la validez de este conocimiento. El método socio-afectivo es un método científico, pero también tiene fundamentos de otro tipo de saber, como por ejemplo la Filosofía.

Filosóficos

La EpP es considerada por Ian Harris (2003) como una filosofía en sí misma y como un proceso. Porque la Filosofía enseña amor, compasión, confianza, cuidado, empatía, respeto por la vida y fe en el poder transformador de la no-violencia. El proceso implica potenciar a la gente a través de la adquisición de conocimientos

acciones que recomienda... crear una Cultura de Paz, se encuentran ocho apartados, varios de los cuales están claramente relacionados con los valores y acciones enmarcados en la Educación para la Paz y en el método socio-afectivo: educación, derechos humanos, igualdad entre hombres y mujeres, democracia, comprensión, tolerancia y solidaridad, paz y solidaridad (Naciones Unidas, 1999).

sobre los beneficios que nos reporta la paz y el desarrollo de habilidades para manejar conflictos (Harris, 2003).

En la Educación en Paz se pretende identificar la violencia existente en las instituciones educativas y educar para la paz con el ejemplo, sin violencia (Harris, 2003).

La primera instancia de la EpP se dedica tanto al currículum que informa a los estudiantes acerca de los problemas de la violencia como a una metodología muy variada, en la cual se encuentra el método socio-afectivo, poniendo en práctica técnicas de escucha activa, reflexión, cooperación y transformación de conflictos, lo que favorece el cambio de actitudes y conductas, promoviendo un salón de clases más pacífico. Los precursores de la EpP argumentan que no habrá paz en este mundo hasta que los maestros puedan crear un salón de clases pacífico (Harris, 2003).

Filosofía para la Paz

Vicent Martínez Guzmán (2001) reconoce el compromiso público que tiene la Filosofía con la identificación de todas las condiciones de posibilidad que presenta el ser humano en la construcción de relaciones justas, afectuosas, solidarias y respetuosas entre todos los seres humanos y responsables con la naturaleza.

Este compromiso lo ha llevado a buscar una racionalidad ligada a las condiciones de posibilidad de comprensión, comunicación y acuerdo universales entre todos los seres humanos, retomando la Filosofía discursiva de Apel y Habermas, desde la cual pretende hacer Filosofía para la Paz "... el conjunto de capacidades humanas de pedirnos y darnos las razones o expresar sentimientos por lo que nos hacemos a nosotros mismos y a la naturaleza" (Martínez Guzmán, 2001:16).

Martínez Guzmán nos explica que la Filosofía para la Paz tendrá una función reconstructiva de las competencias humanas para vivir en paz, enmarcadas en una teoría de la racionalidad y los sentimientos, que en particular sientan las bases filosóficas no sólo para la Educación para la Paz, sino para el método socio-afectivo.

Filosofía del cuidar

La Ética del cuidado es un fundamento teórico de la EpP y por lo tanto del método socio-afectivo, Irene Comins Mingol (2009) especialista en la Filosofía del cuidar y de la Antropología filosófica para la Paz, identifica con claridad las aportaciones de

esta filosofía, pero en este apartado sólo destacaremos la educación en el valor de la empatía, la cual se relaciona directamente con el método socio-afectivo.

En la ética del cuidado se considera como factor muy importante el tener en cuenta las necesidades de los otros. Algunas veces son los otros quienes nos explicitan sus necesidades, otras veces esos otros o bien están muy alejados geográficamente o bien no consiguen hacerse escuchar. Por ello, debemos educar nuestra capacidad de empatía, debemos aprender a pensar en los demás (Comins, 2009:184).

Psicológicos

El método socio-afectivo comparte el principio de la Psicología humanista, el cual plantea que lo más importante en el proceso educativo son las personas, docentes y alumnos y alumnas.

Para Carl Rogers (1995), representante de la Psicología humanista en Estados Unidos de Norteamérica, existen numerosas pruebas, producto de la investigación educativa, que demuestran la eficiencia de la vía humanista en la educación —la educación centrada en el alumnado, en sus necesidades no sólo cognitivas y físico-procedimentales, sino emocionales—. Y se manifiesta a favor de esta vía al decir “Estoy convencido que la forma de aprender innovadora, humanista y experiencial, tanto si tiene lugar como si no lo tiene dentro de las aulas, se está instaurando y tiene futuro” (Rogers, 1995: 134).

Y respecto de las necesidades emocionales de los alumnos, Robert Marzano (1997), en su libro *Dimensiones del aprendizaje*,¹⁴ identifica que para que el aprendizaje ocurra, en primer lugar, el estudiante debe tener actitudes y percepciones efectivas, lo que conforma la primera dimensión del mismo. Es muy importante que el docente sea empático con los estudiantes.

¹⁴ Robert Marzano introduce el modelo de dimensiones del aprendizaje como una forma de asumir que la instrucción efectiva debe atender cinco aspectos o “dimensiones” del aprendizaje, entre las cuales se encuentra la necesidad de seguridad y aceptación que tiene el alumno en un salón de clases, ante lo cual el método socio-afectivo responde con creces, al crear los ambientes armoniosos de cuidado, atención y afecto en los cuales se desenvuelven todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje (Marzano, 1997).

Cuando un alumno entra en el salón de clase, su interés principal es rara vez (si es que alguna) el contenido. Más bien se preocupa por sí mismo y por el ambiente que lo rodea. Si no se atienden estas preocupaciones habrá poco aprendizaje, a pesar de las habilidades del alumno. Por ejemplo, primero podría notar el clima del salón... Adicionalmente, en un salón, el aprendiz se preocupa acerca de sus relaciones con otros. Si no se percibe como aceptado por el maestro y los compañeros, sus energías irán más encaminadas a lograr esta aceptación que a dominar los contenidos (Marzano, 1997: 20).

De igual manera, el alumno necesita sentir la aceptación y reconocimiento de sus compañeros de clase, porque es en la infancia y en la adolescencia donde la aceptación del niño y del adolescente por los pares es vital, es por eso que el fenómeno del *bullying* es tan impactante en los alumnos y deja secuelas emocionales profundas en la personalidad de los mismos si no se le trata a tiempo.

Según los planteamientos de la Psicología cognitiva, para facilitar el aprendizaje se requiere la construcción de ambientes que favorezcan o propicien atmósferas cálidas para el trabajo escolar, climas en los cuales la comunicación fluya asertivamente y la pregunta sea el inicio del diálogo fructífero entre alumnos y alumnas con el /la docente.

En ambientes de este tipo será muy difícil encontrar manifestaciones de *bullying*, y si se presentan, el mismo clima afectivo y de cuidado del otro, permitirá al alumnado junto con el/la docente, transformar el conflicto positivamente para que no se verifique la escalada del mismo ni termine en manifestaciones de violencia lamentables.

En otro orden de ideas, las investigaciones en neurociencias tales como la Neurobiología, la Psicobiología, la Psicología cognitiva, han avanzado mucho en las dos últimas décadas y nos presentan datos a favor del método socio-afectivo en la generación de ambientes favorables al aprendizaje

[...] en investigaciones recientes descubrieron que los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socio-afectivo, debido a que el cerebro aprende con mayor efectividad lo que está mediado por la emoción, el sentimiento, y esto, a su vez, potencia aspectos como la atención, la memoria y la percepción (SEP, s/a: 6).

En América Latina, por otro lado, la Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia, en su proyecto sobre desarrollo socio-afectivo, reconoce que

Estas generaciones necesitan afecto, tolerancia, disciplina, comunicación y orientación para aprender a ser, hacer, vivir y convivir; compromiso indelegable del Estado, la escuela y la familia, como corresponsables en el cuidado de la mayor riqueza de esta nación: los niños, niñas y jóvenes, que no deben seguir entregando su futuro a la calle, la droga, la guerra y la violencia (SEP, s/a: 7).

Y desde finales del siglo XX otro movimiento dentro de la Psicología, en Estados Unidos de América, empieza a fortalecer aún más al método socio-afectivo, sus precursores son Martín Seligman y Csikszentmihalyi M. (2002) y numerosos investigadores en todo el mundo lo enriquecen permanentemente, nos referimos a la Psicología positiva, que consiste en catalizar un cambio en el foco de la Psicología, superando la preocupación única en reparar las peores cosas de la vida, en pos de la construcción de cualidades positivas.

La psicología positiva nos permite trabajar en el manejo de las emociones negativas y en la generación de emociones positivas, tanto de docentes como de discentes, “los tres pilares básicos de estudio de la Psicología positiva son: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes y fortalezas personales) y las instituciones positivas que facilitan el desarrollo de dichas emociones y rasgos” (Arguís, 2010: 11).

Por lo anterior, vemos que a medida que se sigue incrementando el conocimiento sobre la psique y la naturaleza del ser humano, más fundamentos fortalecen al método socio-afectivo, el cual responde con creces a las necesidades de reconocimiento, atención y afecto que tienen los/las alumnos y alumnas, por las técnicas que emplea tanto como por los valores y actitudes que pone en práctica, en el diario convivir y trabajo escolar. Además de crear los ambientes armoniosos de cuidado, atención y afecto en los cuales se desenvuelven todos los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, logrando los objetivos del currículo y su felicidad.¹⁵

Jaques Delors y el equipo de pedagogos y pedagogas que rindieron el informe a la UNESCO, titulado “La educación encierra un tesoro”, apuntan al establecimiento de una nueva relación entre docente y discente, en la cual el docente pase de su rol de “solista” al de “acompañante”, lo cual lo convertirá en educador (a) en valores

¹⁵ En el Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lanuza” de Zaragoza, España, un grupo de profesores entusiastas y comprometidos con el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes estructuran ambientes y programas que los hagan felices, y han creado con base en los pilares de la Psicología positiva, el Programa “Aulas felices” (Arguis, 2010).

fundamentales que deben regir toda la vida, entre los que se encuentran: empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996: 164). Y coinciden en afirmar que el docente del siglo XXI debe tener ciertas características, entre las cuales destacamos las relacionadas con el manejo del método socio-afectivo en particular:

- Desarrolla una pedagogía basada en el diálogo, en la vinculación teórico-práctica, interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo.
- Debe ser percibido por los estudiantes a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (Delors, 1996: 170).

Acciones y técnicas del método socio-afectivo y sus beneficios

A continuación presentamos una serie de acciones y técnicas que involucra el método socio afectivo que tienen una respuesta positiva en nuestro cuerpo y actitud en general ante la vida, lo cual es un síntoma de paz interior y como ya vimos en el capítulo 1, la paz interior es un elemento esencial en la construcción de la paz socio-política, motivo por el cual es recomendable implementarlo en la práctica docente.

Cuadro 24
Acciones del método socio-afectivo y los beneficios que reportan al docente, al discente y al grupo de estudios

<i>Acción</i>	<i>Beneficios</i>	<i>Autores</i>
Saludar	Conocimiento de sí mismo. Desarrollo de la inteligencia interpersonal, intrapersonal, emocional y espiritual. Desarrollo de la habilidad social de Reconocimiento del otro.	
Manejar las emociones negativas	“Es importante que los docentes se sientan cómodos cuando hablan de sentimientos, pero no todos lo sienten o desean hacerlo” “Hay poco o nada en la formación tradicional de un maestro que lo prepare para esta clase de enseñanza” (Goleman, 2012: 321-322).	Howard Gardner (1995) y Daniel Goleman (2012)

Continúa...

<i>Acción</i>	<i>Beneficios</i>	<i>Autores</i>
Sonreír	Los músculos faciales se contraen, disminuyendo el flujo sanguíneo de los vasos cercanos. Esto enfría la sangre, lo cual disminuye la temperatura de la corteza cerebral, provocando la producción de serotonina, identificada por psicólogos clínicos como la hormona de la felicidad. Activan el sistema inmunológico.	Mauro Rodríguez Estrada (2001), Ricardo R. Arguís (2010)
Comunicarse asertivamente	Desarrollo de la inteligencia lingüística. Desarrollo de la inteligencia interpersonal. Incrementa la autoconfianza.	Ricarte Tapia Vitón (s/a)
Ser empático	Desarrolla la inteligencia emocional, intrapersonal e interpersonal. La empatía es la capacidad de entender a profundidad, en el aspecto cognitivo y emocional al otro.	Irene Comins Mingol (2009), Nicolasa María Durán Palacio (2012)
Jugar cooperativamente	Contribuye a la adquisición del lenguaje y al desarrollo de la creatividad. Genera endorfinas y estados de bienestar corporal y emocional. Generan felicidad. Los juegos cooperativos disminuyen la ira y la agresión, y cohesionan al grupo familiar y escolar. Libera de la competencia y la agresión física. Fortalece la disposición al trabajo colaborativo. Enfatizan “las estrategias de participación comunicación y cooperación de tal forma que no hay ganadores ni perdedores, todos participan por igual sin quedar nadie excluido... participar juntos para buscar el placer, la comunicación y aprecio de todos” (Jares, 2004: 5-6).	Jean Piaget (1984) Xesús Jares (2004) Cécile Barbeito y Marina Caireta (2009)
Abrazar	Genera bienestar Alivia tensiones Disminuye el estrés Mejora el flujo sanguíneo Proporciona seguridad y confianza Mejora la autoestima Nos enseña a ser recíprocos	Mauro Rodríguez Estrada (2001)
Compartir	Fortalece el sentimiento de pertenencia a un grupo e incrementa el disfrute de los bienes comunes. Desarrolla la virtud de generosidad y el valor de la solidaridad.	Ibone Ruiz de Velasco Artaza (s/a)

Continúa...

<i>Acción</i>	<i>Beneficios</i>	<i>Autores</i>
Transformar conflictos	Desarrollo de la inteligencia emocional y fortalecimiento de la razón moral en la medida que se promueven y ponen en práctica los valores del reconocimiento del otro y las habilidades de empatía y asertividad y se favorece el ejercicio del diálogo, como una herramienta fundamental en la transformación de conflictos.	Johan Galtung ¹⁶ (2000; 2004)

Fuente: elaboración propia con base en Gardner, 1995; Goleman, 2012; Rodríguez, 2001; Ruíz de Velasco, s/a; Galtung 2000, 2004; Comins, 2009; Tapia, s/a; Durán, 2012; Piaget, 1984; Jares, 2004; Barbeito, 2009.

Como hemos visto hasta aquí, los beneficios del uso del método socio-afectivo en el contexto educativo son muchos, entre los cuales destacan los siguientes:

- Favorece el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes.
- Incrementa el aprovechamiento escolar del alumnado y la satisfacción personal que esto conlleva, no sólo para éste, sino también para el profesorado.
- Nos permite educar para la convivencia escolar pacífica¹⁷ al privilegiar la construcción de estructuras escolares no-violentas, armoniosas en la escuela, muy favorables en la prevención del *bullying* y asegura que de surgir brotes del mismo, se puedan transformar positivamente los conflictos, para evitar la escalada de los mismos y evitar que culminen con desgracias.
- Complementado con otros métodos cualitativos, activos, asegura que los docentes orienten la práctica educativa a la luz de los fines supremos de la educación, limitando la educación bancaria y la sola transmisión del conocimiento y desarrollando las competencias básicas, disciplinarias y para la vida de los estudiantes, con mayores posibilidades de incrementar su felicidad y bienestar en el aquí y ahora, elevar su rendimiento académico y lograr su formación integral.

¹⁶ Johan Galtung (2004), padre de la Ciencia de la Paz, presenta el método de transformación de conflictos denominado *trascend*, que identifica como elementos esenciales en la regulación y tratamiento positivo de los conflictos de todo tipo, el diálogo, la no-violencia, la empatía y la creatividad en las relaciones humanas, elementos que se trabajan con el método socio-afectivo.

¹⁷ Recordemos que el principio central de la Agenda para una Cultura de Paz denominada del Manifiesto 2000, de la UNESCO, es educar en la convivencia pacífica, promoviéndola como una competencia esencial para la vida (UNESCO, 2000).

El método socio-afectivo le permite al docente preparar al alumnado, no sólo para ser eficiente en sus quehaceres escolares, con el dominio de competencias relacionadas con el área cognoscitiva y psicomotora, sino preparándolo para la vida de manera integral, también en el área actitudinal, que le permita ser empático, asertivo, favoreciendo una vida efectiva en todos los planos.

Facilita el trabajo de las dimensiones de la EpP: Educación moral, Educación en valores, Educación para la democracia, Educación para los derechos humanos, porque es un método congruente con sus principios, se educa para la paz, en paz, para la democracia con la generación de ambientes democráticos, con el ejercicio del diálogo y para la tolerancia activa con el reconocimiento del “otro”, para la interculturalidad, ejercitando la empatía y la asertividad y para la defensa de los derechos humanos, a partir de vivenciar la solidaridad, entre otros comportamientos que evidencian la inteligencia emocional.

El método socio-afectivo es una herramienta que nos permitirá hacer realidad el objetivo de la EpP, “la prevención de conflictos y el desarrollo de actitudes morales y éticas que hagan florecer la conciencia humana, sobre valores de comprensión, orden y justicia” (Fisas, 1987:11).

Método psico-social

El método psico-social surge como resultado de las investigaciones de la Psicología educativa, en particular con los planteamientos y conceptos de la teoría cognitiva-evolutiva de Vigotski (1988) y Brunner (1988), que permiten comprender cómo se lleva a cabo el proceso de desarrollo de las habilidades cognitivas que el niño, joven y adulto adquiere, como resultado de las formas de interacción con sus congéneres.

En el ámbito de la educación son los docentes quienes debemos estar preparados para facilitar ese desarrollo de habilidades en los jóvenes y es el enfoque del constructivismo pedagógico uno de los más trabajados hasta este momento que nos puede servir de guía.

El nuevo paradigma dentro del proceso educativo es un constructo de la teoría del aprendizaje social, desde el enfoque de la Psicología cognitiva, que defiende la idea de lograr en el alumnado un *aprendizaje interpretado*, de tal forma que el rol del profesorado cambia, pasa de ser un solo transmisor de conocimientos y experto

disciplinario al facilitador del aprendizaje del alumnado, motivo por el cual es necesario que enseñe a pensar a los alumnos y alumnas.

En este paradigma, la tarea del profesorado es ayudar a los estudiantes a procesar la información de manera significativa, de aquí el concepto desde el enfoque constructivista de la educación, del “aprendizaje significativo”, que en su conjunto facilitará que los estudiantes logren su autonomía.

Así tenemos que, si el método es el procedimiento que indica cómo enseñar, la instrucción cognitiva pone énfasis en el proceso, logrando que el alumnado, además de aprender datos, conceptos (contenido cognitivo) aprenda cómo realizar ciertos procesos (contenidos procedimentales) al observar cómo los realiza el profesor o la profesora.

Los métodos que forman el corazón de este nuevo paradigma son *el modelado o modelaje, el entrenamiento y el andamiaje*, los tres tratan de ayudar al estudiantado a adquirir un conjunto integrado de habilidades cognitivas y meta cognitivas a través de los procesos de observación y práctica guiada (Beltrán, 1995: 347).

Encontramos estos métodos, enmarcados en el enfoque constructivista de la educación.

Cuadro 25
Métodos del paradigma del aprendizaje

<i>Método</i>	<i>Características</i>
<i>Modelado o modelaje</i>	Realización de la tarea por parte de un experto. El estudiantado observa cómo se realiza la tarea y construye un modelo conceptual de los procesos que se requieren para realizarla.
<i>Entrenamiento</i>	El estudiantado realiza la tarea y es monitoreado por el experto, quien ofrece sugerencias de mejora, andamiaje, feedback o modelado, a quien realiza la tarea si es necesario.
<i>Andamiaje</i>	Es la ayuda que el profesor brinda al estudiantado para realizar la tarea.

Fuente: elaboración propia con base en Beltrán, 1995: 347.

El psicólogo canadiense Albert Bandura, creador de la teoría del aprendizaje social, sostiene que a lo largo del tiempo el modelaje ha sido valorado “como uno de los medios más poderosos de transmisión de valores, actitudes y patrones de pensamiento y conducta” (Bandura, 1987: 68).

En el modelaje psicosocial se pone en juego la congruencia que tiene el profesor ante las acciones de la vida cotidiana y su trabajo docente, motivo por el cual, éste tiene un fuerte impacto en los estudiantes.

Quienes trabajamos en la docencia, sabemos que un/a alumno/a ante un procedimiento un tanto complejo, del proceso de aprendizaje, comúnmente dice: “explíqueme profesor/a, ¿cómo lo hago?”; y cualquier profesor/a con consciencia del rol que tiene como facilitador del aprendizaje del alumno y de la exigencia de modelaje, que indica la teoría del aprendizaje social y el nuevo paradigma del aprendizaje, no se puede negar a hacerlo.

Si el profesor entiende y atiende al alumno/a, él/ella se sentirá valorado/a, valioso/a e importante, elevando así su autoestima. El/la alumno/a, necesita disfrutar el hecho de ser diferente aprendiendo a no incomodar a los demás (Calero, 2008: 70).

Con el modelaje se brindan al alumno/a, más elementos para comprender y realizar con éxito los procedimientos indicados, lo cual redundará en un mayor aprovechamiento escolar, y en la interiorización de valores éticos —como la responsabilidad, la ayuda, el apoyo, la solidaridad— que es uno de los objetivos de la EpP, en el estudiantado que le permitirán crear ambientes con tintes de la Cultura para la Paz.

El método psico-social concibe a la educación como un proceso de socialización en el que el individuo se convierte en persona humana y se integra a una comunidad asimilando sus formas culturales, lenguaje y características.

Lev Vigotsky es uno de los precursores del método psico-social. En su teoría del desarrollo próximo explica por qué en el alumnado se presentan grados de desarrollo intelectual muy diferentes a pesar de tener la misma edad cronológica, lo cual se debe a los factores del aprendizaje. Él creía que “El hombre no se forma nunca de modo abstracto, sino bajo la influencia de un grupo humano y de su peculiar cultura”. La guía de un adulto influye en el desarrollo potencial de los niños (Calero, 2008: 78-95).

Método transcend

Johan Galtung (2004), incansable y creativo investigador de la paz, así como de las acciones que nos permiten construirla, creó un método de transformación de conflictos que denominó transcend, en el cual identifica como elementos esenciales

en la regulación y tratamiento positivo de los conflictos de todo tipo, el diálogo, la no-violencia, la empatía y la creatividad en las relaciones humanas.

El método trascend inicia con la investigación de un conflicto en particular, o bien con el reconocimiento —no negación— y explicitación de un conflicto que las partes están viviendo; motivo por el cual es un método tan versátil, porque igual se puede aplicar en la transformación de conflictos que se manifiesten en el ámbito escolar, como nacional e inclusive internacional.

Galtung retoma, para estructurar este método, el esquema de trabajo de la ciencia médica, que también ha aplicado en la Investigación para la Paz: *diagnóstico, pronóstico y terapia*. Ya que parte de las analogías salud/paz y enfermedad/manifestaciones de violencia.

Cuadro 26
Elementos del método trascend

<i>Elementos que trascend retoma de la ciencia médica</i>	<i>Punto del enfoque</i>	<i>Características</i>
Diagnóstico	Identifica cómo se manifiesta el conflicto y qué problemas está regenerando.	Descriptivo y aporta datos para comprender el conflicto: actores que intervienen, historia del conflicto, el triángulo A-B-C —actitudes, comportamiento y contradicción—; el triángulo D-E-C —violencia directa, estructural y cultural—.
Pronóstico	Se ve en dónde impactará el conflicto.	Prospectiva, incluye una visión a futuro, que permite identificar el alcance del conflicto.
Terapia	Aplicación de la creatividad, identificar una forma innovadora y eficaz de transformar al conflicto.	Transformativa, fase en la que se presentan propuestas para transformar el conflicto. Énfasis en la creatividad, no violencia. Dirigida a la satisfacción de las necesidades de todos los actores del conflicto.

Fuente: Elaboración propia con base en Galtung (1997) y Moldes (2014).

El método trascend es un ejemplo muy significativo de lo que la *imaginación moral* (Lederach, 2007) puede dar como resultado, en este caso una guía para transformar los conflictos, que fortalecerá la construcción de la Cultura para la Paz.

Métodos de enseñanza-aprendizaje

En el contexto educativo mexicano, la aplicación de los programas educativos y de estudio, así como la preocupación por la presentación y explicación de todos los contenidos curriculares y temáticos respectivamente, es lo más frecuente en la práctica educativa, motivo por el cual, los resultados del aprendizaje y desarrollo de competencias de los alumnos no son alentadores.

Lo anterior es ocasionado por el enfoque positivista en la educación que presenta al método didáctico casi como el único método cuantitativo a seguir, provocando que sea para el profesor más importante cumplir con el programa que desarrollar las competencias del alumno. El método didáctico, ampliamente utilizado por profesores de diferentes niveles educativos, ha privilegiado la clase magistral como estrategia de enseñanza y la descripción y comunicación de los aspectos a estudiar, limitando así la participación del alumno en las clases.

El método didáctico tradicional, frecuentemente ligado al autoritarismo, fue criticado por Freire (1970) e Illich (2011), quienes pusieron en evidencia el fracaso de la educación bancaria y escolarizada. En la actualidad el mensaje de pedagogos de todo el mundo es sobre la importancia de poner en práctica métodos cualitativos, activos, que permitan la mayor participación del alumno en clase y faciliten el desarrollo de sus competencias.

Métodos cualitativos-activos

En el siglo XIX, con el desarrollo de la Filosofía humanista —que pone énfasis en el desarrollo integral del ser humano— surgieron diversos enfoques hermenéuticos que facilitaron el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano, poniendo énfasis en la interpretación y comprensión de los motivos internos de la acción humana mediante procesos sistematizados denominados métodos cualitativos y no en la explicación, como lo planteaban los métodos cuantitativos de la Filosofía positivista.

Los procesos o métodos cualitativos surgieron en la raíz de la complejidad que caracteriza a la sociedad posindustrial y permiten comprender lo interno y subjetivo del hombre, para después avanzar en la generación de la teoría que explica y responde a las cuestiones fundamentales referidas al origen y sentido de la comprensión humana (Nava, s/a: s/p).

Por lo anterior, la aplicación de estos métodos en la era del conocimiento y de la globalización económica del siglo XXI, se vuelven indispensables para el docente, que debe saber cómo mejorar la calidad educativa y facilitar el desarrollo humano del estudiante, no sólo “transmitir” conocimientos.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje cualitativos-activos parten de la concepción de la escuela, como el espacio que posibilita el desarrollo humano integral del ser humano y el hecho de que los profesores no conozcan ni dominen la metodología que les permita hacer esto una realidad, pone de manifiesto por qué la escuela —entre otras causas por supuesto—, enfrenta una crisis de confianza por parte de la sociedad y una crisis de falta de atención de los alumnos ante el proceso áulico.

Estos métodos han sido investigados y enriquecidos con el avance del conocimiento científico en el área de las neurociencias y la Psicología educativa, que explica cómo aprende el individuo, a partir de la comprensión del funcionamiento del cerebro humano.

Para adentrarnos en la planeación y dirección del proceso enseñanza-aprendizaje y teniendo en cuenta su complejidad, debemos poner en concierto todos los elementos que promuevan el desarrollo de las habilidades de niños y jóvenes y con esto de sus potencialidades; pero como cualquier otra actividad requiere de una preparación profesional para llevarse a cabo con ética y eficiencia. Aunque se pueden enseñar ciencias, artes u oficios, sin haberse preparado profesionalmente para ello, como se evidenció durante siglos, con el método tradicional de la enseñanza y/o con la vocación sobresaliente del maestro o tutor, quien con gran sensibilidad y conocimiento del potencial humano del niño o del joven, podía ilustrarlo y prepararlo para desempeñar con eficiencia un oficio y a desarrollar sus habilidades, pero la Didáctica desde su surgimiento como ciencia,¹⁸ reconoció que la realidad educativa es tan compleja, que

¹⁸ La Didáctica como disciplina científica tiene su origen en la idea de que “En las escuelas hay que enseñar todo a todos” del ilustre maestro y escritor Juan Amós Comenio —llamado el Ángel de la Paz—, plasmada en su obra maestra *Didáctica Magna*, libro editado en 1632, y en el Currículum de la Universidad de Glasgow en 1633. De ambos planteamientos se desprendieron dos líneas de la acción

requería de fundamentos científicos que nos ayudaran a entenderla. Así se ubicó a la Didáctica dentro de las Ciencias Humanas y Sociales por ocuparse de actividades eminentemente humanas (enseñar y aprender) y posteriormente, a medida que se enriquecía como disciplina científica, dentro de las Ciencias de la Educación.

La Didáctica es algo más que el método de enseñar y su uso conlleva una gran responsabilidad por parte del docente, ya que como herramienta fundamental del proceso educativo implica una intencionalidad, la cual la convierte en un herramienta de doble filo, porque puede tanto educar¹⁹ al individuo en el mejor de los sentidos, es decir, conducirlo desde la ignorancia a la sabiduría —facilitando el desarrollo de sus potencialidades— como inculcarlo, lo cual implica instruirlo para el conocimiento o enseñanzas de una doctrina e inculcarle determinadas ideas o creencias (Real, 2014). Educar es el proceso deseable, pero la indoctrinación es un proceso riesgoso porque consiste en la transmisión de ciertos contenidos morales para que el destinatario los asuma, evitando así que el niño o joven piense por sí mismo, razone y fortalezca su juicio crítico (Gastelo, 2014).

La didáctica moderna incluye el uso de métodos cualitativos²⁰ para superar el ejercicio tradicional de la instrucción, lo cual facilita el aprendizaje del alumno y el desarrollo de competencias, tanto en las áreas cognoscitiva y psicomotora como actitudinal, en el proceso de la educación formal.

Los métodos cualitativos-activos propician la participación del alumno en la interpretación de lo sensible e interno de los individuos, incluyéndose a sí mismos, lo cual marca la apertura a una nueva *dialogicidad* entre docente y discente. Y es en la institución escolar en donde se espera que los docentes continúen con su formación tanto disciplinaria como didáctica y pedagógica para realizar su quehacer con el debido profesionalismo en aras de mejorar la calidad educativa y facilitar el desarrollo humano del estudiante, no sólo “transmitir” conocimientos.

instructiva que sientan las bases de la sistematización de los procesos de enseñanza/aprendizaje (Torres, 2009).

¹⁹ El vocablo educar viene del latín *ex ducere* que significa sacar lo mejor del individuo, conducirlo desde la ignorancia a la sabiduría, facilitando el desarrollo de sus potencialidades (Diccionario, 2014).

²⁰ En el siglo XIX, con el desarrollo de la Filosofía humanista —que pone énfasis en el desarrollo integral del ser humano— surgieron diversos enfoques hermenéuticos que facilitaron el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano, poniendo énfasis en la interpretación y comprensión de los motivos internos de la acción humana mediante procesos sistematizados denominados *métodos cualitativos* (Nava, 2013).

Para comprender muy bien la importancia del conocimiento y dominio de la metodología didáctica, que debe tener el profesional de la Docencia, debemos hablar de las formas, las técnicas y los métodos no sólo de enseñanza, sino de aprendizaje, según el paradigma actual, que apuesta a la mayor participación del alumno en la construcción de su aprendizaje (Monereo, 2007). Y es precisamente, con referencia a este tema que encontramos una de las mayores críticas de los alumnos, al menos en el bachillerato universitario, ya que consideran que *los docentes sí saben su asignatura, pero no saben enseñarla* (UAEM, 2012); por lo tanto, se infiere que el talón de Aquiles de los docentes es el dominio de una metodología cualitativa, que le permita a los alumnos participar más activamente en la construcción no sólo de su conocimiento, sino en la generación de un ambiente favorable al aprendizaje armonioso.

Esta problemática que identificamos en la falta de preparación docente se debe en parte a la complejidad de los seres humanos. Francisco Muñoz interpreta la complejidad, como

[...] una de las características resultantes de los procesos expansivos y evolutivos del universo y del planeta Tierra. En cierto sentido la complejidad delimita la frontera entre el caos y el orden, ya que en ella incurren los lazos cualitativos y cuantitativos entre entes heterogéneos (acontecimientos, acciones, relaciones, interacciones, retroalimentaciones, necesidades, azares, órdenes y desórdenes) (Muñoz, 2013: 3).

Muñoz destaca la importancia de acercarnos al estudio de la complejidad en la que vivimos, con humildad y cooperación, ya que la supervivencia de los seres humanos depende de la adaptación a este contexto complejo que incluye el resto del reino animal, la naturaleza, el planeta Tierra y el universo entero, sólo así lograremos comprenderla y gestionarla para participar en la transformación positiva de conflictos y construir una Cultura para la Paz (Muñoz, 2013: 3).

Pero ¿por qué otras razones esta preparación didáctica-pedagógica es tan difícil para el docente mexicano?. Ya explicamos en el párrafo anterior que una de las causas la encontramos en la *complejidad*, la cual se manifiesta también en la idiosincrasia del pueblo mexicano, y debemos primeramente comprender, para después superar aquellos elementos que nos conflictúan y no nos permiten avanzar en un proceso educativo más significativo y eficaz; como dice Edgar Morin (1999) cada uno debe tomar conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y

en el tema que nos ocupa, cada docente debe tomar conciencia del conocimiento y dominio que tiene acerca del manejo de métodos cualitativos en la enseñanza o de la falta de conocimiento y destreza en los mismos, para así poder avanzar en su profesionalización docente.

Y en este punto no podemos dejar de citar al escritor y poeta que tal vez más brillantemente ha hablado de la idiosincrasia del mexicano, Octavio Paz (2004), al identificar lo que de entrada puede entenderse como una contradicción en la identidad y forma de ser del pueblo de México, pero que establece una tendencia al fin y al cabo en nuestras conductas. Por lo tanto, *la forma* es muy importante para el mexicano, “Quizá nuestro tradicionalismo —que es una de las constantes de nuestro ser y lo que da coherencia y antigüedad a nuestro pueblo— parte del amor que profesamos a la Forma” (Paz, 2004: 35). Y sin embargo, a veces las formas nos ahogan y desatan en nosotros la rebeldía que nos lleva a no seguirlas, “En cierto sentido, la historia de México como la de cada mexicano consiste en una lucha entre las formas y fórmulas en que se pretende encerrar a nuestro ser y las explosiones con las que nuestra espontaneidad se venga” (Paz, 2004: 36).

Sin embargo, leer lo que plantea Octavio Paz (2004) sobre la tendencia de nuestro carácter como mexicanos, no debe desanimarnos, ya que ésta puede ser reorientada con responsabilidad, si queremos lograr la calidad en la educación que nuestro pueblo demanda y añora.

Consideramos que la educación es algo muy serio y trascendental en la vida de las personas como para jugar a hacerlo sin la debida formación profesional. Al respecto Sergio Tobón Tobón (2010) identifica esa problemática en la práctica educativa y se cuestiona ¿Cómo educar por competencias cuando muchos de los docentes carecen de las competencias docentes?, así como ¿qué hacer si el docente no las tiene?, a lo que responde que la única salida es desarrollarlas, al reconocer que los maestros tienen un compromiso social.

Para desarrollar las competencias docentes, lo primero que debemos hacer es conocerlas, por ello a continuación identificamos algunas de éstas, según el planteamiento de pedagogos de reconocido prestigio que tienen una fuerte relación con el uso de metodologías didácticas en general y con la aplicación del método socio-afectivo en particular.

Cuadro 27
Competencias docentes vinculadas al uso de metodologías
didácticas en general y de EpP en particular

<i>Philippe Perrenoud</i>	<i>Miguel Angel Zabalza Beraza</i>	<i>Sergio Tobón Tobón,</i>	<i>Marta Burguet²¹</i> <i>—competencias axiológicas—</i>
<p>Organizar y animar situaciones de aprendizaje. Gestionar la progresión de los aprendizajes. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de atención a la diversidad. Implicar a los alumnos en su aprendizaje. Trabajo en equipo.</p>	<p>Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Diseñar metodología y actividades. Manejar nuevas tecnologías. Comunicarse con los estudiantes.</p>	<p>Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional. Construye ambientes para el aprendizaje con un enfoque formativo. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.</p>	<p>Aceptación de la realidad. Diferenciar la coexistencia pacífica y la convivencia pacífica. Adquirir la <i>capacidad dialógica</i>. Trabajar la <i>pedagogía del fracaso</i>. Reconocimiento de la <i>existencia</i> como común denominador de las <i>diversas identidades</i>. Capacitar en la <i>cooperación</i>. Desarrollar la <i>coherencia interna</i>. Establecer el <i>vínculo</i> como construcción identitaria. Capacitar para la reconciliación.</p>

Fuente: elaboración propia con base en Perrenoud, 2004; Zabalza, 2003; Tobón, 2009a; Burguet, 2012.

²¹ Propuesta de elementos y valores a considerar en el aprendizaje ético competencial para vivir pacíficamente (Burguet, 2012: 137-139).

El conocer y desarrollar las competencias docentes es un ejercicio obligado para cualquier docente comprometido con su labor, la formación de docentes competentes es la meta de la madurez de las concepciones teóricas y proyecciones en la acción de la práctica pedagógica, cuyo resultado es la actividad docente como profesional, transformador y formador de ciudadanos autónomos (Tobón, 2010: 78).

El manejo de metodologías cualitativas, participativas y efectivas es un reto que supone para cualquier docente, tanto para quien inicia en la docencia como para quien tiene gran trayectoria en la misma, el desarrollo de las competencias, enmarcadas primeramente en el informe Tunning y después retomadas para su análisis y complementación por pedagogos de todo el mundo, interesados en el desarrollo humano integral, tanto de docentes como de discentes.

En México, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)²² y la Reforma Integral de la Educación del Nivel Medio Superior (RIEMS), llevadas a cabo en las últimas décadas del presente siglo, tienen como principal objetivo:

Elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional... atendiendo así los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial (SEP, 2011: s/p).

Y por este objetivo retoman el enfoque por competencias, seleccionado por la utilidad que representa en la guía, tanto de programas de formación docente, como de desarrollo de habilidades en los estudiantes. A partir de este enfoque se pretende renovar la praxis educativa, motivo por el cual su implementación es muy importante, ya que las competencias “describen la intervención pedagógica del profesor sustentada en el dominio de su disciplina o campo del conocimiento, en la capacidad para compartir sus conocimientos y habilidades, así como en la disposición para mediar y animar el aprendizaje de sus alumnos” (Barrios, 2011: s/p).

²² Con las reformas de educación preescolar (2004) y de educación secundaria (2006) se establecieron las bases del perfil de egreso de la educación básica y las competencias para la vida (SEP, 2011: s/p).

Nos atrevemos a decir que es parte de nuestra obligación moral como profesionistas dedicados a la docencia, cuestionar los métodos tradicionales en la educación, que no nos permitan desarrollar las potencialidades de los alumnos. Por esa razón, retomamos los planteamientos de Paulo Freire (1970,1993) y de Henry Giroux (1997) que dentro de la corriente de la Pedagogía crítica, nos invitan a los profesores-as a seguir analizando los fundamentos de la teoría social crítica de la instrucción escolar, que nos permitan seleccionar la metodología que verdaderamente coadyuve al logro del desarrollo humano,²³ tanto de docentes como de discentes.

Ante los retos que plantea la sociedad al sector educativo, retomamos de Henry A. Giroux (1997) en particular, el planteamiento de lograr que los/las profesores y profesoras, podamos convertirnos en “*profesores intelectuales transformativos*”, porque concebir esta transformación nos estimula a repensar y reestructurar la naturaleza del trabajo docente y nos permite identificarlo como un trabajo intelectual, no sólo instrumentalista, sino una labor que tiene una función social. Así podemos concebir a las escuelas como “... lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de una cultura general” (Giroux, 1997: 177).

Por lo tanto, las escuelas no son lugares neutrales y los profesores tampoco, es decir “...si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos..., [que] toman en serio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje” (Giroux, 1997: 178).

Los intelectuales transformativos, para Henry A. Giroux, necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios.

En este sentido, los intelectuales tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, dentro y fuera de las escuelas y paralelamente han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de

²³ Según Cárdenas (2006), la educación puede ser considerada como un proceso social, en el cual cada actividad y cada actor del proceso deben tender hacia un desarrollo humano integral y, en este sentido, el desarrollo humano podría ser visto como un promotor y conductor de mejora tanto personal como social.

convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico (Giroux, 1997: 178).

El razonamiento moral nos indica, por lo tanto, que el proceso educativo no es neutral, porque no está libre de la transmisión de ciertos valores y nos puede llevar al problema de la indoctrinación, si no explicitamos los valores con los cuales estamos comprometidos-as, motivo por el cual debemos reconocer esta característica de la educación para enfrentarla con responsabilidad, seleccionando la metodología que nos permita ser congruentes con los valores que consideramos son esenciales en la vida cotidiana para convivir y trabajar en armonía en los centros escolares, porque creciendo en este tipo de ambientes los niños y jóvenes querrán reproducirlos en cualquier lugar en donde se encuentren, esparciendo las semillas de una Cultura para la Paz, como lo expresa Victoria Camps:

[...] lo tomemos como lo tomemos, la educación no está libre de valores. La educación tiene que ser ideológica. Si educar es dirigir, formar el carácter o la personalidad, llevar al individuo en una determinada dirección, la educación no puede ni debe ser neutra. Las finalidades educativas son valores en la medida en que son opciones, preferencias o elecciones (Camps, 1990: 20).

Método de aprendizaje acelerado

Los cambios que se han presentado en el mundo de la tecnología y del conocimiento científico, en especial en el área de las neurociencias, han revolucionado el concepto de enseñanza y el de aprendizaje, dejando obsoletas a las formas tradicionales de enseñanza.

Linda Kasuga (2000), especialista en el método de aprendizaje acelerado, considera que la enseñanza tradicional no responde a las características del alumnado, ya que éste tiene diversos estilos de aprendizaje y canales sensoriales que no son activados por la misma.

La enseñanza tradicional se puede comparar a una línea de producción, en la que colocamos materia prima en la línea (información) y la mano de obra (alumnos) que

debe transformarla en un resultado o producto (aprendizaje), sin tomar en cuenta que los hombres y mujeres aprendemos en forma diferente y que hay varios estilos de aprendizaje y canales dominantes de percepción, los cuales hasta la fecha no se utilizan en la mayoría de ocasiones en forma efectiva (Kasuga, 2000: 8).

El enfoque de super aprendizaje o aprendizaje acelerado identifica los métodos de enseñanza tradicionales como obsoletos; sus precursores, Scheele (1997), Kasuga (2000) y Ostrander (1996) señalan que éstos deben modernizarse de acuerdo no sólo con la época en que vivimos, sino con lo que dicen las neurociencias sobre la mejor forma de aprender, con base en el conocimiento del funcionamiento del cerebro humano.

Los antecedentes del método de aprendizaje acelerado se presentan en la década de los sesenta, cuando un pedagogo y psiquiatra búlgaro, Georgi Lozanov, implementó un sistema de aprendizaje basado en la sugestión,²⁴ al que denominó sugestopedia.

El sistema de sugestopedia consiste en crear el ambiente propicio para lograr un aprendizaje óptimo en el estudiantado, buscando que éste logre el mejor estado mental y corporal relajado, con la ayuda de una respiración rítmica, no forzada, uso de música barroca para expandir la memoria y suministrar energía y oxigenación al cerebro, de manera que éste logre captar la información de forma pausada y rítmica.

La sugestopedia es un sistema holístico porque plantea, entre sus principios fundamentales, la necesidad de involucrar toda nuestra capacidad cerebral en el proceso de aprendizaje, lo cual para Lozanov (1978) es una de las razones principales por la que los estudiantes aprenden más fácil y rápidamente, que con cualquier otro método convencional, ya que sus cerebros operan de forma integrada, activando tanto el hemisferio izquierdo como el derecho y las estructuras corticales y subcorticales (Romero, 2002: 15-16).

Los fundamentos del método de aprendizaje acelerado son las teorías del cerebro triuno de MacLean (1889) y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995), que nos permiten comprender el abanico de posibilidades de desarrollo humano que tienen los estudiantes, a partir de lo cual se facilita la Educación en Paz, ya que no genera presión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la generación de ambientes pacíficos y agradables en los cuales se protege la autoestima del aprendiz. Y también para educar para la paz, ya que parte del reconocimiento del

²⁴ La sugestión es un factor comunicacional constante que puede crear las condiciones para activar las capacidades de reserva de información que tiene el cerebro humano.

alumno como sujeto, en proceso de su formación integral, posee lo que Paul Schelle denomina “natural brilliance”, ese potencial humano que debe convertir en realidad, con la ayuda del docente, que se convierte en una guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Scheele, 1997: 9).

Uno de los principios del método de aprendizaje acelerado es el reconocimiento de las necesidades del “otro”, en este caso del alumno-a, y sus técnicas satisfacen esas necesidades, como por ejemplo: la necesidad de trabajar en un ambiente seguro y placentero (Marzano, 1997) necesidad de movimiento, juego (Jares, 2006) necesidad de ayuda en el aprendizaje, aprendizaje colaborativo (Vigotski, 1988), entre otras.

A partir de la creación de la sugestopedia, por Georgi Lozanov, y los avances en las neurociencias,²⁵ desde finales del siglo XX y durante este siglo, el conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro humano y el cómo aprendemos la información de manera más rápida y en estados de alerta-percepción, dieron paso a varios métodos de enseñanza-aprendizaje activos, entre los que se encuentra el método de aprendizaje acelerado.

Autores como Sheila Ostrander y Lynn Schroeder (1996) identifican una nueva era en los métodos de aprendizaje que nos permiten aprender entre dos y cinco veces más rápido y sin estrés, gracias a las técnicas²⁶ que generan ambientes favorables al aprendizaje, estimulando el cerebro y procurando estados de bienestar al cuerpo del educando. Ostrander y Schroeder nos brindan ejemplos de la aplicación del método de super aprendizaje, una variante del método de aprendizaje acelerado, en diversos contextos culturales.

En Herrenberg, Alemania, los empleados de mediana edad de la IBM cierran los ojos y profieren un suspiro de alivio cuando la tranquilizadora melodía de Vivaldi comienza a sonar. A medio mundo de distancia, en la isla de San Lorenzo del estrecho de Bering, el “Invierno” de Vivaldi parece particularmente relevante cuando un grupo de inquietos adolescentes esquimales cierra también los ojos y se prepara para la lección del día, entre dos temporadas balleneras. En Indiana, una brillante estudiante de sexto curso hace sonar la música. Comprueba las gráficas para ver cómo ha influido la música en los resultados de las pruebas de sus compañeros de clase. En Montreal, un futuro campeón siente que

²⁵ En este nuevo siglo, en el marco de las neurociencias aplicadas a la educación, ha surgido la neuroeducación, un enfoque que está revolucionando los métodos de enseñanza-aprendizaje (Arroyo, 2013: s/p).

²⁶ Algunas de las técnicas empleadas en el método de aprendizaje acelerado son: juegos didácticos, técnicas de relajación, yoga, presentación global de contenidos, entre otras.

su cuerpo se relaja con la maravillosa música mientras las vívidas imágenes de un duro combate de karate giran en su mente (Ostrander, 1996: 19).

Los ejemplos anteriores, para Ostrander y Schroeder, son la prueba de que esta nueva forma de aprender, sumergidos en la música y sometiendo a nuestros sentidos a estímulos variados, favorecen la disposición del alumnado al aprendizaje, ya que está ligado a la diversión.

Sí, a la diversión, pero en el sentido más fresco y fructífero, entendida como la consecuencia de un acto placentero y entretenido, como decía Robert Pike “debemos ver a los alumnos como socios del aprendizaje” y la idea de Pike es que podemos querer ver a nuestros socios contentos, no nos convertiremos en payasos, pero sí disfrutaremos juntos del aprendizaje acelerado (Cottin, 2001: s/p).

Uno de los principios del método de aprendizaje acelerado es que podemos aprender con alegría, poniendo todos nuestros sentidos en un estado de alerta-percepción, al mismo tiempo que estimulamos a nuestro cerebro para funcionar mejor, lo que equivale a tener mayores y más rápidas conexiones neuronales, mejores respuestas a los estímulos que tenemos, ocasionando en los procesos de aprendizaje un círculo virtuoso en el que se identifica un mayor aprovechamiento del aprendizaje y un fortalecimiento del cerebro como órgano vital, lo cual redundará en estados de bienestar.

El método de aprendizaje acelerado forma parte de la metodología de la EpP, dado que favorece la construcción de la *paz holística*, en la medida que propicia estados de bienestar en el alumnado, relacionados con la construcción de la *paz interior*, así como mejores relaciones interpersonales entre el docente y discente y entre compañeros-as alumnos-alumnas, relacionadas con la *paz social*.

Método hermenéutico

Los principios del método hermenéutico²⁷ lo convierten en una guía útil y seductora del proceso enseñanza-aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de competencias de los/

²⁷ Después de una revisión bibliográfica sobre el tema, me atrevo a incluirlo como método, aunque debo explicitar que en el tratamiento de estos temas no encontré una postura que considere con claridad a la hermenéutica como una ciencia, y no como una técnica, un método, un arte o una filosofía, la consideración de la misma es polisémica.

las alumnos y alumnas. Este método surge de la hermenéutica, ciencia encargada de captar y comprender los “aspectos internos del ser humano”, definidos por Droysen²⁸ (1858) como manifestaciones sensibles de la “interioridad de los sujetos”, tarea de gran importancia en la construcción del conocimiento científico, ya que de no captarse este tipo de manifestaciones, equivaldría a no comprenderlas, y por lo tanto a no lograr lo que la ciencia nos permite: comprender el mundo en el que vivimos y todos sus fenómenos, para a partir de esta base y proceder a su transformación (Nava, 2013: s/p).

El debate epistemológico sobre cuál es la mejor vía en la investigación para generar el conocimiento científico, se mantuvo por mucho tiempo. Karl Jasper retomó el ejercicio de la explicación, porque lo consideraba importante para lograr el objetivo de determinar las causas de los fenómenos y el establecimiento de relaciones de causalidad a partir de asociaciones de ideas, es un método de las ciencias naturales, que se retoma en las ciencias sociales. Y este autor concebía la comprensión como la captación de las relaciones internas de un fenómeno respetando la indivisibilidad, manteniéndolo como un todo, pero terminó diciendo que son dos vías que sí nos permiten llegar al conocimiento, pero muy diferentes, y que no se pueden tender puentes entre ellas (Torres, s/a: s/p).

Al planteamiento de Karl Jasper respondió Marx Weber, para quien sólo se puede explicar de forma satisfactoria algo, si se le comprende, por lo tanto afirmaba que la única forma de obtener conocimiento de un fenómeno social es a partir de la comprensión de las causas.

El método hermenéutico trabaja con el concepto de *enseñanza por indagación*, la cual permite que los estudiantes aprendan, al mismo tiempo, sobre el contenido y el proceso que llevan a cabo para solucionar los problemas planteados por los-las profesores-as y se promueve el *aprendizaje cooperativo*,²⁹ el cual tiene en su esencia

²⁸ Johann Gustav Droysen fue un famoso historiador alemán del siglo XIX que orientó sus investigaciones con el método hermenéutico. Para Droysen, la explicación y la comprensión son dos vías para conocer, pero defendió el ejercicio de la *comprensión*, la vía hermenéutica, porque consideró que el sentido humano no se puede observar pero se puede reconocer a partir de manifestaciones externas del individuo y a partir de ahí se puede reconocer la existencia del mundo social. Sus planteamientos sobre los métodos de investigación enriquecieron las aportaciones de la Escuela de Frankfurt.

²⁹ El concepto de *aprendizaje cooperativo* es una de las aportaciones de John Dewey, psicólogo norteamericano, quien a principios del siglo XX criticó el uso del ejercicio de competencia en la educación y alentó a los y las educadores y educadoras para que estructuraran las escuelas como comunidades democráticas de aprendizaje.

el valor de las discusiones en grupo para ayudar a los alumnos a repasar, elaborar y aplicar sus conocimientos. “Cuando los integrantes de un equipo hacen preguntas y dan explicaciones, tienen que organizar sus conocimientos, hacer conexiones y revisiones; es decir, ponen en marcha todos los procesos que apoyan el procesamiento de la información y la memoria” (Pimienta, 2007: 10).

Por lo tanto, el método hermenéutico requiere del *aprendizaje cooperativo* para lograr el descubrimiento de lo esencial en el material o los hechos con los que se está trabajando, no de manera aislada, sino en equipos de trabajo:

[...] Todos estos procesos van a estar mediatizados por la relación con los otros y las alternativas y roles que cada uno adopte en esta relación. Es por ello que un planteamiento educativo fundamentado exigente y ambicioso debe plantear, en el contexto del aula, y a través de distintas materias y módulos, situaciones variadas llevadas a cabo por medio del trabajo en equipo (Escamilla, 2011: 149).

Dos grandes pedagogos, como lo fueron Freire y Freinet, dejaron las bases para que el enfoque del aprendizaje cooperativo en la educación se siguiera fortaleciendo; en la actualidad, en la didáctica y pedagogía moderna se identifica la necesidad de “aprender a cooperar y cooperar para aprender” y su relación con la *escuela inclusiva*.

Por medio de la integración en grupos de trabajo se desarrolla la confianza en cada integrante de que otros pueden hacer lo que una persona no puede y eso la compromete a hacer lo que otros no pueden, en señal de agradecimiento; así se van generando lazos de solidaridad, valor esencial de la EpP.

Muchos son los beneficios de implementar en el proceso educativo el aprendizaje cooperativo, motivo por el cual se debe fomentar. Por ejemplo, Brown identifica muchas más ventajas en las relaciones que se producen en situaciones de cooperación, que en situaciones de competición, entre las que destaca las siguientes:

1. Los individuos en situaciones cooperativas se percatan de que la consecución de sus objetivos es, en parte, consecuencia de las acciones de los otros miembros de la situación. Mientras, los individuos en situaciones competitivas se percatan de que la consecución de sus objetivos es incompatible con la consecución de los objetivos de los demás miembros. Es decir, los individuos son conscientes de estar en una situación competitiva o cooperativa y, consecuentemente, actúan de acuerdo a ello.

2. Los miembros de grupos cooperativos tienen más facilidad que los miembros de grupos competitivos para calorizar las acciones de sus compañeros tendentes a lograr los objetivos comunes, y para oponerse a reaccionar negativamente frente a las acciones capaces de entorpecer o impedir la obtención de tales objetivos.
3. Los individuos en situaciones cooperativas son más sensibles a las solicitudes de los demás miembros del grupo que los individuos en situaciones competitivas.
4. Los miembros de grupos cooperativos se ayudan mutuamente con mayor frecuencia que los miembros de grupos competitivos.
5. Después de cierto tiempo se registra una frecuencia mayor en la coordinación de esfuerzos en situaciones cooperativas que en situaciones competitivas.
6. La productividad, en términos cualitativos, es mayor en los miembros de grupos cooperativos que entre miembros de grupos competitivos.
7. Existe una mayor manifestación de amistad en los miembros de grupos cooperativos que en los miembros de grupos competitivos.
8. Los miembros de grupos cooperativos se percatan de que son más capaces de producir efectos positivos sobre sus compañeros, que los miembros de grupos competitivos (Brown, 1987: 14-15 en Jares, 2004: 12).

Los recursos didácticos que se pueden trabajar muy bien con el método hermenéutico son las fotografías, dibujos, videos, que nos muestren un aspecto del fenómeno que queremos estudiar, los cuales se presentan al alumnado sin darles ninguna información sobre lo que verán, para que pongan a funcionar todo el complejo y maravilloso sistema cerebral y realicen el ejercicio hermenéutico que les permita descubrir que encierra la imagen que están viendo; a partir de esto viene la relación con los contenidos temáticos del curso en cuestión, favoreciendo así el aprendizaje significativo y, por lo tanto, la vinculación directa con la realidad.

El método hermenéutico hace mancuerna muy bien con todos los métodos de la EpP que hemos presentado en este apartado, en especial con el método socio-afectivo, ya que podemos utilizar imágenes que nos ayuden a acercarlos al *imaginario de Paz*, que propone Sophia Herrero Rico (Herrero, 2012: 283) y de esta forma seguirlo fortaleciendo en nuestras mentes y en nuestros corazones, para proyectarlo en nuestras vidas.

Método dialógico

La educación es un proceso que involucra la participación de sujetos con diferentes perspectivas de la realidad, es por esto que debe orientarse bajo el paradigma de aprendizaje dialógico-participativo, como lo plantea Martín Gordillo, paradigma cuya “[...] finalidad no es sólo la enseñanza y acreditación de algunos sino, principalmente, la educación integral de todos” (Martin, 2010: 49).

La *dialogicidad* como elemento primordial del método dialógico fue estudiada a profundidad por figuras tan importantes como Freire (1970) y Jung (1993) que nos legaron la teoría crítica del aprendizaje, la cual nos permite valorar la riqueza del diálogo en la práctica educativa y concientizarnos de los resultados nefastos en la personalidad del estudiantado de las acciones antidialógicas en la misma.

Para Paulo Freire la dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad; y el diálogo el ejercicio que le permite al individuo decir su palabra, uniendo la acción y la reflexión en su emisión, la cual evidencia la práctica de su libertad. La palabra debe ser verdadera, sólo así puede transformar la realidad (Freire, 1970).

Freire marca las diferencias entre la acción dialógica, que privilegia el diálogo entre el docente y el discente, de la acción antidialógica, que lo niega (Freire, 1970: 205).

En la acción dialógica, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de las relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo, de tal manera que hay dos sujetos que se encuentran para transformar su mundo, en el ejercicio de su libertad, al no existir opresor ni oprimido.

Muy diferente es lo que ocurre en la acción antidialógica, en la cual, tanto el individuo que actúa con violencia, como quien es víctima de la violencia, no están ejerciendo su libertad, pues sólo se puede ser digno y libre en grupo, ya que necesitamos de los otros para portarnos moralmente bien, pues el bien es un constructo humano.

En la acción antidialógica, el opresor no reconoce la dignidad de la víctima, y en consecuencia no es capaz de ser solidario; ni la víctima reconoce en sí misma la capacidad de autonomía, que en su manifestación le permitiría luchar por ser reconocido como un ser digno. Ambos tienen miedo a la libertad que a uno le quita el poder y al otro lo enfrenta a su responsabilidad de acción, cuando siempre ha vivido en forma dependiente del deseo del “otro” muchas veces opresor.

Por su parte, Henry Giroux hace un llamado a los profesores al decir que debemos reconocernos como intelectuales transformativos (Giroux, 1997: 31).

Interpreto esta idea del extraordinario pedagogo estadounidense, en el sentido de la gran responsabilidad que tiene el ser docente, de dar el ejemplo, de expresar su palabra, porque si no la dice, no estará demostrando su intelectualidad, sus capacidades de comprensión y expresión, y ésta habrá quedado alienada, será infértil, no podrá seguir desarrollándose de manera integral ni tampoco impulsar la educación plena del alumnado, ya que los seres humanos no nos forjamos en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, a través del ejercicio fecundo de la reflexión y la acción. Sólo así docentes y discentes, a través de la dialogicidad podemos transformar el mundo.

Con la aplicación del método dialógico en la práctica docente podemos seguir hilando los métodos que conforman la metodología de la EpP, ya que la reflexión y acción que se detonan con el diálogo, evidencian una acción dialéctica muy fructífera en la generación del cambio, del movimiento, que transforma nuestras prácticas educativas y nuestras relaciones humanas, con miras a la mejora continua de las mismas, posibilitando el saneamiento de nuestras formas de vida.

El método dialógico se fundamenta en la teoría de los actos de habla de Habermas (1996) y Apel (1991), en la cual se identifica la acción comunicativa orientada a entendimiento entre los actores sociales, lo que asegura en gran medida el éxito de los actos comunicativos.

En los Estudios para la Paz, se retoma la idea del diálogo como un elemento fundamental en la educación para la ciudadanía mundial.

Heredera de la Pedagogía freiriana, Martha Jalali Rabbani, en su libro *La educación para la ciudadanía mundial*, afirma que la educación dialógica forma al ciudadano del mundo (Jalali, 2001: 147), paradigma de ciudadanía que va ligado al reconocimiento de los derechos humanos de cualquier persona, de vivir en libertad y trato justo, en cualquier lugar del planeta Tierra.

Educar dialógicamente, relacionándose maestros y alumnos como participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, produciendo conocimiento con sentido y valor, significa en sí mismo educar para la ciudadanía mundial. Independientemente de que se estén enseñando asignaturas más tradicionales como matemáticas, historia o geografía u otras menos convencionales como resolución de conflictos, relaciones internacionales, educación multicultural..., y dependiendo del procedimiento de enseñanza adoptado, monológico-estratégico o dialógico-discursivo, una educación será para la justicia o para la opresión, para la acción que unifica o la que fragmenta (Jalali, 2001: 147).

Para Martha Jalali Rabbani, ser ciudadano del mundo tiene que ver con la forma en que conducimos nuestras relaciones cotidianas con el “otro”, se refiere al *cómo*, que es dialógica o discursivamente (y no estratégicamente) y tiene que ver con un *por qué*, que es por nuestra condición de unidad (y no por la globalización del planeta) y el *para qué*, que está definido como el logro de la autorealización, que privilegia una relación que acepte el diálogo, condición fundamental de la unidad humana (Jalali, 2001:147-148).

El diálogo crítico-reflexivo es un método fundamental en la formación integral del alumnado, ya que permite el desarrollo de múltiples habilidades en los mismos, por ejemplo:

- Estimula la comunicación oral y escrita en el alumnado.
- Propicia la discusión y el intercambio de opiniones y experiencias.
- Desarrolla la visión metacognoscitiva de la persona.
- Genera reflexión y a su vez la reflexión enriquece al diálogo.
- Estimula y desarrolla el pensamiento creativo y las habilidades para indagar y razonar.
- Favorece la búsqueda de sentidos y la satisfacción de verdaderos motivos cognoscitivos.
- Incentiva las relaciones interpersonales.
- Activa disposiciones positivas y es fuente de vivencias afectivas placenteras

(García, s/a: 3).

El diálogo es un ejercicio trascendental en nuestras vidas, ya que nos permite performar nuestras relaciones, reconociendo la unidad de los seres humanos, motivo por el cual, el método dialógico es parte de los métodos cualitativos-activos que facilitan tanto el ejercicio de la libertad del alumnado —en la medida que les permite decir su palabra y transformar el mundo—, como el desarrollo de su pensamiento reflexivo y crítico, al igual que el método socrático. Su aplicación cotidiana en las aulas universitarias es un gran aliado en el desarrollo de las competencias lingüísticas en el alumnado y vital en los métodos de transformación de conflictos, que trabajan estos procesos orientados al restablecimiento de la paz.

La metodología de la EpP, que hemos presentado en este capítulo, se proyecta en numerosos métodos que no sólo facilitan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, sino presentan una relación notable con los objetivos implícitos en los pilares de la educación (Delors, 1996), lo cual asegura en gran parte su logro, y por

ende, permiten avanzar en el desarrollo de las potencialidades del ser humano, el fin supremo de la educación.

Cuadro 28
Relación de los pilares de la educación para el siglo XXI,
con la metodología de la EpP

<i>Pilares de la educación</i>	<i>Finalidad educativa en el alumnado</i>	<i>Metodología</i>
<i>Aprender a conocer</i>	Adquiere una cultura general que le posibilite profundizar los conocimientos. Aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.	Método hermenéutico Prospectiva Método psico-social
<i>Aprender a hacer</i>	Adquiere la competencia para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.	REM Método dialéctico Método socio-afectivo Método psico-social Método de aprendizaje acelerado
<i>Aprender a vivir juntos</i>	Desarrolla la facultad de comprender al otro y la percepción de las formas de interdependencia. Realiza proyectos comunes. Se prepara para tratar los conflictos.	Transformación de conflictos Método trascend Método dialógico Método psico-social
<i>Aprender a ser</i>	Desarrolla la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.	Método socrático

Fuente: elaboración propia con base en Delors, 1996; Herrero, 2012; Martínez Guzmán, 2001, 2005, 2009; Comins, 2009; Galtung, 2000, 2004; Paris, 2005; Jalali, 2001; Nussbaum, 2005.

RECAPITULACIÓN

En este capítulo se han identificado las características de una metodología que nos permita trabajar la EpP de una forma activa y lograr la congruencia entre el discurso

educativo —nutrido con los fundamentos filosóficos y teóricos de la misma— y la práctica educativa, para lograr la formación integral del alumnado y con esto su pleno desarrollo humano. Hablo de la metodología deconstrucción-reconstrucción; la metodología prospectiva y la metodología de transformación de conflictos.

Se abordó un conjunto de métodos generales fundamentales en el proceso educativo, los más reconocidos por los pedagogos y las pedagogas más destacados y destacadas, de los siglos XX y XXI, entre los que se encuentran: el dialéctico, el socrático, el socio-afectivo, el psico-social, el trascend. Así como métodos de enseñanza-aprendizaje, activos, participativos, entre los que se encuentran el de aprendizaje acelerado, el hermenéutico y el dialógico.

En el presente capítulo también, como resultado del análisis de dicha metodología, se han identificado las ventajas de su implementación, en el desarrollo de una personalidad sana y positiva en el alumnado, así como en el desarrollo de sus habilidades y competencias genéricas, disciplinares y axiológicas, lo que redundará en competencias sociales y para la vida.

Lo anterior es una serie de argumentos válidos que permiten presentar en el próximo capítulo, una propuesta para fortalecer el ejercicio de la EpP de manera integral, como eje transversal en el CBU2009 de la UAEM.

CAPÍTULO 4

PROPUESTA INTEGRAL DE EpP PARA EL CBU2009 DE LA UAEM

*Sabemos que podemos hacer las cosas de muchas maneras,
y no tenemos excusas —al hacerlas—
sólo tenemos responsabilidad*

VICENT MARTÍNEZ GUZMÁN

INTRODUCCIÓN

Después del trabajo realizado en los tres capítulos anteriores, en donde se presenta un recorrido histórico desde el surgimiento de la idea de paz en México, hasta los esfuerzos más significativos de construcción de una Cultura para la Paz en este país, se identifican los fundamentos filosóficos y teóricos de la EpP, y analizan las características de la metodología propia de la EpP y los métodos que nos permiten alcanzar sus objetivos. En el presente capítulo nos enfrentamos al proceso de construcción de una propuesta integral de EpP para el CBU2009 de la UAEM, y el reto es muy grande. Primeramente, porque no es fácil la innovación pedagógica ni proponer medidas para elevar la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, pero ambos procesos son muy necesarios en nuestras vidas si queremos construir una sociedad más justa y mejor en todos los sentidos. De tal manera que se ha puesto el mayor esfuerzo en esta tarea.

El proceso de la Reforma Integral del Nivel Medio superior (RIEMS), en México, que inicia en septiembre de 2008 y continúa a la fecha, ha sido un parteaguas de la educación de este nivel, y a pesar que ha sido criticada por algunos sectores de las universidades públicas, por presentar el enfoque por competencias para dar respuesta a la demanda del mercado de mano de obra calificada, se pueden identificar algunas oportunidades en la misma para mejorar la práctica educativa y con esto el desarrollo de competencias en el estudiantado, no sólo genéricas y disciplinarias, sino también competencias axiológicas y para la vida en general, como ya lo explicábamos en apartados anteriores.

La RIEMS se inició como respuesta a la demanda social por una educación de calidad, pertinente e inclusiva, ya que los diagnósticos sobre el rendimiento escolar del NMS dieron resultados poco alentadores, entre los que se encontraban los siguientes: alta deserción del estudiantado, bajos índices de aprovechamiento escolar y bajo nivel de ingreso a la educación superior.

Por otro lado, el clima social que se ha estado gestando en México es poco alentador, ya que las manifestaciones de violencia se multiplican en todos sus tipos y grados, fenómeno que también se presenta y en diversas partes del mundo.

Por ejemplo, referente al ambiente escolar a nivel mundial, D. Hicks comparte el dato de que

...un creciente número de docentes muestra su inquietud por el ambiente belicoso de muchas escuelas y aulas, por la razón de que tantos estudiantes se sientan insultados, aburridos o humillados por sus experiencias. Cuando tanto los profesores de primaria como los de secundaria dan cuenta del aumento de chicos agresivos o díscolos, puede que sea necesaria una re-evaluación drástica no sólo de lo que enseñamos sino también de cómo lo hacemos (Hicks, 1999: 23).

En este caso estamos ante ejemplos de *bullying*,¹ fenómeno que se presenta en el mundo entero, pero respecto del continente americano, su presencia se nota tanto en países desarrollados, como Estados Unidos —país en el cual ha atraído como consecuencia matanzas como la del Instituto Politécnico y Universidad Estatal de Virginia, en el 2007, en la cual fueron asesinadas 33 personas incluyendo al autor del tiroteo, un estudiante surcoreano de 23 años de edad— como en países en vías de desarrollo como México. Respecto a esta problemática, el bullying se ha intensificado en toda Latinoamérica y en México en particular, país en el que según cifras de la CNDH, de 2011 a 2013, el porcentaje de estudiantes que dijo sufrir algún tipo de violencia en la escuela por parte de compañeros y compañeras, pasó de 30% a 40%. Con esta cifra, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México llegó al primer lugar internacional en este problema, pues 18 781 875 alumnos de primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas, sufren acoso escolar (CNN, 2013).

¹ El bullying es un tipo de violencia psicológica y física, ejercida entre pares en ambientes escolares, caracterizada por el abuso del bully sobre otra persona, por lo general débil de carácter y con una baja autoestima, con fines de obtención y reconocimiento de su poder.

Por otro lado, las manifestaciones de violencia se han incrementado por el aumento de las acciones del crimen organizado, en carteles de la droga, en todo el territorio nacional, así como la respuesta del Estado mexicano en el combate al narcotráfico.

Por ambos motivos, y como consecuencia del clima social de violencia y la demanda social por elevar la calidad de la educación, ligada a la responsabilidad de impulsar y trabajar profesionalmente con los/las alumnos y alumnas para que logren su formación integral, que les permita ser constructores de paz, se presenta este proyecto curricular esperando fortalezca el tratamiento de la EpP en el NMS, ya que la EpP, como dice David Hicks, “es una tentativa de responder a los problemas de conflicto y violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y lo personal. Constituye una exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes” (Hicks, 1999: 23).

Para realizar este proyecto curricular se partió de varias preguntas fundamentales, estructuradas de lo general a lo particular, metodología de construcción que nos permitirá encontrar los aspectos clave que deben orientarnos en la construcción de la propuesta integral de la EpP para el CBU2015, y se considera, mínimamente, son los siguientes:

- El fin superior de la educación.
- Los principios de la educación para el siglo XXI, según los especialistas en esta área.
- Los enfoques más modernos de la educación para este siglo XXI.
- Elementos de un proyecto curricular en el marco de la Reforma educativa.
- El marco filosófico de la UAEM.
- El marco filosófico y didáctico pedagógico del CBU2009.
- Los objetivos de la EpP.
- La metodología de la EpP.
- Los elementos que conforman o estructuran a la EpP.
- Los contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales de la EpP.

Tomar en cuenta estos elementos nos permitirá presentar un proyecto curricular (Martínez Bonafé, 2010: 60) como propuesta de tratamiento integral de la EpP, que responda a la Filosofía humanista, que da sentido y guía al quehacer de la UAEM (2013), así como del enfoque holista² del CBU2009 (UAEM, 2010: 29).

² “La visión holista se basa en la integración del conocimiento: ciencia, arte, espiritualidad y tradiciones se articulan para crear una cultura de la sabiduría que supere la fragmentación del conocimiento

Se espera que esta propuesta que espero enriquezca la parte científica del CBU2009 y comprometa al cuerpo académico, no sólo con el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico del alumnado, que le permita comprender y transformar su sociedad, sino con el desarrollo de competencias en las tres esferas del individuo: intelectual, física y actitudinal, que conformen una personalidad sana en el mismo, que le permita manifestar con más facilidad y acierto sus afectos, trabajando de manera personal en su formación integral, en el marco de una *educación durante toda la vida*, como lo plantea la UNESCO (Delors, 1996: 16-18).

Cuadro 29
Elementos fundamentales para la elaboración de un proyecto curricular

Fines superiores de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de todas las potencialidades del ser humano • Autorrealización del individuo
Principios de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender • Aprender a hacer • Aprender a convivir • Aprender a ser
Enfoques modernos de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría crítica de la educación • Constructivismo • Transversalidad • Enfoque conflictual -no violento de Epl²
Fines superiores de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de todas las potencialidades del ser humano • Autorrealización del individuo
Principios de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender • Aprender a hacer • Aprender a convivir • Aprender a ser
Enfoques modernos de la educación	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría crítica de la educación • Constructivismo • Transversalidad • Enfoque conflictual -no violento de Epl²

Fuente: elaboración propia con base en Delors, 1996; UAEM, 2013; UAEM, 2010: 29; Martínez Bonafé, 2000: 60.

expresado en disciplinas académicas, pero dado que no es posible comprender la nueva realidad desde disciplinas aisladas, la visión holista es transdisciplinaria por naturaleza” (Gallegos, 1999: 17).

Este enfoque promueve “la integración del estudiante para sí y para su entorno, reconociendo que como ser humano busca significación en los componentes de su desarrollo y no solamente en los datos e informaciones” (UAEM, 2010: 29).

El proyecto curricular que se presenta no se basa en fines pragmáticos, en el sentido de que sólo se pretenda con la implementación del mismo, alcanzar los objetivos de la EpP, sino que nutra todo el proceso educativo en el Bachillerato Universitario y le permita a éste, alcanzar sus metas, abonando así a los fines supremos de la educación. Por lo anterior retomamos los enfoques más modernos y los principios para la educación del siglo XXI, planteados por la UNESCO y la EpP: teoría crítica de la educación, constructivismo, transversalidad, enfoque conflictual no-violento (Jares, 2010).

La metodología propuesta para el CBU2009 es polisémica y holística, integrada por métodos activos, inclusivos, cualitativos y abona significativamente al fin supremo de la educación: el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, en particular de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje: docentes y discentes.

Esta metodología permite el logro de los objetivos de la EpP y es acorde con el enfoque constructivista de la RIEMS y por lo tanto del CBU2009 de la UAEM, ya que permite, en primera instancia, el logro y evaluación de competencias del alumnado y también del profesorado, entre las que se encuentran competencias genéricas, disciplinares (Perrenoud, 2004; Tunning, 2002, en Riesco, 2008; Escamilla, 2011) y axiológicas (Burguet, 2012) que los preparan en su conjunto, no sólo para insertarse en el mercado laboral o continuar con éxito en el mismo, respectivamente, sino para participar en la transformación positiva de los conflictos, coadyuvando así a la construcción de una Cultura para la Paz, en México en particular y en el mundo en general.

Fundamentación del proyecto curricular

La idea de estudiar un doctorado en Estudios Internacionales de Paz y conflictos surgió del sentido de responsabilidad que tengo como ser humano, de ser actora en los procesos de construcción de una Cultura para la Paz, en la sociedad mexicana y en el mundo entero, que nos permita coadyuvar a la satisfacción de las necesidades de seguridad, de libertad y respeto de los derechos humanos, de los/las mexicanos y mexicanas y de toda la humanidad, que nos permita vivir, con justicia, dignidad y responsabilidad. Aunado al interés y profundo deseo de participar en la renovación pedagógica de la universidad pública, que nos permita implementar modelos educativos, comprometidos con la construcción de una Cultura para la Paz, como dice J. Martínez Bonafé:

Comprometidos con el desarrollo de valores que permitan a los estudiantes construir un conocimiento crítico con el que intervenir de un modo activo y participativo en procesos sociales democráticos reales. Ser personas solidarias por ejemplo, supone analizar y criticar la realidad, reconocerse en la diferencia y la desigualdad, y ejercitarse en la toma de decisiones como miembros activos de la colectividad que exige transformaciones estructurales (Martínez Bonafé, 2000: 61).

La renovación pedagógica, impulsada por la RIEMS en México, es el marco idóneo para que los/las docentes participemos activamente en la reconstrucción del CBU2009, para lograr que se convierta en una herramienta que a su vez favorezca la reconstrucción de la sociedad mexicana, sumida en altos y lamentables índices de violencia en todos sus tipos y grados.

Los proyectos curriculares, según la experiencia y conocimiento de J. Martínez Bonafé, deben ser una herramienta para la reconstrucción cultural crítica de la realidad, que permita a la institución escolar abandonar el modelo de una educación de sólo transmisión del conocimiento y la cultura, educación “bancaria” según la teoría crítica de la educación (Freire, 1970: 201); de una educación que fragmenta el conocimiento en disciplinas, impidiendo que el estudiantado vea sus interconexiones (Martínez Bonafé, 2000: 62).

Pero además, según el planteamiento de John Elliot, los proyectos curriculares nos deben servir para impulsar la renovación pedagógica en la escuela, ya que ésta es una de las demandas más importantes de la sociedad en estos tiempos, debido al desencanto que la misma tiene de los resultados de la educación escolarizada, motivo por el cual la propuesta de J. Elliot nos lleva a reorientar la práctica docente bajo la premisa de lograr la interacción de la teoría a la práctica o de la práctica a la teoría; así como guiarnos por una pedagogía reflexiva que nos permita comprender que el curriculum no es algo acabado, sino algo que se encuentra siempre en proceso de llegar a ser, desarrollándose en y a través del proceso pedagógico (Elliot, 1997: 24).

El proyecto curricular que se propone en este trabajo sigue la metodología de la transformación elicitiva de los conflictos, propia de los Estudios para la Paz, que presenta John Paul Lederach (1996, 2005), en el sentido de que se ha recurrido a la observación del conocimiento que sobre la transformación de los conflictos y de la propia realidad, en este caso educativa, brinda la comunidad universitaria.

La metodología de transformación elicitiva de los conflictos nos permite hacer algo por nosotros mismos (Paris, 2009) y después presentarlo a la comunidad para su discusión y análisis. Se espera que este proyecto curricular pueda ser el detonante del cambio institucional referente al tratamiento e implementación más eficiente del eje transversal de la EpP.

Las propuestas de contenidos temáticos sobre la paz, violencia y conflictos, en todas las asignaturas del CBU2009, así como la propuesta de inclusión de actividades como la práctica del temazcal en los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM, y la inclusión de dos nuevas asignaturas al CBU2009, como Introducción a los Estudios para la Paz y el Yoga, son congruentes con la temática de la EpP, además de ser demandada por la sociedad mexicana —es por esa razón que la EpP se incluyó como eje transversal en el CBU 2009—.

Cuadro 30
Propuesta de actividades vivenciales, intrapersonales que favorecen la *paz interior*
y nueva asignatura para el CBU2003

<i>Actividades y nuevas asignaturas propuestas</i>	<i>Tratamiento y/o ubicación en el mapa curricular</i>	<i>Beneficios en el alumnado</i>	<i>Relación con la EpP</i>
Práctica del temazcal	Práctica permanente, del eje Transversal de EpP	Físicos Emocionales Actitudinales Intelectuales	Actividad vivencial, intrapersonal que permite la construcción o reencuentro con la <i>paz interior</i> y favorece la creación de la <i>paz socio-política</i>
Yoga	Asignatura curricular del primer semestre, congruente con el eje integrador de esta etapa introductoria del CBU2009		
Introducción a los Estudios para la Paz	Conocimiento de sí mismo	Cognitivos Procedimentales Actitudinales	Presenta los conceptos claves relacionados con la construcción de la Cultura para la Paz y con los obstáculos de la misma

Fuente: elaboración propia.

Se propone, como lo expresa Martínez Bonafé, contenidos “de saber-cultura, convenientes a todo ser humano, por su contribución a la socialización educativa crítica” (Martínez Bonafé, 2000: 62). Y se recomienda, como su nombre lo indica, la implementación y seguimiento de una metodología que favorece las relaciones de comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, basadas en el reconocimiento del estudiante como sujeto, alejadas de esquemas autoritarios y sí promotores de las relaciones horizontales entre docente-discente, es decir, la metodología de la EpP.

También se retoma la propuesta pedagógica de Marta Burguet Arfelis (2012) que consiste en el desarrollo de competencias axiológicas en el individuo, ya que ésta surge ante el reto de la formación social de la ciudadanía en relación con el manejo de conflictos, lo cual es una tarea que claramente queda en manos de los/las educadores y educadoras, pero al mismo tiempo también son sujetos de la misma.

Burguet (2012) presenta una serie de recursos pedagógicos, desde la dimensión moral y por lo tanto desde la educación en valores, que permiten al profesorado orientar el desarrollo de competencias axiológicas en el individuo, en el marco de educación para la vida, la cual tiene una repercusión notable en la construcción de una Cultura para la Paz, que fomenta el reconocimiento de las identidades y las diferencias del otro cultural y fortalece la interculturalidad en nuestras sociedades.

No se desea descuidar el reconocimiento a muchos autores que están trabajando el enfoque por competencias y aclarando el panorama a todo el profesorado, porque significa un claro esfuerzo por iluminarlo y brindar propuestas de tratamiento pedagógico para lograr el objetivo de desarrollar las competencias, tanto del profesorado como del alumnado, frente al énfasis que anteriormente se hacía, de sólo transmisión y adquisición del conocimiento por parte de dichos actores del proceso enseñanza-aprendizaje (Frade, 2009; Escamilla, 2011; Perrenoud, 2004).

Pero la propuesta de Burguet Arfelis es como una suave brisa en el enfoque por competencias del siglo XXI, ya que su marco es axiológico, muy congruente con los Estudios para la Paz y el Desarrollo y la EpP en todas sus dimensiones, es por este motivo que se retoma como un elemento enriquecedor en el ejercicio de la educación en valores y educación moral, dimensiones fundamentales de la EpP.

Primeramente, es necesario explicitar en este apartado que hay muchas definiciones de *competencia*, ya que es un término polisémico. Por ejemplo, Sergio Tobón, en su definición de competencia, incluye un aspecto importante, la disposición del individuo a hacer las cosas con calidad “...competencias son más que un saber hacer

en contexto, pues van más allá del plano de la actuación e implican compromiso, disposición a hacer las cosas con calidad, raciocinio, manejo de una fundamentación conceptual y comprensión” (Tobón, 2006: 100).

Pero, este mismo autor, también enriquece la definición desde la perspectiva del enfoque epistemológico del pensamiento complejo, cuando dice que

Las competencias son pensadas como procesos que construyen, deconstruyen y afianzan las personas con el fin de comprender, analizar y resolver diferentes tareas y problemas en los entornos laborales, con conciencia reflexiva, autonomía y creatividad, buscando el crecimiento de la productividad de la organización desde la propia autorealización personal, empleando de forma racional los recursos ambientales disponibles y teniendo en cuenta la complejidad e incertidumbre de la situación. Esta definición resalta el carácter complejo de las competencias, trascendiéndose su definición como saber hacer (Tobón, 2006: 4).

La anterior definición de competencia, aunque se circunscribe al ámbito laboral, también puede ilustrar lo que sucede en el ámbito educativo, y el elemento que es muy significativo en la misma está, relacionado a la condición de que el individuo es competente para el beneficio de la institución pero de manera primigenia, es competente gracias a que esto le permite lograr su desarrollo humano, su autorrealización. Y estos dos últimos procesos tienen una gran relación con los fines superiores de la educación, motivo por el cual retomo dicha definición.

Por su parte, Burguet Arfelis clarifica el contexto socioeconómico en el que surge el enfoque por competencias al decir:

Este enfoque por competencias en la educación ha sido el resultado de querer adaptar los estudios universitarios al nuevo contexto socioeconómico, teniendo en cuenta los perfiles que deben tener los profesionistas que se insertarán en el mercado laboral, los cuales se conforman con el logro de las competencias —conocimientos, habilidades y actitudes— que deben desarrollarse en el ámbito educativo (Burguet, 2012:130).

Pero después destaca la importancia de asumirlo porque puede también traernos beneficios en la construcción de una Cultura para la Paz.

Cuando queremos aterrizar estos conocimientos, habilidades y actitudes en el área de la Cultura de la Paz, se ponen de manifiesto aquellas competencias en las que

debemos educar a la ciudadanía en general para que desarrolle capacidades, aprenda conocimientos y trabaje actitudes que le predispongan a vivir y convivir de modo armónico —que no sin conflicto— en una sociedad cada vez más plural y diversa (Burguet, 2012: 130).

De tal manera que el enfoque por competencias también nos lleva, en el ámbito educativo, a impulsar el desarrollo de competencias para que el individuo aprenda todas sus dimensiones: *saber* —conocimientos—, *saber hacer* —habilidades y procedimientos— y *saber ser* —actitudes— (Rué, 2005 en Burguet, 2012: 130).

Marta Burguet concibe la construcción de la paz como un *deber* y el vivir en paz como un *derecho*, que deben garantizarnos las instituciones, el estado, las leyes, los gobiernos, la familia; desde esta perspectiva de los Derechos Humanos enfatiza, sin embargo, el carácter de *deber* que tiene el individuo de construir la paz, de comportarse como un sujeto activo y protagonista de su proyecto de vida (Burguet, 2012: 133).

Su apuesta pedagógica parte de la consideración de que el sujeto humano es *educable*, ya que una característica de su naturaleza humana es la *educabilidad* (Burguet, 2012: 133).

En este punto explicamos que los Estudios para la Paz no sólo se basan en ideales y en utopías —que sin embargo dan una fuerza tremenda a las personas en su actuar y vida diaria— sino en fundamentos científicos de la Pedagogía y otras Ciencias de la Educación, por ejemplo, de las Ciencias Naturales. Ante el planteamiento de la educabilidad del ser humano, encontramos fuertes fundamentos en la Etología, ciencia que nos explica que dentro de las adaptaciones filogenéticas, presentes en el ser humano, se encuentran predisposiciones para el aprendizaje, las cuales capacitan al individuo, de manera innata, para aprender muchos conocimientos o actitudes, independientemente de que éstos sean o no aceptados en todas las sociedades.

De esta manera nos encontramos frente a fundamentos científicos que nos motivan a incidir en el proceso educativo del individuo, proceso que no durará un tiempo determinado, sino de manera permanente durante toda su vida, además de que nos da la esperanza —basada en el trabajo continuo de EpP— de que podamos construir una nueva sociedad, como lo expresa Burguet, con la posibilidad de educarnos unos/as a otros/as, característica también de la educabilidad (Burguet, 2012: 133).

Las estrategias pedagógicas de Burguet (2012) promueven la creatividad y la innovación, no desde la idea de que la violencia y la guerra son funcionales en la generación de ideas para vivir mejor, sino que cuestiona esta perspectiva y enmarca su propuesta

pedagógica en la perspectiva de construcción de la paz con entusiasmo y utilizando como herramienta la creatividad en el establecimiento de relaciones humanas más armoniosas, a partir de la aceptación de las divergencias.

Enmarcamos la pedagogía para la gestión de conflictos en la transversalidad curricular, transmitida a través de los contenidos y metodología referentes a las diferentes asignaturas que componen el currículo, por la riqueza que mutuamente se aportarán: cada asignatura se verá complementada al hacer el esfuerzo de transmitir a través de ella los elementos para una buena gestión de conflictos, que sentarán las bases de una cultura de la cooperación, y a su vez la misma gestión de conflictos ampliará sus marcos de referencia con un tratamiento más interdisciplinar (Burguet, 2012: 134).

Para Burguet, una buena pedagogía para la gestión de conflictos es imposible sin construir unos conocimientos basados en el desarrollo de competencias que favorezcan el aprendizaje de habilidades y actitudes, que de ninguna manera niega la necesidad de contenidos basados en hechos y conceptos (Burguet, 2012:134).

El argumento anterior de Burguet encierra una postura pragmática, que evidencia el uso de la razón práctica en nuestras vidas, además de un compromiso con la construcción de la paz, que pone de manifiesto el uso de la razón moral y de la *imaginación moral* (Lederach, 2007) que enriquecen cualquier acción humana y nos ubican en un camino de desarrollo humano y comunitario constante.

Los tres elementos básicos del planteamiento curricular favorecen una buena pedagogía para la gestión de conflictos, pero mientras el aspecto cognitivo es necesario y no tiene entidad por sí solo, consideramos que los aprendizajes axiológicos y procedimentales configuran los ejes principales a través de los cuales puede garantizarse un óptimo desarrollo de la Cultura de la Paz (Burguet, 2012: 134).

En el presente siglo es un reto la construcción de una Cultura para la Paz, la propuesta pedagógica de Marta Burguet, para el diseño de sociedades en convivencia pacífica, se presenta en clave de competencias axiológicas y se centra en la EpP, en su dimensión de Educación en valores.

En este siglo habrá mayor pluralidad de proyectos vitales, de comportamientos, de lenguajes, de formas de vida, de conceptos científicos, sistemas económicos, modelos

sociales y comunidades creyentes, y habrá que configurar unas pautas de comportamiento ético y moral, de comprensión humana y empática, para lograr una cooperación pacífica en la mejora de la condición humana (Burguet, 2012: 140).

Cuadro 31
Propuesta de elementos y valores a considerar en el aprendizaje
ético competencial para vivir pacíficamente

<i>Elementos</i>	<i>Valores propuestos</i>	<i>Objetivos y beneficios</i>
Aceptación de la realidad	Aceptación	Captar con claridad la realidad
Diferenciar la coexistencia pacífica y la convivencia pacífica	Solidaridad	Vivir juntos pacíficamente Apoyar a quien lo necesita
Capacitar para el <i>entusiasmo</i>	Amor	Abatir la indiferencia
Adquirir la <i>capacidad dialógica</i>	Humildad Respeto Reconocimiento del otro Verdad Tolerancia activa	Entablar el diálogo en el marco de la Ética dialógica Amor a la verdad Reconocer los derechos del otro
Trabajar la <i>pedagogía del fracaso</i>	Aceptación	Considerar el error como algo natural
Reconocimiento de la <i>existencia</i> como común denominador de las <i>diversas identidades</i>	Vida Diversidad Igualdad Reconocimiento del otro	Favorecer la hermandad entre los seres humanos Aceptar el paradigma de la diversidad como valor Concebir la existencia como parte de la naturaleza humana
Capacitar en la <i>cooperación</i>	Cooperación	Orientar hacia la creatividad y a un acuerdo sensato para favorecer el ganar-ganar
Desarrollar la <i>coherencia interna</i>	Coherencia	Orientar el conocimiento de sí mismo-a Ayudar a resolver conflictos intrapersonales e interpersonales
Establecer el <i>vínculo</i> como construcción identitaria	Unión	Crear redes relacionales sólidas, resistentes a los conflictos, que no impidan el restablecimiento de una relación y la convivencia armónica de la ciudadanía
Capacitar para la reconciliación	Reconciliación	Lograr la resolución de los conflictos

Fuente: elaboración propia con base en Marta Burguet, 2012: 137-139.

La propuesta integral para fortalecer la EpP como eje transversal en el CBU2009, que se presenta retoma también, algunos de los enfoques identificados por Sharp, citado por Hicks (1999), como son:

- *La EpP como mediación y solución de conflictos.* Este enfoque permite proponer como contenido temático de algunas asignaturas, el análisis de diversos tipos de conflicto, en diferentes ámbitos, con énfasis en los procesos de transformación de los mismos, posible de llevarse a cabo con la implementación de la metodología REM (Herrero, 2012) el método trascend (Galtung, 1997).
- *La Educación para la Paz como paz personal.* Se recupera este enfoque porque nos permitirá trabajar con una de las paces de la familia de las paces transpersonales de Wolfgang Dietrich, para valorar y rescatar la enseñanza de la metodología de EpP informal presente en los grupos étnicos que conforman la Liga el Águila y el Cóndor en América y en los integrantes de la Fundación Camino Rojo, en México, que presentamos en el primer capítulo de este libro. En especial, por reconocer todo lo que esto implica, un ejercicio trascendental de paz de manera individual, que nos permitirá la construcción de la paz personal o interior, en el alumnado, la cual es la condición fundamental para lograr la paz social y política y la valoración positiva de la paz energética y la paz ecológica, abonando con esto a la manifestación de la paz holista.
- *La EpP como orden mundial.* El seguimiento de este enfoque es muy importante, debido a que nos orienta en la perspectiva mundo que, de acuerdo con José María Tortosa Blasco, nos permite pensar global y actuar local, y reconocer la violencia estructural imperante en el sistema mundo actual, que se presenta como un obstáculo para lograr la paz. Para aterrizar este enfoque en la práctica educativa del NMS, el ejercicio de la *imaginación moral* (Lederach, 2009) es en especial muy significativo y productivo.
- *EpP como abolición de las relaciones de poder.* Nos lleva a considerar el compromiso personal y comunitario que nos habilite para visibilizar la violencia estructural imperante en nuestras sociedades, relacionada con el poder económico, político y cultural que ejercen grupos y naciones al interior de nuestro país, y en el mundo entero; y trabajar en el empoderamiento de la ciudadanía, para que participe con imaginación en la construcción de una sociedad que trabaje por la justicia, la equidad y el reconocimiento de la lucha que los grupos oprimidos desatan para recuperar el respeto a sus derechos humanos.

Pero esta propuesta curricular excluye el enfoque de EpP como *paz a través de la fuerza*, que mantienen algunos gobiernos al considerar válido el mantenimiento de la paz mediante la disuasión armada, y también las posturas prepotentes y por lo tanto violentas e irrespetuosas por parte del profesorado que se formó bajo esquemas tradicionales y autoritarios, porque considero que es contradictorio con los principios de la EpP que se presentan en el *enfoque conflictual no-violento* (Jares, 2010:150), el cual también adopto por ser congruente con la naturaleza de la paz.

Implicaciones del tratamiento de la EpP como eje transversal en el CBU2009 de la UAEM

En el capítulo II vimos que la transversalidad es un eje que integra al interior de un currículo, el conocimiento, limitando la fragmentación del mismo —propia del positivismo y la especialización de la ciencia—. Muchos pensadores modernos, entre ellos Edgar Morin (2000), manifiestan que no puede haber una reforma de la educación sin una reforma del pensamiento, por lo que hace un llamado a los maestros del todo el mundo a rendirse a la fragmentación de la enseñanza.

Para lograr la transversalidad en el currículo de cualquier nivel educativo es imprescindible relacionar los contenidos de un campo de conocimiento con otros y trabajar con ejes transversales, identificados por Fernando González Lucini (1994) como temáticas relacionadas con valores fundamentales para lograr el desarrollo personal e integral de alumnos y alumnas. González Lucini retoma de las *Cajas rojas*³ la definición de ejes transversales: “Se trata de contenidos educativos valiosos que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación” (González Lucini, 1994: 30).

La EpP es identificada como eje transversal (González Lucini, 1994) (Jares, 2012) y tiene dos funciones importantes: responde a problemas y realidades que los alumnos experimentan en su vida diaria y, por otro lado, es una temática que incide en conformar en ellos una base ética social y personal.

³ Las *Cajas rojas* son libros editados por el Ministerio de Educación de España, como apoyo a la implementación de los ejes transversales en la educación primaria (Pérez, 2008).

El enfoque o metodología de construcción de un currículo nos permite operacionalizar el eje transversal de la EpP, aspecto que debe quedar muy claro para los docentes porque si no lo está, simplemente no se logrará ni se aterrizará el trabajo con dicho eje transversal en el aula, como ha sucedido hasta la fecha; nadie se hace responsable de su aplicación en el bachillerato de la UAEM, por lo tanto se esfuma en la práctica docente cotidiana, a pesar de que se encuentra explícito su tratamiento, en los documentos oficiales del CBU2009 (UAEM, 2010: 62) y en cada uno de sus programas de estudio. Se ha diluido, tal como lo pronosticó Xesús Jares, en la presentación de su libro *Pedagogía de la convivencia*, en el marco del Seminario Permanente de EpP, de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), al decir: “se corre el riesgo de que la EpP marcada como eje transversal en los currículos se diluya...” (Jares, 2007).

Y por tal motivo, Jares proponía la implementación de un curso de Educación para la Paz en los currículos, a efecto de que se impartiera formalmente esta disciplina científica en los diferentes niveles educativos, sin embargo, este gran pedagogo no logró culminar esta propuesta de manera formal, aunque tampoco sabemos si al final cambió de opinión al respecto.

El enfoque de la transversalidad permite que los temas considerados por la comunidad muy importantes para lograr la formación integral del alumnado, que no se presentan ni tampoco se imparten como materias, inclusive, ni como temas, puedan presentarse de forma procedimental, y en este caso encontramos que la fórmula para lograrlo es la implementación de una metodología que eduque para la paz, es decir, la que es propia de la EpP.

También este enfoque nos permite trabajar la temática de los Estudios para la Paz trabajar paralelamente a los contenidos disciplinarios de cada curso en particular, por ejemplo, si el curso es de matemáticas podemos realizar una estadística con los datos relativos a las necesidades alimentarias o a la pobreza en el mundo, con el objetivo de que el alumnado a la vez que aprenda las operaciones matemáticas básicas, se concientice de los problemas que enfrenta la humanidad.

En el presente capítulo se presentó una propuesta de conceptualización de la EpP como eje transversal, por considerar que la misma incluye las orientaciones de la Educación *en* Paz y *sobre* la Paz. La siguiente ecuación nos muestra esa relación:

Educación en Paz + Educación sobre la Paz = Educación para la Paz

Rescatamos en esta ecuación las preposiciones *en*, *sobre* y *para*, ya que su función no es solamente relacionar los elementos de la oración, sino brindar un significado ligado a una acción, de tal manera que *en* hace referencia a un lugar o una forma, *sobre*, a una temática especial y *para* marca la dirección, objetivo y finalidad de la misma.

La Educación *en* Paz —haciendo referencia a la forma en que la llevamos a cabo— nos permite:

- Trabajar la transversalidad, con la aplicación de las metodologías de la EpP y sus métodos y técnicas, en todas las asignaturas del plan de estudios de un nivel educativo, incluyendo los contenidos procedimentales y actitudinales, que tanto se habían desdeñado o hecho a un lado por no reconocer su importancia en el desarrollo de una personalidad sana en el individuo; y por la falta de conocimiento de su implementación e instrumentación.
- Promover un salón de clases pacífico. Pedagogos como Ian Harris considera que “no habrá paz en este mundo, hasta que los/las maestros y maestras puedan crear un salón de clases pacífico” (Harris, 1995: 255), argumentando que el camino para establecer la paz es promover una disposición pacífica en la gente, para que ésta conduzca sus asuntos como pacificadores, creando pequeñas islas de paz en medio de turbulentos océanos de violencia. Tal disposición en las personas podría orientarlas hacia el cuidado de otros, usando la compasión y comprensión, respetando la diversidad, buscando alternativas no violentas y mediando en los conflictos (Harris, 1995: 255).
- Ser congruentes con el discurso de la educación *en* valores; de tal manera que nos exige vivir en el aula, los valores con los cuales nos hemos comprometido.
- Educar con el ejemplo, retomando las formas de la educación informal, presentes, por ejemplo, en Fundaciones del tipo de Camino Rojo, en el continente americano: respeto a la Madre Tierra, reconocimiento del “otro”, respeto a nuestros semejantes, trabajo colaborativo, integración de la mujer en trabajos comunitarios, diálogo, transformación de conflictos.

La Educación *sobre* la Paz, favorece:

- La inclusión de contenidos cognitivos, como conceptos y temas de los Estudios para la Paz, por considerar que esta es una disciplina científica que nos permite entender los fenómenos sociales y culturales como parte de la realidad compleja de la vida, al igual que otras ciencias, permiten la comprensión de otros fenómenos.

De tal manera que no consideramos que el término de Educación *sobre* la Paz, en el contexto de esta investigación, lleve al lector de la misma, a interpretar que hablar *sobre* la paz sea algo superfluo, sino a concebir que hablar *sobre* la paz es algo muy importante y necesario, en especial en un contexto educativo —el mexicano— en el cual se habla más de la violencia que de la paz. Por ejemplo, en la enseñanza de la Historia, el paradigma que ha privado es el del estudio de la Polemología y no el de Eirene, como bien lo dicen Francisco Muñoz y Mario López Martínez (2000).

Por lo tanto, podemos pensar que si en el mundo actual tenemos altos índices de violencia, es porque se ha hablado mucho más sobre la violencia y la guerra, casi se hace una apología de la misma; en este orden de ideas podemos pensar que si se habla más *sobre* la paz, las manifestaciones de paz también se incrementarán, por lo tanto, podemos tener más estímulos para la construcción de una Cultura para la Paz, si la orientación de la enseñanza y aprendizaje de la Historia versa más *sobre* la paz, que sobre la violencia y la guerra.

Es decir, la preposición *sobre* indica —como lo mencionamos con anterioridad— para la idiosincrasia de los/las mexicanos y mexicanas, que se tiene el interés de ese algo al que se refiere la preposición sobre, por lo tanto en este caso, si hablamos sobre la paz será porque lo consideramos importante en nuestras vidas y de esta manera iremos fortaleciendo la Cultura para la Paz, en el sentido de que ya nos animamos a hablar *sobre* la Paz. En este caso en los cursos de Historia universal, transmitiremos el mensaje de que es importante hablar *sobre* la construcción de la Paz en la Historia, analizando ejemplos de esto, más que pedir al alumnado que memorice todos los datos relacionados con los eventos violentos en la misma, para que devuelvan esa información en los exámenes.

Otro argumento a favor de la recuperación de la orientación de la Educación sobre la Paz gira en torno a la analogía que podemos hacer de la educación sobre la Química y la vida diaria, en el contexto educativo mexicano. Intuimos que no sería un argumento válido para los/las químicos y químicas, decir que “sólo están hablando

sobre la química y su aplicación en la vida diaria” y por lo tanto, decir, que “no es adecuada la preposición *sobre* ni la existencia de una asignatura como Química, con ese enfoque en un currículo”. Intuimos que los/las profesionales de la enseñanza de la Química podrían decir que están enseñando al alumnado un conocimiento científico y en particular, están relacionándolo con la vida diaria, a efecto de lograr que el alumnado adquiera el *aprendizaje reflexivo*,⁴ acerca de lo que la Química provoca en los alimentos que ingiere el/la estudiante y por lo tanto en su cuerpo.

Consideramos, por lo tanto, que hablar *sobre* la paz, en cursos de Historia, por ejemplo —así como en otras asignaturas—, vinculando este conocimiento con hechos históricos, le permite al estudiante familiarizarse con las condiciones de posibilidad de construcción de la misma, además de ir generando el *imaginario de la paz* (Herrero, 2012: 284) que va de la mano de la *imaginación moral*, Lederach (2007) que en conjunto nos posibilitan imaginar la paz como paso previo al logro del cambio constructivo en nuestras sociedades. Hablar *sobre* la paz favorece la construcción de un pensamiento histórico, que concientiza al alumnado de que puede ser actor de la paz, no sólo en el momento presente, sino idear escenarios futuros, posibles y deseables, desde una visión prospectiva y ética, para sí mismo, la humanidad y el ambiente.

Con estos ejemplos, espero argumentar de forma válida que debemos rescatar la orientación de la Educación sobre la Paz, ya que ésta nos permite en concreto la inclusión de temas de los Estudios para la Paz, en las asignaturas del mapa curricular, sin la intención de hacer a un lado el concepto de Educación para la Paz, sino como parte integrante de la misma. Como dice Daniel Hicks, es importante:

[...] un intento de mantener una consistencia entre medios y fines: “No existe un camino hacia la paz, la paz es el camino”. La insistencia en la Educación para la Paz radica tanto en su método como en su contenido... es raro hallar cuestiones [relacionadas con la paz] enseñadas como materia separada dentro de un horario. Pero cuando esto ocurre podrán recibir correctamente la designación de estudios sobre la Paz (Hicks, 1999: 30, 35).

Por lo tanto la EpP, desde este orden de ideas, se conforma con la suma de la Educación en Paz y la Educación sobre la Paz, y nos indica la dirección, la finalidad y objetivos que tiene esta Ciencia de la Educación.

⁴ El aprendizaje reflexivo es un elemento clave del constructivismo, y ya que el aprendizaje es un resultado del pensamiento, para obtenerlo es muy útil la aplicación del método socrático, un método de la EpP.

En relación con el enunciado *Educación en Paz*, en la revisión documental que se ha realizado, Ian Harris hace mención al mismo cuando dice que en esta educación, se pretende identificar la violencia existente en las instituciones educativas y educar para la paz con el ejemplo, sin utilizar la violencia, opinando además que ésta es la primera instancia de la EpP (Harris, 1995: 254).

Es necesario aclarar que la mayoría de autores que han escrito sobre este tema hablan sólo de la Educación *para* la Paz, Fernández Herrería (2010), Martínez Guzmán (1996; 2001), Comins (2008), Jares (2012), Hicks (1999), Lederach (2007), (Herrero, 2012), entre otros, porque parten de la idea de que la paz se construye, lo cual por supuesto es un hecho, y por tal motivo la denominan Educación para la Paz. Aunque considero que la propuesta de conceptualización que presento en este apartado no se contrapone a lo establecido por tan ilustres pedagogos y pedagogas, y permite, además de lo ya expresado, estructurar lógicamente el proyecto curricular de fortalecimiento del eje transversal de EpP en el CBU2009, integrando todas las opciones del enfoque de la transversalidad, porque de igual manera, éstas son compatibles unas con otras y pueden lograr en su conjunto un efecto multiplicador de los resultados de la EpP.

Cuadro 32
Estructura del proyecto curricular de fortalecimiento del eje transversal de EpP en el CBU2009

<i>Orientación de la EpP</i>	<i>Medidas o acciones del proyecto curricular</i>	<i>Justificación</i>
Educación en Paz	Implementación de la metodología y métodos de la EpP	El proceso enseñanza-aprendizaje debe realizarse con el conocimiento y dominio de las herramientas didáctico-pedagógicas que han sido creadas gracias a la aplicación del método científico.
	Implementación de la práctica del temazcal	Actividad vivencial de trabajo intrapersonal para orientar al estudiantado en la construcción o recuperación de su paz interior.

Continúa...

<i>Orientación de la EpP</i>	<i>Medidas o acciones del proyecto curricular</i>	<i>Justificación</i>
Educación <i>sobre</i> la Paz	Inclusión de contenidos temáticos sobre los Estudios para la Paz, en todas las asignaturas del plan de estudios del CBU2009	Los ejes transversales, son "...contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación..." (González Lucini, 1994: 30).
	Inclusión de la asignatura de Introducción a los Estudios para la Paz en el plan de estudios del cbu2009 Inclusión de la asignatura de Yoga	El plan de estudios de un currículo se compone de asignaturas que presentan un conocimiento científico que es necesario para lograr la formación integral del estudiantado, y la asignatura de Introducción a los Estudios para la Paz cubre con estos dos requisitos: es una disciplina científica y es necesario su conocimiento para disminuir las manifestaciones de violencia e incrementar las de paz en su vida cotidiana. Y lo identificaríamos con un carácter <i>sui generis</i> : a la vez que es una actividad que promueve la cultura física y la salud integral en los individuos, puede ser incluida como asignatura y en ambos casos sería un ejemplo de innovación pedagógica, si se logra su inclusión en el CBU2009.

Fuente: elaboración propia.

En esta parte, se recuperan las aportaciones del gran pedagogo Xesús Jares, quien explicita la dirección y finalidad de la EpP, y considera que

Partiendo de su objetivo genérico, que no es otro que el de la sensibilización y concienciación en torno a las ideas expuestas sobre la paz positiva y la perspectiva

creativa del conflicto, los objetivos —y por consiguiente contenidos— de la EpP son: cognoscitivos... actitudinales... y de procedimiento... (Jares, 2012: 163-170).

La clasificación de los objetivos de la EpP que nos presenta Xesús Jares, nos permite a la par que vislumbramos sus metas, identificar los contenidos de la misma, lo cual es muy útil a la hora de seleccionar la metodología, los métodos y las estrategias de aprendizaje, gracias a que todos están relacionados con los conceptos claves, tanto de esta disciplina como de los Estudios para la Paz: *paz, conflicto, derechos humanos, desarrollo, mundialismo, multiculturalismo e interculturalismo, desarme, comprensión internacional y relaciones internacionales*, como veremos a continuación (Jares, 2012: 163-170).

- Cognoscitivos: incluyen los hechos, conceptos y principios.

Por ejemplo:

Describir las distintas conceptualizaciones de la paz, longitudinalmente — a lo largo de la historia—, como transversalmente —diferentes culturas—.

- Actitudinales: incluyen los valores, normas y actitudes.

Por ejemplo:

Apreciar los esfuerzos que históricamente y en la actualidad se producen en favor de la paz.

- De procedimiento: lograr un objetivo de este tipo significa que es capaz de utilizarlo en diversas situaciones y de maneras diferentes, con la finalidad de resolver los problemas planteados y conseguir las metas fijadas.

Por ejemplo:

Ejecutar trabajos y juegos de forma cooperativa

Propuesta de metodología básica de la EpP

De acuerdo con la investigación realizada, la metodología de la EpP es muy rica y variada, es polisémica, holística, y se integra por métodos activos e inclusivos que favorecen la participación del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje y el desenvolvimiento de todo su potencial humano, que le permite ser un-una constructor-a de la paz.

La metodología de la EpP nos permite trabajar con contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que nutrirán los cursos del plan de estudios del CBU2009.

Propongo que se implemente en el CBU2009 el uso de las metodologías de la EpP, en el sentido de que quede plasmada cuál es esta metodología, en los documentos oficiales de estructuración del currículo universitario. Para esto deberá gestionarse la revisión de la propuesta por el Consejo General Académico de la Escuela Preparatoria de la UAEM, así como su aprobación ante el H. Consejo Universitario. Y posteriormente, de considerarse importante, se procedería a implementar el programa de Formación docente que incluya tanto actividades vienciales para su trabajo intrapersonal para el profesorado, que les permita construir su *paz interior*, como cursos para su formación disciplinaria y didáctica pedagógica, como más adelante lo explicamos.

Cuadro 33
Metodología y métodos activos, cualitativos de la EpP

<i>Metodología</i>	<i>Métodos</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconstructiva-empoderadora (REM) • Transformación de conflictos • Prospectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Método dialéctico • Método socrático • Método socio-afectivo • Método psico-social • Método trascend • Método de aprendizaje acelerado • Método hermenéutico • Método dialógico

Fuente: elaboración propia.

Sugerencias de contenido temático de Estudios para la Paz y Educación para la Paz y su organización en la estructura curricular

A efecto de operacionalizar el proyecto curricular, de fortalecimiento del Eje transversal de EpP, elegí como muestra del total de asignaturas, que componen el plan de estudios, del CBU2009, el 10 % del total de las mismas, porcentaje recomendable, según Alfredo Tecla, en su libro *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social* (Tecla, 1980: 67).

De tal manera que si mi universo es de 50 asignaturas curriculares, distribuidas en cinco campos de formación, el 10% representa cinco, quedando de la siguiente forma:

Cuadro 34
Selección de las asignaturas en las que se hará la propuesta de contenido temático de
Estudios para la Paz y Educación para la Paz

<i>Campos de formación</i>	Semestre			
	I	II	III	V
Ciencias de la naturaleza				Física general
Ciencias sociales y humanidades	Antropología: hombre, cultura y sociedad ⁴	Historia universal de los siglos XX y XXI	Ética y sociedad	
Desarrollo del potencial	Cultura física			

Fuente: UAEM, 2010.

La intención de esta propuesta es que en un futuro próximo, la Educación sobre la Paz se trabaje en todas las asignaturas del CBU2009, en el sentido de que éstas incluyan los contenidos propios de los Estudios para la Paz, porque tenemos una primer hipótesis al respecto, “si no incluimos contenidos de la EpP y de los Estudios para la Paz, en los programas de estudio del CBU2009, la mayor parte del profesorado no trabajará la transversalidad y mucho menos la transdisciplinariedad en sus asignaturas” porque esto implica tener cultura general y conocimientos de las disciplinas mencionadas, y no todo el profesorado los tiene.

Además, debemos reconocer la posibilidad que tenemos en la escuela de inculcar en el estudiantado el interés de conocer todo el potencial que el ser humano tiene para construir una Cultura para la Paz, es necesario, como lo expresa Ma. Guadalupe Abrego, que

En estos momentos hay que entender que de lo que se trata, es que a través de la educación se desarrolle e inculque en el ser humano todo aquello que potencie lo que de humano

⁴ Junto con la propuesta de contenido temático, va la recomendación de cambio de nombre a la asignatura, ya que el actual tiene un sesgo al género masculino, inaceptable desde la perspectiva de los Estudios de género. Se propone que la asignatura se denomine solamente Antropología, y se presente esta ciencia al estudiantado como el estudio del ser humano y sus obras.

tenemos todos y cada uno de nosotros, para que con el tiempo nos lleve a una grata convivencia familiar y social (Abrego, 2009: 161).

En la Investigación para la Paz podemos identificar dos enfoques, el que se orienta al estudio e investigación de la violencia y el que se orienta a la investigación de las manifestaciones de paz. Algunos investigadores prefieren trabajar desde el primer enfoque y otros desde el segundo, aunque casi todos se ubican en los dos.

La obra de Paulo Freire en su primera etapa (1970) se ubica en un enfoque que permite descubrir y comprender la lógica de la violencia, ya que consideraba que en un primer momento, antes de participar en los proyectos políticos de transformación social, debemos llegar a la concienciación de la existencia de la violencia, en todos sus tipos y grados y de los terribles problemas que genera en nuestras vidas. También encontramos en este enfoque a la obra de Johan Galtung, el padre de la ciencia de la Paz, creador de la célebre tipología de la violencia: directa, estructural, cultural (1990, 2003).

Por su lado, Paul Lederach propone la presentación al alumnado de ejemplos de violencia, pero con la intención educativa de vislumbrar el cambio social constructivo que “persigue cambiar el flujo de la interacción humana en el conflicto social desde ciclos de violencia relacional destructiva hacia ciclos de dignidad relacional y compromiso respetuoso” (Lederach, 2007: 81).

En el segundo enfoque encontramos a investigadores e investigadoras que se enfocan en la indagación de los fundamentos de los Estudios para la Paz, los métodos de transformación de conflictos, la Educación para la Paz y en las manifestaciones y posibilidades de construcción de una Cultura para la Paz: Freire (1969, 1970, 1993), Galtung (2000, 2004, 2011), Lederach (2007), Martínez Guzmán (1996, 2000, 2001, 2002, 2005), Comins (2002, 2009), Jares (1995, 2004, 2005, 2006, 2007, 2012) Muñoz (2001, 2005), Herrero (2012), Paris (2005), entre muchos y muchas más.

En esta propuesta, consideramos los dos enfoques. Para lograr la concienciación de la que hablaba Paulo Freire y la aceptación de la realidad tal y como es —como competencia axiológica— (Burguet, 2012: 137), en los estudiantes, de la existencia de todos los tipos de violencia en nuestras vidas, se pueden incluir como contenidos en todos los programas de estudio, ejemplos de los tipos de violencia y de conflictos; y para motivar la imaginación moral y vislumbrar el cambio constructivo social, como dice Lederach (2007), nos auxiliaremos de la presentación de ejemplos significativos

de culturas de paz de todo el mundo, según las recomendaciones de Nussbaum (2005) que nos permitan construir, como entusiastamente lo vislumbra Elise Boulding (2001) una Cultura para la Paz, en donde quiera que nos encontremos.

Cuadro 35
Propuesta de temas sobre ejemplos de los tipos de violencia
y las consecuencias que traen consigo

<i>Campos de formación</i>	<i>Materia</i>	<i>Contenido temático: ejemplos de los tipos de violencia y las consecuencias que traen consigo</i>		
		Cognitivo	Procedimental	Actitudinal
Ciencias de la naturaleza	Física general	Investiga la Tercera Ley de Newton, “Principio de acción y reacción” y describe su analogía con la violencia y sus consecuencias	Simula una presentación de la Tercera Ley de Newton y explica la analogía con la violencia y sus consecuencias en la vida real	Aprecia el ejercicio de relacionar el conocimiento que le brinda la física, para comprender los fenómenos naturales y sociales
Ciencias Sociales y Humanidades	Antropología	Indaga en las causas, escenarios y consecuencias de los tipos de violencia	Utiliza la tecnología para presentar los resultados de su investigación al grupo escolar	Desarrolla la conciencia de que hay muchas víctimas de la violencia
	Historia Universal, de los siglos XX y XXI	Describe la violencia de los procesos imperialistas del siglo XX y XXI	Desarrolla la capacidad de adquisición de información, de análisis y de síntesis	Aprecia la lucha no violenta ante las situaciones de injusticia
	Ética y sociedad	Reconoce a la violencia como una manifestación no ética, contraria a la convivencia pacífica	Experimenta conductas éticas en la práctica deportiva, como alternativa a las manifestaciones de violencia	Aprecia la vivencia de valores éticos, en las prácticas deportivas

Continúa...

Desarrollo del potencial	Cultura física	Identifica los tipos de violencia en el deporte	Simula formas de prevenir la violencia en los deportes	Valora la manifestación pacífica de ciertos deportes
--------------------------	----------------	---	--	--

Fuente: elaboración propia con base en Freire, 1970; Lederach, 2007; Jares, 2012.

Cuadro 36
Ejemplos de conflictos y la transformación de los mismos

<i>Campos de formación</i>	<i>Materia</i>	<i>Contenido temático: ejemplos conflictos y la transformación de los mismos</i>		
		<i>Cognitivo</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Actitudinal</i>
Ciencias de la Naturaleza	Física general	Describe la segunda ley de Newton o Ley Fundamental de la Dinámica y explica su analogía con el conflicto	Experimenta un comportamiento relacionado con la existencia de un conflicto, ubicándolo como parte de los elementos de la segunda ley de Newton	Sabe relativizar su posición en un conflicto
Ciencias Sociales y Humanidades	Antropología	Investiga ejemplos de transformación de conflictos étnicos en el mundo	Aplica la metodología de transformación de conflictos, de forma cooperativa, en un ejemplo real de conflicto étnico actual	Es consciente de las posibles ideologías o intereses encubridores en determinados conflictos étnicos
	Historia Universal de los siglos XX y XXI	Identifica procesos de diálogo y negociación como métodos de transformación de conflictos en la Historia Universal.	Simula un proceso de diálogo y negociación exitoso en la Historia Universal que evitó o puso fin a un conflicto bélico	Aprecia y aplica el método de la no violencia en la transformación de conflictos

Continúa...

<i>Campos de formación</i>	<i>Campos de formación</i>	<i>Contenido temático: ejemplos conflictos y la transformación de los mismos</i>		
		<i>Cognitivo</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Actitudinal</i>
Ciencias Sociales y Humanidades	Ética y sociedad	Reconoce a la Axiología ⁵ como fundamento teórico de la transformación de conflictos	Experimenta diversas técnicas para analizar los valores propios de cada uno y las implicaciones de los mismos en la vida	Se da cuenta de las ventajas de la transformación no violenta de conflictos y actúa en consecuencia
Desarrollo del potencial	Cultura física	Reconoce los diferentes tipos de conflicto en el deporte	Simula diversas situaciones de conflicto en los deportes y aplica la metodología de transformación de conflictos	Desarrolla la inteligencia emocional para regular sus propios conflictos

Fuente: elaboración propia con base en Galtung, 1997, 2000, 2004; Paris, 2005; Herrero, 2012; Jares, 2012; Velázquez, 2001.

⁵ La Axiología es la ciencia del valor, del estudio del bien, Robert S. Hartman fue su creador. David Mefford, discípulo de Hartman, considera que “Con la ciencia del valor podemos integrar los diferentes códigos morales con los valores personales para desarrollar una carrera exitosa. Se puede llegar a niveles más altos, incluso como la paz, la belleza, armonía, respeto y amor por los demás y por el Yo” (Mefford, 2012: 13)

Cuadro 34
Manifestaciones de Cultura para la Paz y sus beneficios para la sociedad y el individuo

<i>Campos de formación</i>	<i>Materia</i>	<i>Contenido temático: manifestaciones de Cultura para la Paz y sus beneficios para la sociedad y el individuo</i>		
		<i>Cognitivo</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Actitudinal</i>
Ciencias de la naturaleza	Física general	Investiga la causa pacifista de Einstein, en el <i>Manifiesto Russell-Einstein</i>	Observa los diferentes procesos de toma de decisiones: en las clases, en las familias y en diversas instituciones	Se comporta de acuerdo con los valores de la paz
Ciencias Sociales y Humanidades	Antropología	Investiga en qué consiste la tradición del temazcal, entre los grupos étnicos de América	Asiste a las sesiones de temazcal, en su plantel, para vivenciar los efectos tanto terapéuticos como emocionales que dicha práctica le permite tener	Reconoce el impacto benéfico que la práctica del temazcal provoca en su cuerpo, emociones y sensaciones Valora cómo la práctica del temazcal favorece el trabajo personal de su <i>paz interior</i>
		Conoce las características de la cultura de los queros como Cultura de Paz	Simula una tradición cultural que fomenta la solidaridad entre los pueblos	Valora las tradiciones culturales orientadas a la construcción de una Cultura para la Paz

Continúa...

<i>Campos de formación</i>	<i>Materia</i>	<i>Contenido temático: manifestaciones de Cultura para la Paz y sus beneficios para la sociedad y el individuo</i>		
		<i>Cognitivo</i>	<i>Procedimental</i>	<i>Actitudinal</i>
Ciencias Sociales y Humanidades	Historia Universal de los siglos XX y XXI	Sitúa en el espacio y en el tiempo los movimientos pacifista, ecologista, feminista y de defensa de los derechos humanos	Maneja diferente información sobre los movimientos pacifista, ecologista, feminista y de defensa de los derechos humanos	Aprueba los esfuerzos que históricamente se realizan a favor de la construcción de la paz holista —personal, socio-política y ecológica—.
	Ética y sociedad	Identifica las acciones que contribuyen a la construcción de una Cultura para la Paz	Representa mundos alternativos a los mundos de violencia que hoy conocemos	Es consciente de que la violencia es contraria al bien común
Desarrollo del potencial	Cultura física Propuesta de cambiarla esta asignatura por la de Yoga	Reconoce los beneficios de la práctica del yoga en el desarrollo intelectual, físico, emocional y espiritual del individuo	Realiza ejercicios de yoga con disposición	Valora las aportaciones de la práctica del yoga en la construcción de su <i>paz interior o personal</i>

Fuente: elaboración propia con base en Alvery, 2015; Boulding, 2001; Nussbaum, 2005; Martínez Guzmán, 1996, 2000, 2001, 2002, 2005; Comins, 2002, 2008, 2009; Muñoz, 2001, 2005; Jares, 2012; Velázquez, 2001.

Propuesta de trabajo intrapersonal y de construcción de la paz interna como elemento fundamental de la EpP

En el capítulo 1 presentamos la tipología de la paz, la cual se ha ido formando y visibilizando gracias al trabajo de investigación, intuición y generación de la teoría de los Estudios para la Paz, que han realizado investigadores e investigadoras de todo el mundo. En la teoría de la paz holista, encontramos la *paz interna*, que junto con la *paz socio-política* y *paz ecológica* nos remiten a la concepción de que todos y

todas estamos unidos y unidas con la naturaleza y el cosmos. Motivo por el cual, es menester que en la EpP busquemos la metodología, los métodos, las técnicas y las actividades necesarias para lograr la construcción y/o reencuentro con la paz interior, que es el fundamento o condición necesaria para que surja la paz socio-política y la paz ecológica.

Retomando los resultados del trabajo de investigación, sobre los rasgos de identidad de los miembros de la Liga el Águila y el Cóndor, en el continente americano, propongo se incluya un espacio de reanimación de las prácticas culturales ancestrales de los grupos indígenas que conforman esta liga: queros, nahuas, lakotas o siux y hopis, entre otros. En concreto propongo activar e instrumentar la práctica del temazcal en los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM.

La justificación es que al igual que se promueven actividades físicas entre los jóvenes, para que logren el mantenimiento o recuperación de la salud, con la práctica de deportes como la natación y se construyen con este fin albercas en los espacios escolares, de igual forma se pueden construir temazcales para propiciar el *trabajo intrapersonal* para que cada alumno y alumna, profesor y profesora, construya, o más bien, recupere su paz interna.

Yherman Alvery, filósofo, coach de vida y maestro en EpP, considera que la práctica del temazcal nos ayuda a recobrar ese “estado natural que es la Paz” (Alvery, 2015b), al entrar en contacto con la naturaleza y con nuestro espíritu, esa energía vital que está “dentro” y “fuera” de nosotros —porque en realidad está en todos lados— y a cobrar conciencia de los cuatro elementos de la naturaleza que nos dan vida: agua, tierra, aire y fuego. Alvery considera que la práctica del temazcal, si se realiza con dirección espiritual del corredor/a —quien dirige la sesión—, los participantes pueden reconocer cada uno de esos cuatro elementos de la naturaleza dentro de sí mismos-mismas, partiendo de la intención personal de descubrir a su ser interior.

Esto quiere decir que las prácticas del temazcal pueden ser tan superficiales como profundas, todo depende de quien “corre” o dirige el mismo, es decir, hay temazcales realizados sólo con fines terapéuticos y hay explicaciones científicas, las cuales indican que esta práctica trae beneficios físicos a la persona, debido, por ejemplo, a que el calor producido en el interior, desconggestiona todo el sistema respiratorio, estimula las glándulas sudoríparas y esto favorece la desintoxicación de varios órganos, entre otros resultados positivos.

Pero por otro lado, las sesiones de temazcal con personas que tienen un desarrollo espiritual, una educación en valores de vida buena, como los integrantes de la Fundación Camino Rojo, que presentamos en el primer capítulo de este libro, y/o formación académica sobre la temática de la Paz y la EpP, pueden lograr que una práctica de temazcal tenga beneficios emocionales y espirituales para las personas, además de los beneficios relacionados con la salud física. La explicación de esto radica en el hecho de que al interior del temazcal, que es un recinto cerrado y oscuro, se orienta a la persona o personas participantes, a buscar un reencuentro con su ser interior y a través de prácticas de respiración profunda, que favorecen alcanzar un estado de calma y relajación total que les permita cobrar conciencia de su cuerpo y de sus emociones, para ir trabajando consigo mismas, se favorece el surgimiento de la paz interior.

Los beneficios que reporta la práctica del temazcal están referidos por *chamanes y chamanas*, así como por las personas asiduas a esta práctica, pero también me atrevo a descubrirlos en un proceso deductivo, después de haber participado en diversas prácticas de temazcal, dirigidos por diversas personas con distinto grado de formación académica y grado espiritual, en el apartado siguiente:

- Favorece un encuentro de la persona consigo misma, con sus pensamientos y emociones.
- Acelera el proceso de desintoxicación del cuerpo.
- Propicia con la práctica continua el control de las emociones negativas.
- Reconocimiento de todas las partes de su cuerpo, y el estado de salud o enfermedad en el que se encuentra.
- Propicia relaciones interpersonales respetuosas con quienes participan en la tradición.
- Facilita alcanzar estados de relajación profunda, entre otros beneficios.

La seriedad de esta propuesta para la realización de procesos vivenciales que promuevan el *trabajo en sí mismo* o florecimiento de la inteligencia intrapersonal (Gardner, 1995) con la construcción de temazcales e instrumentación de su práctica en los planteles de la Escuela Preparatoria de la UAEM, se encuentra en el objetivo de favorecer la manifestación de la paz interior o personal, además de que está soportada en especial en los resultados de la investigación de campo realizada bajo la dirección del antropólogo Sergio Ubeda, de la Universidad Complutense de Madrid, España, en el marco del curso “Antropología visual”, referida en el capítulo I de este libro.

Otra práctica cultural, en este caso correspondiente a la cultura indú, que procura el equilibrio interno de la persona y por lo tanto la vivencia de la *paz interna*, es el yoga, que propongo se incluya como asignatura del CBU2009.

Propuesta de inclusión de nuevas asignaturas para el CBU2009

El proceso de redefinición de un currículo parte de un trabajo de diagnóstico y evaluación del mismo, que nos permite identificar tanto sus fortalezas como sus debilidades, en cuanto a objetivos, contenidos y metodologías, que permitan la satisfacción de las necesidades de formación de los jóvenes que la sociedad espera. Una tarea específica de este proceso consiste en la selección de nuevas asignaturas en las cuales se puedan adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias genéricas, disciplinarias y axiológicas para la vida, que les permitan a los jóvenes enfrentar y solucionar los problemas sociales y del ambiente, así como transformar las estructuras sociales, culturales y políticas que los provocaron.

Es en este contexto de innovación pedagógica, que a lo largo del tiempo se han ido incluyendo en los currículos de diferentes niveles educativos, en diferentes países, asignaturas que persiguen el objetivo no sólo de actualizar el conocimiento científico que adquiere el estudiantado, sino también el filosófico, conocimientos que le permitan la comprensión de toda clase de fenómenos sociales, culturales, políticos y naturales, que se verifican en nuestro mundo, e incluir contenidos actitudinales y procedimentales en un marco de trabajo que favorezca el desarrollo de las competencias genéricas, disciplinarias y extendidas, propuestas que podemos retomar, pero también actualizar incluyendo las competencias axiológicas (Burguet, 2012).

Una de esas asignaturas de reciente creación, al menos en México, es el caso de la denominada Ciencia, tecnología, sociedad y valores que en un primer momento no fue aceptada por la comunidad de las universidades públicas y por lo tanto no se implementó en el bachillerato universitario, caso que no ocurrió en los bachilleratos de otros subsistemas.

Dicha asignatura se aceptó y se implementó en el subsistema del Bachillerato Tecnológico de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como uno de los resultados de un proyecto de colaboración académica de profesores-profesoras de varias entidades de la federación mexicana, en el marco de la RIEMS, en 2009.

La justificación de la inclusión de esta nueva asignatura en el currículum del bachillerato tecnológico hace referencia a la necesidad en el siglo XXI, ante el avance de la ciencia y la tecnología, referente al “conocimiento y valoración de cómo estas prácticas sociales (la ciencia y la tecnología) influyen en las personas, la sociedad y la naturaleza”. Con la pretensión de que “los estudiantes aprendan a conocer críticamente, valorar científicamente y participar responsablemente... en el contexto regional... pensando globalmente y actuando localmente” (SEP, 2009: 4).

Otro aspecto que es muy importante al realizar innovaciones pedagógicas, lo encontramos en el marco de los Estudios para la Paz, con la tesis de *la imaginación moral* de Paul Lederach, motivo por el cual en este apartado, repetimos una pregunta clave de este autor: “¿Qué materias harían imposible la construcción de la paz si no estuvieran presentes?” (Lederach, 2007: 64). Motivo por el cual, podemos hacer un ejercicio de *imaginación moral*, en la innovación pedagógica, que nos permita concebir y plasmar las disciplinas que presenta Lederach (2007: 64), en el proceso de construcción de esta propuesta integral de fortalecimiento del eje transversal de la EpP en el CBU2009, ya que puede enriquecer de manera notable la praxis de la EpP en el NMS: *la centralidad de las relaciones*, ya que éstas son el concepto organizativo central de la teoría y la práctica; *la práctica de la curiosidad paradójica*, que evidencia la capacidad para superar la polarización de las dualidades; *proporcionar espacio para el acto creativo*, ya que éste favorece que la potencialidad se mueva al reino de lo posible, al mundo de lo tangible; y *la voluntad de arriesgar*, teniendo en cuenta que la *voluntad* es la fuerza que desafía cualquier reto, que en este caso es la disminución de la violencia en nuestras vidas y la construcción de la paz, lo cual de lograrse será una gran conquista moral.

Por lo explicado con anterioridad propongo la inclusión en el CBU2009, de las siguientes asignaturas:

Introducción a los Estudios para la Paz

La fundamentación de esta propuesta es la siguiente. Ante las manifestaciones de violencia en todos sus tipos y grados en la sociedad mexicana, durante los últimos 20 años, surge la necesidad de presentar un conocimiento científico y axiológico al bachiller, en la asignatura curricular de Introducción a los Estudios para la Paz que

tiene la misma importancia que la Química o la Física —entre otras disciplinas— en nuestras vidas; así como impulsarlo en el desarrollo de competencias genéricas, disciplinarias y extendidas (Escamilla, 2011; SEP, 2008) y competencias axiológicas (Burguet, 2012), que les permitan ser constructores de una Cultura para la Paz. Partiendo de la presentación de los conceptos claves de esta disciplina científica, que les permita identificar las consecuencias perjudiciales de la violencia y al mismo tiempo, vislumbrar otros escenarios sociales, culturales y políticos en los cuales se logre la disminución de la misma. El compromiso que se requiere en los bachilleres y docentes es vivenciar los valores universales, que les posibilite ser defensores de los derechos humanos y respetuosos del ambiente.

Los antecedentes de la implementación de esta asignatura, así como de asignaturas semejantes, los encontramos en los casos siguientes.

En México, en la Universidad Autónoma del Estado de México, a raíz del acuerdo académico con la Universidad Jaume I, de Castellón de la Plana, España, se implementó el programa de posgrado de la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo en 1997. Lo anterior fue un detonante para que se creara, en 2005, en la Licenciatura en Ciencias Políticas y Administración Pública, en el núcleo de Formación Integral, con carácter de asignatura optativa, el módulo de Aprendizaje con el título de Introducción a los Estudios para la Paz, vigente a la fecha.

Dicha asignatura se presenta de la siguiente forma:

El objetivo de plantear esta unidad de aprendizaje nace por la necesidad de una conciencia social y un compromiso por los valores, de tal manera que pueda pensarse en aquellas condiciones pacíficas que nos permitan reducir la violencia. Los estudios para la paz tienen un acercamiento teórico, metodológico, pero sobre todo axiológico; no sólo desde una postura crítica sino constructivista. De ahí que en el presente curso se busque definir la paz, precisarla y matizarla para que el valor de la paz no quede en una simple definición sino que sea un eje de actuación que atraviese las actividades académicas y personales que los alumnos puedan desarrollar en su vida profesional (UAEM, 2015b: 2).

Otro caso lo tenemos en Nicaragua, país que en sus esfuerzos por recuperarse de una guerra civil, muy dolorosa para la población, desde el año 2010, ha considerado la importancia de incluir como contenido temático en una asignatura denominada Cultura de la Paz, elementos como el desarrollo de una mentalidad democrática

en la clase política, el desarrollo institucional y constitucional, diversas expresiones organizativas de la sociedad civil; con el afán de lograr un cambio cultural en la sociedad nicaragüense que sea favorable a la construcción de una Cultura para la Paz.

En las universidades se han instaurado cátedras de educación para una Cultura de la Paz, lo cual incluye nuevos contenidos propios del paradigma: gestión pacífica de conflictos, derechos humanos, formación integral, enfoque de género, Cultura de Paz, educación ambiental. En el subsistema de educación superior, al menos diez universidades imparten la asignatura de Cultura de Paz, de las 42 existentes en el país (Torres, 2013: 4).

Y lo acontecido en Colombia, en junio de 2014, ha sido muy emocionante, para quienes creemos en las infinitas posibilidades de la voluntad política unida a la innovación pedagógica en materia de EpP:

EL CONGRESO DE COLOMBIA DECRETA: Artículo 1°. Con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una Cultura de Paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente... Lo anterior con base en la LEY No.1732, 1 SEP 2014. “POR LA CUAL SE ESTABLECE LA CÁTEDRA DE LA PAZ EN TODAS LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL PAÍS” (Presidencia, 2014: 1).

Considero que este es un paso muy significativo, pues demuestra que la sociedad colombiana ha aprendido de su historia, ha construido el pensamiento histórico que le permite identificar lo que no quiere que se repita, y así ha votado por la creación de una ley que establece como obligatoria la Cátedra de la Paz, la cual deberán implementar todas las instituciones educativas en los niveles de preescolar, básica, media y superior, y que tendrá como objetivo principal

...crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible... [y se estructurará a partir de] cinco preceptos fundamentales: la igualdad, el respeto de los derechos, la participación ciudadana, la justicia social y la economía equitativa (*El Tiempo*, 2014: s/p).

En todos los casos presentados, incluida la propuesta de introducir en el CBU2009 de la UAEM, la asignatura de Estudios para la Paz, se identifica el objetivo de dar respuesta a la demanda de la sociedad, de preparar a los jóvenes para generar una convivencia

sana y respetuosa con el “otro”, a partir del reconocimiento del valor intrínseco que cada ser humano tiene; para que logren el desarrollo de las competencias para la vida, y el compromiso con la vivencia de los valores universales y con el respeto y defensa de los derechos humanos. En suma, para que logren concientizarse del daño que genera la violencia y de las posibilidades de reconstrucción de las competencias que tenemos los seres humanos para la construcción de todos los tipos de paz.

La inclusión del yoga como asignatura en el mapa del CBU2009 nos permitirá seguir orientando al alumnado en el trabajo intrapersonal y de construcción o recuperación de su paz interior o personal. Muchas son las investigaciones serias que se han realizado sobre los beneficios del yoga en el cuerpo físico y en la claridad mental, la estabilidad emocional y la esfera espiritual de la persona. Uno de los principios del yoga, en casi cualquiera de las variedades que presenta, es que el equilibrio físico que se logra con la práctica constante de *asanas*,⁶ con las técnicas de respiración consciente y con la meditación, repercute en el equilibrio emocional, ambos, estados fundamentales de la manifestación de la paz interior o personal que deseamos promover, tanto en el alumnado como en el profesorado.

Imagen 23

Yoga. Asanas, movimiento, flexibilidad y disciplina



Fuente:

⁶ *Asanas*, término del sánscrito que significa movimientos o posturas específicas del cuerpo y se practican con determinada técnica respiratoria.

“El yoga trata, sobre todo, el dominio de la mente humana. Explica con gran detalle cómo aumentar el equilibrio y la claridad mental” (Mohan y Mohan, 2007: 3); éste, sin lugar a dudas, es un argumento válido de la propuesta de incluir como asignatura curricular el Yoga —y como actividad vivencial, tanto para el alumnado como para el profesorado—, ya que su práctica logra un impacto favorable y muy importante en un aspecto fundamental del quehacer educativo: el trabajo intelectual, tanto de profesores como de alumnos. Pero al mismo tiempo puede favorecer el trabajo intrapersonal y de construcción de la paz interior de docentes y discentes.

El yoga se ocupa minuciosamente de los medios necesarios para aumentar el *sattva* —estado mental de plenitud y satisfacción que todos deseamos— y disminuir el *rajas* —estado mental en el que actuamos movidos por los deseos o las aversiones— y el *tamas* —estado de falta de claridad en la mente que nos lleva a la inactividad cuando deberíamos hacer algo, o bien a actuar cuando no deberíamos hacerlo— de modo que podamos pasar de nuestro estado habitual de fluctuante satisfacción a una mayor calma y tranquilidad (Mohan y Mohan, 2007: 13), lo cual relaciono con la vivencia de la paz interior.

Las técnicas fundamentales del yoga son: la meditación, que es una verdadera disciplina, y técnicas de respiración consciente, y la ciencia ha demostrado que su práctica continua reporta muchos beneficios a la salud del individuo,⁷ entre los que se encuentran los siguientes:

- Reduce la presión arterial y el estrés; con la práctica constante ayuda a no generarlos.
- Propicia niveles más profundos de relajación, disminuye la tensión muscular y por lo mismo los dolores musculares, los dolores de cabeza y reduce la frecuencia e intensidad de los ataques de ansiedad.
- Desarrolla la habilidad de aceptación de la realidad (Burguet, 2012) al ejercitar la atención consciente al medio: y en consecuencia la habilidad de ser menos reactivos y/o ser proactivos para hacer frente a los obstáculos con claridad.

Personajes reconocidos a nivel mundial por la autoridad moral que presentan, como el Dalai Lama, reconocen los beneficios de la meditación en nuestras vidas y una opción de innovación pedagógica en la frase: “Si les enseñáramos meditación a cada niño de ocho años, eliminaríamos la violencia en sólo una generación” (Dalai Lama).

⁷ Disponible en <http://aboutmeditation.com/series/one-mind/>

Imagen 24
Niñas y niños meditando



Fuente:

Wayne Dyer, en la línea de la psicología transpersonal, estaba a favor de propiciar el desarrollo de la persona más allá de “la persona”, como vía para llegar a desarrollar todas las potencialidades que tenemos como seres humanos, a partir de la idea de persona “sin límites” y de superación personal. Dyer escribió sobre la importancia de propiciar un cambio⁸ significativo en nuestro estilo de vida, para alcanzar mayores niveles de conciencia, lo cual consideraba era posible sobre la fuerza del espíritu, para encontrar nuestra paz interior. En su libro *Getting in the gap* (2003) Dyer explica que la práctica de la meditación nos lleva a un fabuloso viaje al interior de la brecha que existe entre nuestros pensamientos y el lugar donde podemos encontrar de proponérselo, las ventajas de una mayor paz, libres de estrés, con salud y libres del cansancio.

The gap is an exquisite place! It’s a place where miracles occur. The gap is owned by everyone on this planet. It’s yours to enter at will. What awaits you in the gap is the experience of activating the higher human dimensions of insight, intuition, creativity, and peak performance; as well as coming to know relaxation, enchantment, bliss, and the peace of making conscious with God (Dyer, 2003: IX).

⁸ También editó documentales con la temática descrita, por ejemplo: *El cambio* —Wayne Dyer (español) película completa por ÉXITO DIRECTO. Com & Javier Benitez, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=KggO6yJ75yA>

La meditación para Dyer tiene muchas ventajas, entre las que se encuentran las siguientes:

- Reduce el estrés y cultiva la sensación de paz, lo que elimina la fatiga.
- Ralentiza el proceso de envejecimiento.
- Mejora la memoria.
- Facilita la búsqueda de la claridad de propósito, e incluso la curación.

Sin embargo, para Dyer, todas estas razones palidecen en importancia, ante la comprensión de que la meditación es nuestra manera de hacer contacto consciente con las fuerzas de nuestra energía sagrada y recuperar el poder de nuestra fuente de energía, que es Dios. La meditación reporta una gran cantidad de energía creativa que redirigimos dentro de nosotros, y una de las experiencias más significativas de la vida, cosa que nos enriquece de forma permanente (Dryer, 2003: 2).

Los beneficios de la práctica de la meditación van más allá del aspecto biológico y físico de recuperar la salud, Dyer identifica otros beneficios trascendentales en nuestra vida como (Dyer, 2003: 2-7):

- *Dominar el ego.* Que es la causa de nuestro desequilibrio, ya que éste nos desconecta de Dios, al mantener pensamientos y creencias como: *Soy lo que hago; Soy lo que tengo; Estoy separado de Dios; Soy lo que otros piensan de mí; Estoy separado de todos; Estoy separado de aquello que falta en mi vida.* Posesiones, logros y prestigio llegan a ser nuestras cartas maestras. Las cosas que creemos se convierten en goles para nosotros mismos. Este aspecto de nosotros mismos es lo que identificamos como ego. Tenemos que domar al ego para recobrar nuestra fuente de poder.
- *Concebir que la unidad es indivisible.* Una cualidad que distingue al ser humano del mundo exterior es que no se puede dividir. Si nos dividimos desafiamos a nuestra unidad y dividimos a nuestro cuerpo físico en zonas oscuras y claras, cuando el recurso de la luz, el sol, desafía la división. El silencio al que nos acercamos con la meditación es un recurso divino y este encuentro aquieta el flujo de pensamientos que enturbian nuestra mente y nos impide actuar o no actuar —estado de *tamas* que explicamos con anterioridad—.
- No concebir que la unidad es indivisible ha provocado que los seres humanos estemos separados y abusemos unos de otros y otras continuamente, haciendo imposible la relación como hermanos, de ahí la frase de Martin Luther King: “hemos aprendido a volar como pájaros pero no hemos aprendido el valioso arte de vivir como hermanos”.

Este conocimiento de la psicología transpersonal, sobre el problema del ego y sobre las posibilidades y potencialidades del desarrollo humano que nos presenta el funcionamiento equilibrado de nuestra mente y nuestro cuerpo, se complementa con los descubrimientos de las neurociencias desde las últimas décadas del siglo XX y lo que va del presente siglo, que reportan que las ondas cerebrales afectan nuestro estado mental (la felicidad, la alegría, la paz, el estrés, el miedo, la ira, etc.) y que la meditación desata el poder de atención sobre el flujo de nuestros pensamientos, de tal manera que somos lo que pensamos.⁹

Los descubrimientos de la Psicología transpersonal, acerca del funcionamiento de nuestra psicología y del fecundo encuentro de nuestra mente, sensaciones y cuerpo entero con la energía primigenia de todo lo existente: el espíritu, y su relación con el ego, presenta una clara coincidencia con el mensaje de la Doctrina Secreta del Anáhuac (DSA), la cual representa una enseñanza que los antiguos nahuas brindaban a los jóvenes para que lograran el *conocimiento de sí mismos* tema presentado en el capítulo I—, y sobre la importancia de descubrir y acabar con el ego, como una forma de dar luz a la esencia divina que todos llevamos dentro.

En la actualidad, otras son las formas y vías en nuestra cultura para trabajar en el conocimiento de sí mismo y de avanzar en el desarrollo de todas nuestras potencialidades humanas para haer efectivo nuestro desarrollo humano integral.

La propuesta de innovación pedagógica para el CBU2009 que se presenta, retoma prácticas ancestrales de altas culturas de la humanidad; de la inca, náhuatl, lakota y siux retomamos la práctica del temazcal, y de la hindú, el yoga, porque como ya explicamos con anterioridad, no sólo propician la recuperación de la salud integral del individuo, sino que favorecen el trabajo intrapersonal del alumnado y profesorado, que incluye el conocimiento de sí mismo (eje integrador de todas las asignaturas del primer semestre del CBU2009), y se configuran como vías tradicional y científicamente comprobadas en lo que toca a los resultados favorables en el logro del equilibrio físico, mental y emocional del individuo, que nos lleva a la construcción o reencuentro con nuestra *paz interior* que a su vez es el fundamento de la paz social y política y la paz ecológica.

⁹ El caso de Matthieu Ricard, monje budista quien en 2008 fue considerado el hombre más feliz del mundo tras una investigación sobre los efectos de la meditación en el cerebro, llevada a cabo por la Universidad de Wisconsin (EE.UU.), es una prueba del poder que la disciplina de la meditación y el yoga tiene en la construcción de nuestra paz interior. Disponible en <http://www.gaiaciencia.com/2015/04/matthieu-ricard-el-hombre-mas-feliz-del-mundo/>

Propuesta de Programa de Formación Docente

La última parte del proyecto curricular, y no por eso menos importante, está relacionada con la propuesta de incluir actividades vivenciales que propicien el trabajo intrapersonal y construcción o reencuentro del profesorado con su *paz interior*, así como cursos de actualización disciplinaria y formación didáctica-pedagógica, que en su conjunto enriquezcan el Programa de Formación Docente del NMS, de la UAEM.

Cuadro 38
Elementos propuestos para el enriquecimiento del Programa de
Formación Docente del Bachillerato de la UAEM

<i>Actividades y cursos de actualización disciplinaria y formación didáctico-pedagógica</i>	<i>Beneficios en el profesorado</i>	<i>Justificación de su implementación</i>
Práctica del temazcal Yoga	Físicos Emocionales Actitudinales Intelectuales <i>Conocimiento de sí mismo</i>	Actividad vivencial, de trabajo intrapersonal, que permite la construcción o reencuentro con la <i>paz interior</i> y favorece la creación de la <i>paz socio-política</i> . Un argumento válido que soporta su implementación en estos programas de formación docente, es el hecho de que desde una perspectiva ética, no podemos pedirle a los y las jóvenes o esperar de ellos y ellas, algo que los y las docentes no tenemos: <i>paz interior</i> y construcción de la <i>paz social y política</i> .

Continúa...

<i>Actividades y cursos de actualización disciplinaria y formación didáctico pedagógica</i>	<i>Beneficios en el profesorado</i>	<i>Justificación de su implementación</i>
Curso de Introducción a los Estudios para la Paz	Cognitivos Procedimentales- didáctico pedagógicos- Actitudinales	Permite la actualización disciplinaria para toda la planta docente y en particular para aquellos profesores y profesoras que impartirán la asignatura al alumnado. Presenta los conceptos claves relacionados con la construcción de la Cultura para la Paz y con los obstáculos a la misma.
Curso de “Metodología de la EpP”		Permite la actualización disciplinaria y didáctico-pedagógica, para toda la planta docente, para capacitarla a efecto de trabajar adecuadamente la Educación en Paz, dimensión fundamental de la EpP, que nos permite ser congruentes con la misma.

Fuente:

Fernandez Herrería cita el modelo de profesor-a para una escuela renovada —según el libro Blanco de la Reforma española— que incluye el perfil deseable del profesorado:

Es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad, de dar respuesta a una sociedad cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos...con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos (Fernández Herrería, 2004b: 479).

El modelo de formación permanente o desarrollo profesional de la Reforma española se distingue por las siguientes características: Se basa en la reflexión sobre la propia práctica profesional y promueve una formación centrada en la escuela, por lo cual, para Fernández Herrería, es un modelo actual que responde a las exigencias de la sociedad.

El desarrollo curricular basado en la escuela y la formación continua del profesorado se implican mutuamente, de tal manera que la formación debe articular las necesidades de desarrollo individual y las del centro como organización, donde, por tanto, los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de trabajo; en donde los lugares de acción puedan ser, al tiempo, lugares de aprendizaje... y permitan el surgimiento de proyectos de acción (Fernández Herrería, 2004b: 479).

Teniendo en cuenta estas consideraciones de Alfonso Fernández Herrería, sobre el proceso de formación docente, así como los resultados de la investigación de campo, sobre las prácticas de la EpP en el subsistema informal, de la práctica del temazcal y de la investigación documental sobre actividades que privilegian el desarrollo humano integral del profesorado —retomando el enfoque humanista— como es el caso del yoga, fue que se diseñaron estas actividades, como parte del modelo de formación docente, no sólo teniendo en cuenta el enfoque académico y tecnológico de los programas de formación docente que ponen énfasis casi de manera casi absoluta en los procesos de actualización disciplinaria y técnica del profesorado.

Aunque también propongo cursos de formación disciplinaria y didáctica pedagógica, pero de manera no absoluta, sino complementaria, y bajo el enfoque práctico, que permita a los profesores realizar una reflexión continua y crítica de su práctica docente buscando tener con la misma un impacto favorable, en su desarrollo personal como profesional y en el progreso de la institución educativa.

Porque para Fernández Herrería “una formación del profesorado así, entroncaría muy bien con las necesidades y actividades de una educación en valores de la transversalidad y de una Cultura para la Paz,...” (Fernández Herrería, 2004b: 481).

La lógica de esta propuesta de formación docente es, por lo tanto, buscar el desarrollo humano del profesorado a la par que se busca el desarrollo humano integral del estudiantado con la aplicación eficiente de la EpP como eje transversal en el CBU2009.

La explicación y justificación de las actividades vivenciales para que el profesorado realice un trabajo intrapersonal que le permita la construcción o reencuentro con su *paz interior*, es la misma que presenté en la propuesta para el alumnado, ya que los y las docentes, al igual que los alumnos y las alumnas, somos seres humanos y tenemos las mismas necesidades vitales, entre las que se encuentran la salud física, mental y emocional. Y la práctica del temazcal, así como la del yoga, nos permiten cultivar nuestra salud con un plus excepcional, la construcción o reencuentro con nuestra *paz*

interior, la cual favorece nuestra participación para la construcción de la *paz social y política* y la *paz ecológica*, tan necesarias para la humanidad, para todos los seres vivos y el planeta Tierra.

Otro argumento válido que nos permite proponer las actividades y cursos descritos es el hecho de que la figura del docente es un ejemplo de vida para los y las jóvenes bachilleres, ya que se encuentran en una etapa de formación de su personalidad. Los y las docentes debemos educar con el ejemplo y en este caso, debemos educar para la paz, brindando una educación *en* paz, y proyectando los valores que encierra ésta, en nuestro comportamiento, en el estado físico que proyecta nuestro cuerpo, en la personalidad que ejemplifica un control sano de nuestras emociones negativas, en la lucidez con que impartimos la cátedra, en cada una de las asignaturas del mapa curricular, en la claridad y ética con que nos comunicamos. Es decir, los docentes debemos tener congruencia entre lo que pensamos, decimos y hacemos, mensaje que está implícito en la enseñanza que nos legó Confucio, uno de los grandes filósofos y maestros de la humanidad: “Sólo hay una forma de ser luz, ser la lámpara que la proyecta o el espejo que la refleja” y “Si no estamos en paz con nosotros mismos, no podemos guiar a otros en la búsqueda de la paz” (Confucio, siglos V y VI a.C.).

Los cursos de actualización disciplinaria y formación didáctica-pedagógica que se proponen son los siguientes:

- a) Curso de “Introducción a los Estudios para la Paz”. Para lograr la actualización disciplinaria de esta área del conocimiento y habilidades socioemocionales en los y las docentes, facilitándoles la comprensión y manejo de conceptos claves, tales como: violencia, conflicto, paz, transformación de conflictos, desarrollo, Cultura para la Paz, entre otros. También se propone este curso de formación disciplinaria con miras a que quien se prepare y actualice en este campo del conocimiento científico, imparta la asignatura de Estudios para la Paz al alumnado, ya que también la proponemos como curso curricular.¹⁰
- b) Curso de “Introducción a la Educación para la Paz” y un curso específico de “Metodología de la Educación para la Paz”. Se proponen estos dos cursos para procurar la formación disciplinaria y didáctica-pedagógica, que permita

¹⁰ Y sumando a esto lo dicho con anterioridad, cualquier docente que trabaje en la Escuela Preparatoria de la UAEM, deberá tener la formación disciplinaria de la Educación para la Paz y la preparación didáctico-pedagógica que le permita estar actualizado en la metodología de la EpP y mostrar su dominio de la misma, dado que el CBU2009 contiene en su estructura el eje transversal de la EpP.

al profesorado desarrollar las competencias docentes que se indican en la RIEMS (SEP, 2013; UAEM, 2010), así como las competencias axiológicas que nos permiten ser constructores y constructoras de la Cultura para la Paz (Burguet, 2012).

La propuesta de estos cursos se presenta en particular para el profesorado y no para el alumnado, porque según el rol que socialmente se ha asignado a los docentes, que es el de dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje, tendríamos que aprender sobre la EpP, cómo trabajarla y estar conscientes de cuáles son los objetivos y metas que plantea esta disciplina como Ciencia de la Educación y como eje transversal, y dominar su faceta metodológica. Aclaramos esta situación porque hay quienes piensan que es una buena medida incluir en el plan de estudios, del currículo, la asignatura de EpP, pero no considero pertinente la opción anterior, ya que el rol del alumno es diferente del que tenemos los profesores y profesoras. Se entiende que los/las alumnos y alumnas no tienen que prepararse metodológicamente y pedagógicamente en un curso disciplinario de EpP, porque ellos y ellas no tienen que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que están en proceso de formación integral de su personalidad, es decir, son sujetos del proceso de educación integral y los docentes somos quienes dirigimos ese proceso.

Es decir, el profesorado, en nuestro rol de guías o facilitadores del aprendizaje, está obligado a profesionalizarse en el conocimiento y manejo de la metodología de la EpP, en la parte didáctica y pedagógica de esta disciplina, para crear *comunidades de comunicación* democráticas, de cooperación, de cuidado y de aprendizaje, al interior del aula; y por otro lado, el alumnado tiene que vivir de manera procedimental, la democracia, la comunicación dialógica, la cooperación, el cuidado y la convivencia al interior del aula; participando activamente en la construcción de su aprendizaje y desarrollando competencias genéricas, disciplinares y axiológicas, así como lograr el dominio de contenidos cognitivos, procedimentales y actitudinales que lo preparen para construir la Cultura para la Paz.

El alumnado no está obligado a dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje bajo el enfoque de la EpP, por tal motivo no debe ser el receptor de un curso de esta disciplina, pero sí ser orientado en sus asignaturas bajo los enfoques de la EpP descritos al principio de este capítulo. El argumento básico que soporta esta propuesta es que el alumnado no requiere recibir cursos de didáctica y pedagogía, pero sí de Química, Biología e Historia, y como proponemos en este apartado, Estudios para la Paz.

A continuación, presentamos a manera de resumen la propuesta para enriquecer el Programa de Formación docente en el NMS de la UAEM, esperando no caer en confusiones, ya que la naturaleza de la EpP es muy *sui generis*, es tanto una disciplina científica como una Ciencia de la Educación y por lo tanto con connotaciones didáctico-pedagógicas, características que no tienen todas las ciencias.

- Esta propuesta responde a la lógica de implementación de cursos de formación docente para los profesores de cualquier rama del conocimiento. Por ejemplo, podemos pensar en que aquellos profesores que imparten clases de la asignatura de Física, deben tomar cursos de actualización disciplinaria en Física y al mismo tiempo, tomar cursos didáctico-pedagógicos con un enfoque constructivista, dado que éste permea el proceso de enseñanza-aprendizaje del Bachillerato de la UAEM, y se esperará que domine la metodología constructivista, así como que demuestre el desarrollo de las competencias docentes identificadas en el enfoque por competencias, que también caracteriza al CBU2009 de la misma institución.
- Para soportar toda la propuesta de formación docente, tenemos una segunda hipótesis: “Si no incluimos en los programas de formación docente, cursos de metodología de la EpP, de Educación para la Paz y de Estudios para la Paz, que incluyan contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales propios de estas dos últimas disciplinas, el profesorado que presente debilidades en estas áreas, no obtendrá por otra vía, el conocimiento disciplinario ni cambiará sus actitudes negativas ni implementará la metodología recomendada”, dado que no tiene la preparación disciplinaria y didáctica-pedagógica, en esta área del conocimiento.

Y ponemos a su consideración el siguiente diálogo entre dos maestras del NMS, en la década presente, que pudiera ser una prueba, aunque de carácter muy informal, de que la hipótesis planteada tiene grandes posibilidades de ser comprobada en una investigación formal:

Profesora A: “no les daré revisión [de examen] a mis alumnos, porque no trabajaron lo suficiente durante el curso, y si les doy revisión van a alegar cualquier cosa con el afán de pasar la materia...”

Profesora B: “pero sabes que según el reglamento de la Escuela Preparatoria, los docentes estamos obligados a dar revisión de examen a los alumnos y ellos tienen el derecho de recibirla junto con una retroalimentación”.

Profesora A: “sí, pero ellos no lo saben y yo no se los voy a decir” (Testimonio oral, de una profesora del NMS, de la UAEM).

El caso anterior pone en evidencia, en particular, la falta de ética de algunos y algunas profesores y profesoras, que no cumplen con lo establecido en los reglamentos de la institución escolar, a pesar de ser normativos. Imaginémosnos ahora, el caso de profesores o profesoras, que siguen trabajando bajo los lineamientos y criterios del paradigma de enseñanza, fundamento de la didáctica tradicional, que reproduce una educación “bancaria” (Freire, 2009), bajo ambientes autoritarios y sin el conocimiento de métodos activos, participativos y cualitativos, a sabiendas de que no están obligados u obligadas, a implementarlos en sus clases, defendiendo así una mala concepción de la denominada “libertad de cátedra”.

Sobra decir que hay grandes probabilidades de que estos y estas profesores y profesoras, seguirán trabajando así, a no ser que los programas de formación docente contemplen actividades vivenciales de trabajo intrapersonal y de construcción o reencuentro con su paz interior, al igual que el alumnado, sumadas a cursos de metodología de EpP y cursos disciplinarios de Estudios para la Paz, se implementen al interior de la institución educativa, no sólo con carácter obligatorio, sino acompañados de un proceso de incentivación que despierte la motivación necesaria entre el profesorado, para que conciban ese proceso de profesionalización como una oportunidad de crecimiento personal y capacitación didáctica-pedagógica, a partir de lo cual podrán mejorar significativamente tanto en su condición laboral, como en su práctica docente y, por lo tanto, en la apreciación estudiantil de su desempeño.

RECAPITULACIÓN

En primer lugar, se han expuesto los elementos para elaborar un proyecto curricular, que permita fortalecer la implementación de la EpP como eje transversal en el CBU2009 de la UAEM, entre los cuales se encuentran: el fin superior de la educación, entendido como el desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, ligado a la propuesta de Alfonso Fernández Herrería y María del Carmen López López (2014) de concebir a la educación como un proceso de antropogénesis o pleno desarrollo humano y los principios que para ésta han marcado grandes pedagogos y pedagogas del siglo XX y

XXI; los enfoques más modernos de la educación para el presente siglo, los elementos de un proyecto curricular en el marco de la reforma educativa; el marco filosófico de la UAEM y el marco y psico-didáctico-pedagógico del CBU2009; así como los objetivos, metodología y elementos que conforman la EpP.

El proyecto curricular va dirigido al enriquecimiento del programa de formación docente del profesorado, para el cual se recomienda incluir cursos de EpP y Estudios para la Paz, relacionados con el aspecto disciplinario, y cursos de Metodología de la EpP, que lo habilitarán para dirigir el proceso enseñanza-aprendizaje de una forma integral.

Se presentó la metodología reconstructiva-empoderadora (REM), la de transformación de conflictos y la prospectiva, como metodologías de la EpP; así como los métodos activos y cualitativos que la componen: dialéctico, socrático, socio-afectivo, psico-social, método trascend, aprendizaje acelerado, hermenéutico y dialógico. Metodología que en su conjunto favorece la participación del alumnado en el proceso enseñanza-aprendizaje y el desenvolvimiento de todo su potencial humano, que le permite ser un/una constructor/a de la paz.

En relación con el enfoque de la EpP, como eje transversal e integrador del trabajo del profesorado en torno a la idea de construcción de una Cultura para la Paz, en el ambiente escolar y por ende en la sociedad, se ha propuesto una conceptualización de la EpP, en los siguientes términos:

Educación *en* Paz + Educación *sobre* la Paz = Educación *para* la Paz

De manera que rescatamos en esta ecuación las preposiciones *en*, *sobre* y *para*, por considerar que aportan a cada orientación de la Educación, un significado especial y complementario uno del otro.

La Educación *en* Paz hace referencia a la forma en que la llevamos a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, poniendo especial énfasis en lograr la coherencia entre lo que predicamos como profesores y profesoras, acerca de la paz y los valores. Nos permite trabajar con la metodología propia de la EpP, que está orientada al desarrollo pleno de las potencialidades del alumnado, haciendo a un lado métodos autoritarios y antidemocráticos.

La Educación *sobre* la Paz nos permite incluir contenidos cognitivos, en especial, como conceptos y temas de los Estudios para la Paz, que le ayudarán al alumnado a comprender los fenómenos de violencia de su contexto socio-cultural inmediato, pero también vislumbrar la posibilidad de Construcción de la Paz. En esta parte de la propuesta de fortalecimiento de la EpP, rescatamos esta orientación de la misma,

por considerar que hablar *sobre* la Paz no es algo superficial, sino algo muy necesario en el contexto educativo mexicano, en especial por los altos índices de violencia que estamos viviendo, como flagelo de la vida cotidiana.

Y finalmente, la Educación *para* la Paz, en la ecuación presentada, nos indica su orientación al logro de la formación integral del estudiantado que le permita desarrollar competencias para la vida y ser actor en la construcción de un mundo mejor.

Se ha presentado también, como parte de la propuesta para fortalecer el eje transversal de EpP, la recomendación de incluir contenidos, en todas las asignaturas del CBU2009, que versan sobre tres conceptos claves de los Estudios para la Paz: ejemplos de los tipos de violencia y las consecuencias que traen consigo; ejemplos de conflictos y la transformación de los mismos y manifestaciones de *cultura para la paz* y sus beneficios para la sociedad y el individuo.

Y como un elemento integrador del CBU2009, en torno de los ejes transversales en general y en particular sobre el eje de EpP, pero también relacionado con la formación integral del estudiante, se sugiere introducir en el Plan de estudios del CBU2009 de la UAEM, dos actividades que permitan la vivencia del trabajo intrapersonal y de construcción o reencuentro con la paz interior, tanto el alumnado como el profesorado; sumadas a la inclusión de la asignatura con el nombre de Introducción a los Estudios para la Paz, para el alumnado, para dar respuesta a la demanda de la sociedad, de preparar a los bachilleres no sólo para el ejercicio de su juicio crítico, sino lograr que desarrollen las competencias que le permitan “la autorregulación de sus acciones, con sólidos principios basados en las ideas de equidad, justicia, respeto a la pluralidad, la diversidad y los preceptos jurídicos, éticos y humanísticos de su entorno” (UAEM, 2010: 53). Y en lo que corresponde al enriquecimiento del Programa de Formación Docente de la UAEM, se ha propuesto la inclusión de las mismas actividades del temazcal y del yoga, para promover el trabajo intrapersonal y de construcción de la paz individual, ya que la educación es un proceso que dura toda la vida y los y las docentes no estamos al margen de vivirlo.

REFERENCIAS

- Abarca Obregón, Gloria (2014), *La praxis de educación para la paz desde la paz holística*, [tesis doctoral], Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- Abbagnano, N y A. Visalberghi (2009), *Historia de la pedagogía*, México: FCE.
- Alvery, Yherman (2015a), “La humanidad: entre materialismo y espiritualidad”. Conferencia dictada en la Universidad “Albert Einstein”, Santa Ana Jilotzingo, Estado de México, México, 2 de mayo de 2015.
- Alvery, Yherman (2015b), “Taller de paz con naturaleza y temazcal”, Santa Ana Jilotzingo, Estado de México, México, 19-20 de septiembre de 2015.
- Apel, Karl Otto (1991), *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona: Paidós.
- Alcina Franch, José (1989), *Plantas medicinales para el “temazcal” mexicano*. Disponible en: <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/revistas/nahuatl/pdf/ecn24/428.pdf>. Consultado el 10 de diciembre de 2014
- Andrade, Gabriel (2003), “En torno a Avendaño y Sahagún: Diferentes encuentros con *el Otro* en la colonia”. *Revista de Filosofía*, Universidad del Zulia, Maracaibo – Venezuela. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-11712003000300001&script=sci_arttext. Consultado el 28 de mayo de 2013
- Antonio Vázquez, Eusebio (2014), “El ideal educativo en las culturas toltecas. El simbolismo ético de Quetzalcóatl”, *DHmagazine*, año 7, núm.77, septiembre 2014, México: Codhem.
- Arrien, Angeles (2014), *Las cuatro sendas del chaman. El guerrero, el sanador, el vidente y el maestro*. Col. Nahual, México: Gaia.
- Aun Weor, Samael (1974), *La Doctrina Secreta de Anáhuac. Mensaje de Navidad 1974-1975*. Disponible en: http://mgcuv.net/webpanel/fotos/descarga/48_1%20La%20Doctrina%20Secreta%20de%20Anahuac.pdf. Consultado 10 de diciembre de 2013
- Abrego Franco, María Guadalupe (2010), “La situación de la educación para la paz en México en la actualidad”, *Espacios Públicos*, vol. 13, núm. 27. Universidad Autónoma del Estado de México, México. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67613199010>. Consultado el 5 de mayo de 2014.
- Abrego, María Guadalupe (2009), *Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la ciudad de Puebla (México)*, [tesis doctoral], Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada.

- Apel, Karl-Otto (1991), *Teoría de la verdad y ética del discurso*, Barcelona: Paidós. Consultado el 2 de enero de 2015.
- Arguís Rey, Ricardo, Ana pilar Bolsas Valero *et al.* (2010), *Programa Aulas Felices. Psicología positiva aplicada a la educación*, Zaragoza: Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lanuza”.
- Armstrong, Thomas (1999), *Las inteligencias múltiples en el aula*, Buenos Aires: Manantial. Consultado el 3 de febrero de 2015.
- Arroyo, Carlos (2013), “La neuroeducación demuestra que emoción y conocimiento van juntos”, en *El País*, 19 de diciembre de 2013. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/ayuda-al-estudiante/2013/12/la-neuroeducacion-demuestra-que-emocion-y-conocimiento-van-juntos.html>. Consultado el 20 de abril, 2015.
- Bandura, A. (1987), *Pensamiento y acción, fundamentos sociales*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Barbeito Cécile y Marina Caireta (2009), *Juegos de Paz. Caja de herramientas para educar hacia una Cultura de Paz*, Madrid: Edupaz, Catarata.
- Barr, B. y John Tagg (2010), Evaluación educativa. *De la enseñanza al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación de pregrado*, ANUIES, SEP, México: CIEES, Conaeva.
- Barrios Gómez, Edna Marcela (2011), “Las competencias profesionales básicas del docente”, en *Caminos Abiertos*, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 095, México, 1 de abril de 2011, Azcapotzalco. Disponible en <http://caminosabiertos2011.blogspot.mx/2011/04/las-competencias-profesionales-basicas.html>. Consultado el 5 de septiembre de 2014.
- Beltrán Llera, J. y J.A. Bueno Álvarez (Eds.) (1995), *Psicología de la educación*, Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria. Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AwYIq11wtjIC&oi=fnd&pg=PR5&dq=concepto+de+m%C3%A9todo+en+educacion&ots=zYyc4eqo0k&sig=2aHh_WfX7IIq0npAhA1mJrogP7k#v=onepage&q=concepto%20de%20m%C3%A9todo%20en%20educacion&f=false. Consultado el: 2 de marzo de 2015.
- Boulding, Elise (2001), Building a Culture of Peace: Some Priorities, *NWSA Journal*, vol. 13, núm. 2 (Summer). Disponible en http://web.pdx.edu/~abyron/peace_ed/Wk4/culture2.pdf. Consultado el 23 de abril de 2014.
- Brunner, J. S. (1988), *Desarrollo cognitivo y educación*, España: Ediciones Morata.
- Bunge, Mario (1960), *La ciencia, su método y su filosofía*, editorial Laetoli. Disponible en: http://users.dcc.uchile.cl/~cguiterr/cursos/INV/bunge_ciencia.pdf. Consultado el 2 de junio de 2015.

- Burguet Arfelis, Marta (2012), “Competencias axiológicas para construir la paz”, en *RECERCA*, núm. 12. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2012.128-pp.120-141>. Consultado el 10 de junio de 2015.
- Cabezudo, A. y Haavelsrud, M. (2001), “Rethinking Peace Education”, en Herrero Rico, Sophia (2012), *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las paces: el enfoque REM (reconstructivo-empoderador)*, [tesis doctoral], UJI, Castellón de la Plana España. Consultado el 15 de junio de 2015.
- Camps, Victoria (1990), *Virtudes públicas*, Barcelona: Espasa Calpe. Consultado el 6 de febrero de 2015.
- Camps, Victoria (1994), *Los valores de la educación. Hacer reforma*, Madrid: Anaya. Consultado el 3 de febrero de 2015.
- Calero Pérez, Mavilo (2008), *Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas*, México: Alfaomega.
- Carabí, Angels y Marta Segarra (eds.) (2002), “Las nuevas masculinidades”, Barcelona: Icaria.
- Cárdenas R., Hilda L. (2006), “El desarrollo humano integral, la teoría de sistemas y el concepto de competencias en el ámbito académico universitario”, *Revista Mexicana de Ciencias Farmacéuticas*, vol. 37, núm. 3, julio-septiembre, 40-55. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=57937306>. Consultado el 10 mayo de 2014.
- Carta a la Tierra (2001), “Carta a la Tierra”. Disponible en www.earthcharter.org. Consultado el 30 de agosto del 2014.
- Cascón, Francisco (2001), *Educación en y para el conflicto*, Barcelona: UNESCO, Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.bibliotecavirtual.info/wp-content/uploads/2012/11/educar-en-y-para-el-conflicto-pcs.pdf>. Consultado el 20 de marzo de 2014.
- Carabí, Ángels y Marta Segarra (eds.) (2000), *Nuevas masculinidades*, Barcelona: Icaria.
- Caso, Alfonso (2012), *El pueblo del sol*, México: FCE.
- Castañeda, Carlos (2013), *Viaje a Ixtlán*, México: FCE.
- Cavazos, Susana (2012), *Heartening Conflict Transformation through Popular Arts: Interactive theatre, storytelling and clowning as spaces to transform conflict in Palestinian refugee communities in Lebanon*, [master thesis], Castellón, Universitat Jaume I.
- Chamanes, Q’Eros (2014), *La profecía inca*. Disponible en: <http://www.elaguiladelnorte.com/Inca.html>. Consultado el 23 de junio de 2013.
- CNDHMÉX 2013, “Funciones”. Disponible en: www.cndh.org.mx/. Consultado el 5 de diciembre de 2013.

- COBACH (2009), *La reforma académica en el marco de la RIEMS*. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Presentaciones/1_Reforma_Integral_JM.pdf. Consultado el 15 de julio de 2015.
- Comins Mingol, Irene (2002), “Construyendo la paz, una perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar”, *Convergencia*, núm. 28, UAEM. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10502916.pdf>. Consultado el 18 de mayo de 2014.
- Comins Mingol, Irene (2008), “Antropología filosófica para la paz: una revisión crítica de la disciplina”, *Revista Paz y Conflictos*, núm. 1. Universidad de Granada: España, Instituto de la Paz y los Conflictos. Disponible en: <http://www.ugr.es/~revpaz/articulos/articulos.html>. Consultado el 15 de septiembre de 2013.
- Comins Mingol, Irene (2009), *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*, Barcelona: Icaria.
- Comins Mingol, Irene y Sonia Paris Albert (eds.) (2010), *Investigación para la Paz. Estudios filosóficos*, Barcelona: Icaria.
- Comins Mingol, Irene y Francisco Muñoz (2013), *Filosofías y praxis de la paz*, Barcelona: Icaria.
- Conill, Jesús (2009), “Carácter moral del humanismo moderno”, en Fernández de Arroyabe, Ma. Luisa A. (ed). *Humanismo para el siglo XXI: propuestas para el Congreso Internacional*, Universidad de Deusto, serie filosofía, vol. 31, Bilbao. Disponible en: http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Mc_xMIIdQVHQC&oi=fnd&pg=PA95&dq=aportacion+de+Kant. Consultado el 10 de enero de 2015.
- Cortina, Adela (1996), *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, España: Santillana.
- Cottín Belloso, Adrián G. (2001), *Divertirse aprendiendo*, PDF. Disponible en: <http://www.analitica.com/va/sociedad/educacion/5666508.asp>. Consultado el 10 de mayo de 2014.
- Daros, William Roberto (2009), “La importancia filosófica de una revista de filosofía”, Argentina: Conicet. Disponible en www.williamdaros.wordpress.com. Consultado el 2 de abril de 2014.
- Daros, William Roberto (2004), *Filosofía de una teoría curricular*, Argentina: Instituto Universitario Italiano de Rosario (IUNIR).
- De la Teja, Luis (2012), “Johan Galtung afirmó que es inaplazable en México aprobar la Comnapaz”, *La Prensa Hispana*. Disponible en: <https://www.transcend.org/tms/2012/10/spanish-johan-galtung-afirmo-que-es-inaplazable-en-mexico-aprobar-la-comnapaz/>. Consultado el 20 de enero de 2014.
- DeMiguelDíaz, Mario (2005), “Cambio de paradigma metodológico en la educación superior”, en *Cuadernos de Integración Europea* #2, septiembre 2005, <http://www.cuadernosie.info>.

- Disponible en: <http://cde.uv.es/documents/2005-02-16.pdf>. Consultado el 8 de enero de 2015.
- De Miguel Díaz, Mario (coord.) (2006), “Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias”, en *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 207–210. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewfile/165/148>. Consultado el 7 de octubre de 2014.
- Delors, Jaques (1996), Los cuatro pilares de la educación, en *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO.
- Delors, Jaques (coord.) (1997), *La educación encierra un tesoro*, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, UNESCO.
- Dietrich, Wolfgang y Wolfgang Sützl (1997), *A Call for Many Peaces*. Disponible en: http://www.aspr.ac.at/publications/wp7_97.pdf. Consultado el 14 de julio de 2015.
- Dietrich, Wolfgang (2011), *The Palgrave international handbook of peace studies: a cultural perspective / edited by Wolfgang Dietrich ... et al.*, New York: Palgrave Macmillan.
- Dietrich, Wolfgang (2012a), *Interpretations of Peace in History and Culture*, Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Dietrich, Wolfgang (2012b), *Elicitive Conflict Transformation. About the Methods of Transrational Peaces*. [Class Notes] Intercultural Seminar 31-oct-2012.
- Dietrich, Wolfgang (2013), *Elicitive Conflict Transformation and The Transrational Shift in Peace Politics*. Trad Wolfgang Sützl y Victoria Hindley, Basingstoke, Palgrave Macmillan, Kindle.
- Dios Diz, Manuel (dir.) (2001), *En son de Paz* (documental), Seminario Gallego de Educación para la Paz y Fundación Cultura de Paz, Coruña, España.
- Dyer, Wayne (2003), *Getting in the Gap*. Making conscious contact with god though meditation, USA: Hay House.
- Durán Palacios, Nicolasa María (2012), “La empatía como posibilidad de la relación psicoterapéutica”, *Revista Ethos*, Medellín. Disponible en: <http://revistaethos.wordpress.com/2012/02/29/empatia/>. Consultado el 10 de mayo de 2014.
- Ecología hoy (2014), “Ecología profunda”. Disponible en: <http://www.ecologiahoy.com/ecologia-profunda>. Consultado el 21 de febrero de 2014.
- El Tiempo* (2014), “Congreso aprobó creación de cátedra de paz en colegios y universidades” 25 de junio de 2014. Disponible en: <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/congreso-aprobo-creacion-de-catedra-de-paz-en-colegios-y-universidades/14170056>. Consultado el 14 de mayo de 2015.

- Emeequis (2013), “Miles de personas realizan la Marcha del silencio en Morelos; Javier Sicilia encabeza el contingente”. Disponible en: <http://www.m-x.com.mx/2013-06-30/miles-de-personas-realizan-la-marcha-del-silencio-en-morelos-javier-sicilia-encabeza-el-contingente/>. Consultado el 15 de marzo de 2014.
- Enciso L., Angélica (2013), “En pobreza, 53.3 millones de mexicanos, informa el Coneval”, en *La Jornada*, martes 30 de julio de 2013, p. 7. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/30/politica/007n1pol>. Consultado el 23 de mayo de 2015.
- Elliot, John (1997), *La investigación-acción en educación*, Madrid: Morata.
- Escamilla González, Amparo (2011), *Las competencias en la programación de aula*, vol. II, Educación secundaria [12-18 años], Barcelona: GRAO.
- Eraso, Ma. Lina (2008), *Culturas de paces y el pensamiento de Paulo Freire en la capacitación de multiplicadores de paces* [tesis de Master], Austria: Universidad de Innsbruck.
- Esquivel Estrada, Noé (1995), *Racionalidad de la ciencia y de la ética en torno al pensamiento de Jürgen Habermas*, México: UAEM.
- Ezcúrdia, José (2008), “Educación y religión en el pensamiento de C.G. Jung”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 6, Verano, México: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guanajuato. Disponible en: http://www.educacion.ugto.mx/educatio/PDFs/educatio6/educacion_y_religion_CGJung.pdf. Consultado el 15 de enero de 2015.
- Farstein, Gabriela (2009), “La teoría de Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones”, Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, España: Grao. Consultado el 10 de diciembre de 2014.
- Fernández Herrería, Alfonso (Ed.) (1994), “Educando para la paz: nuevas propuestas”, Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos: Granada, Universidad de Granada.
- Fernández Herrería, Alfonso (2000), “La educación para la paz”, en Gervilla Castillo, E. y Soriano Díaz, A. (coords): *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*, Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Herrería, Alfonso (2004a), “Paz interna”, en López Martínez, Mario (dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada: Eirene
- Fernández Herrería, Alfonso (2004b), “Paz Gaia”, en López Martínez, Mario (dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada: Eirene.
- Fernández Herrería, Alfonso y Gabriel Carmona Orantes (2009), “Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano”, PDF.

- Fernández Herrería, Alfonso y Sánchez Sánchez, Antonio (eds.) (1996), *Dimensiones para la paz. Teoría y experiencias*, Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Herrería, Alfonso y María del Carmen López López. (2010), “La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 53/4, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3310Fernandez.pdf>. Consultado el 25 de septiembre de 2013.
- Fernández Herrería, Alfonso y María del Carmen López López (2014), “Educar para la Paz. Necesidad de un cambio epistemológico”, *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 64, enero-abril.
- Fernández March, Amparo (2006), “Metodologías activas para la formación de competencias”. *Educatio siglo XXI*, vol. 24. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/view/152>. Consultado el 23 de abril de 2015.
- Fisas Armengol, Vicenç (1987), *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*, España: Lerna.
- Fisas Armengol, Vicenç (2006), *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona: Icaria Antracyt, UNESCO.
- Fisas, Vicenç (2006), *Diplomacias de paz. Negociar con grupos armados*, Barcelona: Icaria.
- Frade Rubio, Laura (2009), *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta el bachillerato*, México: Editora Laura Frade Rubio.
- Freire, Paulo (1970), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la “pedagogía del oprimido”*, Madrid: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2001), *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2008), *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2009), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- Fromm, Erich (2001), *El miedo a la libertad*, México: Paidós.
- Fromm, Erich (2004), *El arte de amar*, Barcelona: Paidós.
- Gadotti, Moacir (2002), “Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad”, en Foro sobre Nuestros Retos Globales. Comisión Costa Rica: Un Nuevo Milenio de Paz. Universidad para la Paz. “Si vis pacem, para pacem”, San José, Costa Rica. Disponible en: <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Sustentabilidad.pdf>. Consultado el 20 de enero de 2013.

- Gallegos Nava, Ramón (1999), *La educación holista. Pedagogía del amor universal*, Colombia: Pax.
- Galtung, Johan (1990), “Cultural violence”, en *Journal of Peace Research* 3, vol. 27.
- Galtung, Johan (1997), *Conflict Transformation by Peaceful Means: The Tracend Method*, Ginebra: United Nations Disaster Management Training Programme.
- Galtung, Johan (2000), *Conflict Transformation by Peaceful Means*, Ginebra: United Nations Disaster Management Training Programme.
- Galtung, Johan (2003), *Violencia cultural*, documento núm. 14. Gernika, Gogoratz. Disponible en: <http://www.gernikagogoratz.org/web/uploads/documentos/202892edd66aafe5c03dacf1298fd7f8938fae76.pdf>. Consultado el 11 de abril de 2015.
- Galtung, Johan (2003), *Paz por medios pacíficos, paz y conflictos, desarrollo y civilización*, Bilbao: Red Gernika.
- Galtung, Johan (2004), *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*, México: Quimera-UNAM.
- Galtung, Johan (2011), “Educación para la paz: desafío de nuestros tiempos”, conferencia impartida el 24 de octubre de 2011 en Monterrey, México, video. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=NesKLmb7_3M. Consultado el 2 de febrero de 2014.
- García Montero, Ivet (s/a), “El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa”. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524G093.pdf>. Consultado el 15 de abril de 2015.
- García, Canclini *et al.* (1981), *Temas de cultura latinoamericana*, México: UAEM.
- Gardner, Howard (1995), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.
- Garibay, Ángel Ma. (1979), *Teogonía e historia de los mexicanos*, México: Porrúa.
- Gastelo Miskulin, Delfo T. (2014), “Diferenciando la indoctrinación de la educación”. Disponible en <http://www.universidadperu.com/articulo-diferenciando-la-indoctrinacion-de-la-educacion-universidad-peru.php>. Consultado el 10 de mayo de 2014.
- Giroux, Henry (1997), *Los profesores como intelectuales transformativos*, México: Paidós.
- Gobierno del Estado de México (2013), *Derechos humanos*, Coordinación de Asuntos Internacionales. Disponible en: http://qacontent.edomex.gob.mx/cai/PoliticaInternacional/derechos_humanos/index.htm. Consultado el 20 de mayo de 2013.
- Goleman, Daniel (2012), *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, México: Vergara. Disponible en <http://caminosabiertos2011>.

- blogspot.mx/2011/04/las-competencias-profesionales-basicas.html. Consultado el 22 de marzo de 2014.
- González Lucini, Fernando (1994), *Temas transversales y educación en valores*, Madrid: Anaya.
- Granados Campos Óscar Antonio (2013), *Aproximación al pensamiento ético de Leonardo Boff desde el paradigma ecológico*, [tesis de Maestría en Filosofía Iberoamericana], Cuscatlán, El Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”, octubre, 2013. Disponible en: <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1382117078.pdf>. Consultado el 16 de junio de 2013.
- Grian (2004), *La rosa de la Paz*, Barcelona: Obelisco.
- Gutiérrez Morales, Isabel (2014), *Principios de las paces transracionales y su relación con el ámbito de la educación, ponencia del Foro de Trabajadores y Trabajadoras para la paz, en Malinalco, Estado de México, México*, Instituto de Estudios de la Universidad, México: UAEM.
- Habermas, Jürgen (1985), “Desarrollo de la moral e identidad del yo”, en *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península.
- Habermas, Jürgen (1990), *Pensamiento posmetafísico*, Madrid: Taurus.
- Hanushek Eric A. Woessmann y Ludger Woessmann (2005), *Competencias básicas universales: Lo que los países pueden ganar*, OCDE, PDF.
- Haraway, Donna (1988), “Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective”, *Feminist Studies*, vol. 14, núm. 3. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3178066> . Consultado el 2 de agosto de 2015.
- Harris, Ian (1995), “Principles of peace pedagogy”, en *Peace pedagogy*, material del curso “Educación para la Paz”, del Master en Estudios para la Paz y el Desarrollo, 1998, Castellón, España: UJI.
- Harris, Ian y Morrison, M. (2003), *Peace Education*, North Carolina: Mc Farland & Company.
- Herrero Rico, Sophia (2012), *La Educación para la Paz desde la Filosofía para hacer las paces: el enfoque REM (reconstructivo-empoderador)* [tesis doctoral]. España: UJI, Castellón de la Plana PDF.
- Hicks, David (comp.)(1999), *Educación para la Paz*, Madrid: Morata.
- Honneth, Axel (1992), “Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality Base Don the Theory of Recognition”, en *Political Theory*, vol. 20, núm. 2:187-201, USA.
- Hoyos Vásquez, Guillermo (2008), *La Filosofía de la Educación*, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Gobierno de España, Madrid: Trota.

- Hoyos Vázquez, Guillermo (ed.) (2008), *Filosofía de la educación*, Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, núm. 29, Madrid: Trota. Disponible en: http://web.pdx.edu/~abyron/peace_ed/Wk4/culture2.pdf. Consultado el 20 de enero de 2014.
- Iglesias, Calo (2007), *Educación pacificando. Una pedagogía de los conflictos*. Seminario Gallego de Educación para la Paz, Santiago de Compostela: Fundación Cultura de Paz.
- Illich, Ivan (2011), *La sociedad desescolarizada*, México: Godot.
- Institute For Economics & Peace (IEP) (2015): *Mexico Peace Index. A snapshot of the state of peace in México*. Visión of Humanity. Disponible en: <http://www.visionofhumanity.org/#/page/indexes/mexico-peace-index>. Consultado el 25 de marzo 2015.
- Jalali Rabbani, Martha (2001), *La educación para la ciudadanía mundial*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Jalali Rabbani, Martha (2009), “Ciudadanía, justicia social y la lucha por el reconocimiento”, *Revista Pensamiento Jurídico*, núm. 26, septiembre-diciembre, Bogotá. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/36057/1/36559-154475-1-PB.pdf>. Consultado en enero de 2015.
- Jares, Xesús (1992), *El placer de jugar juntos. Técnicas y juegos cooperativos*, Madrid: editorial CCS.
- Jares, Xesús (1995), “El contexto organizativo de un Proyecto Curricular para la Paz”. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117854>. Consultado el 15 de enero de 2015.
- Jares, Xesús (2004), *Educación para la paz en tiempos difíciles*, Bilbao: Bakeaz.
- Jares, Xesús (2005), *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*, Madrid: Editorial Popular.
- Jares, Xesús (2006), *El placer de jugar juntos. Técnicas y juegos cooperativos*. Madrid: Editorial CCS.
- Jares, Xesús (2007), *Pedagogía de la convivencia*, Presentación de libro, 13 de marzo, durante el Seminario Permanente de Educación para la Paz, celebrado en la Sala Isabel y Ricardo Pozas de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, en el marco de la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. México, UNAM.
- Jares, Xesús (2012), *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, España: Editorial Popular.
- Jung, Karl G. (1993), *Teoría de la educación y el discurso en el aula*, Barcelona: Paidós.
- Jung, Carl Gustav (2002), *Psicología y alquimia*, México: Tomo.
- Kasuga, Linda (2000), *Aprendizaje acelerado*, México: Tomo.
- Kolberg, L. (1982), “Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo”, en *Infancia y aprendizaje*, Barcelona: Península.

- Krishnamurti, Jidú (2013), *Donde encontrar la paz*, Barcelona: Kairós.
- Lama, Dalai (1989), *Discurso de aceptación*, Premio Nobel de la Paz, Consultado en:http://www.acharia.org/downloads/14_Dalai_Lama_del_Tibet_premio_nobel_de_la_paz.pdf.
- Larroyo, Francisco (1997), *Kant. Prolegómenos a toda metafísica del porvenir. Observaciones sobre el sentimiento de lo bello y lo sublime, Crítica del juicio*, México: Porrúa.
- Latapí Sarre, Pablo (1998), “Las fronteras del hombre y la investigación educativa”, en *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, vol. IV, núm.12, mayo/agosto de 1998, pp. 81-92. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/138/13841203.pdf>. Consultado el 28 de mayo de 2014.
- Latapí Sarre, Pablo (2009), *Una buena educación: reflexiones sobre la calidad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lederach, John Paul (1996), *Preparing for Peace. Conflict Transformation across Cultures*, New York: Syracuse University Press.
- Lederach, John Paul (2005), “The Arts and Peace building: Imagination and Creativity”, en Van Tongoren *et al.* (eds.), *Boulder People Building Peace II: Successful Stories of Civil Society*, pp: 283-292, Florida: Viva Books Private.
- Lederach, John Paul (2007), *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Barcelona: Bakeaz.
- León Portilla Miguel (ed.) (2011), *Huehuetlaltolli. Testimonios de la antigua palabra. Biblioteca americana*, México: FCE.
- López López, Ma. del Carmen y Alfonso Fernández Herrería (1996), “*La Educación para la Paz desde la dimensión personal*”, en Sánchez Sánchez, Antonio y Alfonso Fernández Herrería (eds.) (1996), *Dimensiones de la educación para la paz. Teoría y experiencias*, Granada España: Eirene
- Lozano Paz, Moisés (coord.) (2007), *Sobre la educación para la ciudadanía y los derechos humanos*, Unidad didáctica 25, Galicia: Seminario Gallego de Educación para la Paz. Fundación Cultura de Paz.
- Lozanov, Georgy (1978), “Suggestology and Outlines of Suggesto-pedy. Gordon and Breach Science Publishers: New York”, en Romero, Gladis (2002), *La sugestopedia de Lozanov: sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Docencia Universitaria, vol. III, núm. 2, año 2002. SADPRO - UCV Universidad Central de Venezuela. Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol3_n2_2002/4_art.1_gladys_romero.pdf. Consultado el 12 de enero de 2015.

- Macías Narro, Alfredo (2009), “La RIEMS, un fracaso anunciado”, en *Odiseo*, revista electrónica de pedagogía, 6, (12). Disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/2009/6-12/pdf/macias-riems.pdf>. Consultado el 10 de julio de 2015.
- Martin (2010), *10 propuestas educativas: del paradigma narrativo-contemplativo al paradigma dialógico-participativo*. Disponible en: <http://pensarenserrico.es/pensar/SAutor?PN=10&PE=2&WEBLANG=1&NOTICIA=82>
- Martínez Bonafé, Jaume (2000), *Proyectos curriculares y práctica docente*, Serie Práctica, Sevilla: Diada Editora.
- Martínez Ferrer, Luis (2008), “Fray Jerónimo de Mendieta (1525-1604) y la religión mesoamericana prehispánica”, en Santiago Sanz Sánchez – Giulio Maspero (*a cura di*) (2008), *Pontificia Università della Santa Croce. La natura della religione in contesto teologico*, Edusc, Roma, pp.1-16. Disponible en: http://www.inculturacion.net/phocodownload/Ensayos/Martinez,_Jose_Mendieta_y_religion_prehispanica.pdf. Consultado el 10 de febrero de 2014.
- Martínez Guzmán, Vicent (1996), *La educación para la paz. Una perspectiva de la filosofía del discurso y la comunicación*, México: Universidad Autónoma del Estado de México, (mimeografiado).
- Martínez Guzmán, Vicent (2000), “Saber hacer las paces. Epistemologías de los Estudios para la Paz”, en revista *Convergencia*, septiembre-diciembre, núm. 23, pp.49-96. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, México: UAEM
- Martínez Guzmán, Vicent (2004), “Cultura para la paz”, en López Martínez, Mario (dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada: Universidad de Granada.
- Martínez Guzmán, Vicent (2005), *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martínez Guzmán, Vicent (2009), *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona: Icaria
- Martínez Guzmán, Vicent (2015), “Precariado” en el Blog Cristianisme i justícia. Creado el 13 marzo 2015 por Cij. Disponible en: <http://blog.cristianismeijusticia.net/?p=12031&lang=es#more-12031>. Consultado el 15 de marzo de 2015.
- Martínez Real, Concepción Noemí y Fabián Baca Pérez (2013), *Antropología: hombre, cultura y sociedad*. Libro de texto, México: Universidad Autónoma del Estado de México, México.
- Marzano, Robert (1997), *Dimensiones del aprendizaje*, México: ITESO.
- Maslow, Abraham (1979), *El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del ser*, México: Kairós.

- Matos, Eduardo (2008), *Costumbres y tradiciones mexicanas*, México: Everest. Disponible en: <http://ciudadanosenred.com.mx/la-muerte-entre-los-nahuas/>. Consultado el 10 de diciembre de 2014.
- Maya Betancourt, Arnobio (2012), *Pedagogía de la ternura: conceptos básicos*, Colombia: Eco ediciones.
- Mefford, David y Vera, Mefford (2012), *Definiendo integralmente a la Ciencia Axiológica. Un curso que transforma, para el crecimiento personal y desarrollo de aptitudes para la vida*, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Menchú Tum, Rigoberta (2010), “La Educación para la Paz”, Conferencia impartida por Rigoberta Menchú (premio Nobel de la Paz) para jóvenes purépechas en las instalaciones del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán, México. [En línea]. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=FQJUHqhiafA>. Consultado el 10 agosto de 2013.
- Méndez Leyva, Alfredo, Florián Silveira, Jorge Luis y Feliciano Padilla, Ramón (2000), “Una visión prospectiva en el proyecto educativo en las instituciones de educación superior”, en *Pedagogía Universitaria*, vol 5, núm. 3, Centro Universitario de Guantánamo. Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/viewFile/165/162>. Consultado el 24 de enero de 2015.
- Michell Michelet, André (1986), *El maestro y el juego*. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/4416.pdf>. Consultado el 3 de marzo de 2013.
- Mohan A. G. e Indra Mohan (2007), *La terapia del yoga*, Barcelona: Oniro.
- Moldes Anaya, Sergio (2014), “Los conflictos socio-culturales del Poniente Almeriense: el ejido, una aproximación desde los Estudios para la Paz”, *Revista de Paz y Conflictos*, núm. 7, pp. 241-277, Instituto de la Paz y los Conflictos, España: Universidad de Granada.
- Monereo, Carles (2007), *Hacia el nuevo paradigma del aprendizaje estratégico: el papel de la medición social, del self y de las emociones*. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 13, vol. 5. Disponible en http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/13/espagnol/Art_13_206.pdf. 10 mayo de 2014. Consultado el 3 de marzo de 2015.
- Morin, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Madrid: Ediciones UNESCO.
- Morin, Edgar (2000), “El pensador Edgar Morin pide luchar contra la fragmentación de la enseñanza”, en *El país*, 24 de octubre de 2000. Disponible en http://elpais.com/diario/2000/10/24/sociedad/972338407_850215.html. Consultado el 29 de abril de 2014.

- Muñoz, Muñoz, Francisco A. (2000a), “El Re-conocimiento de la Paz en la Historia”, en Muñoz Muñoz, F. A. y M. López Martínez (eds.) (2000), *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores*, Granada, Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. (2000b), “La paz imperfecta ante un universo en conflicto”, en Muñoz Muñoz, F. A. y M. López Martínez (eds.) (2000), *Historia de la paz: tiempos, espacios y actores*, Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. (2004), “Paz”, en López Martínez, Mario (dir.), *Enciclopedia de Paz y Conflictos*, Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. y J. Bolaños Carmona (eds.) (2011), *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. y Bolaños Carmona, Jorge (2011), *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la paz imperfecta*, Colección Eirene, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A., Herrera, Joaquin, Molina, Beatriz y Sánchez, Sebastián (2005), *Investigación de la paz y los Derechos Humanos desde Andalucía*, Colección Eirene, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos, Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. (2001), “*La paz imperfecta ante un universo en Conflicto*”, en Muñoz, Francisco A. (ed.) (2001), *La paz imperfecta*, núm. 15, Colección Eirene, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos. Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. (ed.) (2001), *La paz imperfecta*, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos-Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. et al. (2005), *Investigación de la paz y los derechos humanos desde Andalucía*, Granada: Universidad de Granada.
- Muñoz, Muñoz, Francisco A. y Beatriz Molina Rueda (2009), “Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos”. Disponible en: http://www.ugr.es/revpaz/articulos/Una_Cultura_de_Paz_compleja_y_conflictiva.html. Consultado el 15 de mayo de 2014.
- Muñoz, Francisco y Beatriz Molina (2010), “Una Cultura de Paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos”, *Revista Paz y Conflictos*, núm. 3 año 2010, Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos.
- Muñoz Muñoz, Francisco A.; Comins Mingol, Irene (eds.) (2013), *Filosofías y praxis de la paz*, España: Icaria.
- Naciones Unidas (1999), *Declaración sobre una cultura de paz*. Disponible en <http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf>. Consultado el 20 de marzo de 2014.

- Nava Ortiz José (2013), *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. Disponible en <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349683>. Consultado el 10 de enero de 2014.
- Navarro Castro, Loreta y Nario Galace, Jasmín (2008), *Peace Education: a pathway to a Culture of Peace*, Center for Peace Education, Miriam College. Philippines.
- Nussbaum, Martha (2005), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona: Paidós.
- OEA (2013), “Comisión Interamericana de derechos humanos”. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/que.asp>. Consultado el 7 de julio de 2013.
- ONU (2013), “México ante la organización de las Naciones Unidas”. Disponible en : <http://www.cinu.org.mx/onu/mexico.htm>. Consultado el 13 enero de 2013.
- Ordorika, Imanol y Adolfo Gilly (2014), “Ayotzinapa, crimen de Estado”, en *La Jornada*. Consultado en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/10/06/opinion/007a1pol>
- Ostrander, Sheila y Lynn Schroeder (1996), *Super aprendizaje 2000*, Barcelona: Grijalbo.
- Palacios Treviño, Jorge (2012), “La doctrina Estrada y el principio de la No-intervención”. Disponible en: <http://www.diplomaticosescritores.org/obras/DOCTRINAESTRADA.pdf>. Consultado el 20 de noviembre de 2012.
- París Albert, Sonia (2005), *La transformación de los conflictos desde la Filosofía para la Paz*. [tesis doctoral], Castellón de la plana: Universidad Jaume I de Castellón de la Plana.
- París Albert, Sonia (2009), *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*, Barcelona: Icaria.
- Parisi Wilcox, Joan (2000), *Los guardianes del conocimiento*, Barcelona: Ediciones B.
- Paz, Octavio (2004), *El laberinto de la soledad*, México: FCE.
- Perez Pueyo, Ángel, Cristina Martínez Samperio y Jorge Garrote García (2008), *Metodología: un término confuso que todos parecemos tener claro*. Disponible en <http://www.uco.es/IV CongresoInternacionalEducacionFisica/congreso/Documentos/001-073-364-001-001.html>. Consultado el 10 de mayo de 2014.
- Perrenoud, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Madrid: Graó.
- Piaget, Jean y Inhelder, B. (1984), *Psicología del niño*, Madrid: Morata. Disponible en http://portal2.edomex.gob.mx/dgeb/docentes/reforma_integral_de_la_educacion_basica/index.htm. Consultado el 10 de abril de 2014.
- Pimienta Prieto, Julio Herminio (2007), *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*, México: Pearson Educación. Consultado el 14 de enero de 2015.

- Pozos, L. A. (1993), *Los cantos de Nezahualcóyotl: nuevos enfoques sobre la poesía de Nezahualcóyotl*, México: Instituto Mexiquense de Cultura.
- Presidencia de Colombia (2014), Ley No.1732, 1-SEP-2014. “Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY%201732%20DEL%2001%20DE%20SEPTIEMBRE%20DE%202014.pdf>. Consultado el 16 de junio de 2015.
- Puig Rovira, Josep (2009), “Alexander S. Neill y las pedagogías antiautoritarias”, en Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España, Grao.
- Quintana Roldán, Carlos Fernando (2004), *Derechos humanos*, México: Porrúa.
- Reyes García, Silvia (2013), Estudio sobre la obra poética de Netzahualcóyotl, como una expresión de contacto con lo Sagrado, Parque de Estudio y Reflexión Aldama. Consultado en: <https://www.parlabelleidee.fr/docs/productions/monografianetzahualcoyotl.pdf>
- Real Academia Española (2014), Diccionario. Disponible en http://lema.rae.es/drae/srv/search?id=ZYTLNKKkoDXX2jplxYhv#0_1. Consultado el 23 de abril de 2014.
- Riesco González, Manuel (2008), “El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje”, en *Tendencias pedagógicas* 13, pp. 79-105. Disponible en: <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/Dialnet-ElEnfoquePorCompetenciasEnElEEESYSusImplicacionesE-2575310.pdf>. Consultado el 7 de abril de 2015.
- Rodríguez Estrada, Mauro (2001), *Holoterapia. Ciencia y arte de la felicidad*, México: Manual Moderno.
- Rogers, Carl (1995), *El camino del ser, Barcelona: Kairos*.
- Rogers, Carl (2014), *El proceso de convertirse en persona*, Paidós: México.
- Romero, Gladis (2002), “La sugestopedia de Lozanov: sus contribuciones a la enseñanza de lenguas extranjeras”, en *Docencia Universitaria*, vol. III, núm. 2, año 2002. SADPRO - UCV Universidad Central de Venezuela. Disponible en: http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol3_n2_2002/4_art.1__gladys_romero.pdf. Consultado el 12 de enero de 2015.
- Ruiz de Velasco Artaza, Ibone (s/a), *La generosidad en los niños: Educar para compartir*. Disponible en de file:///C:/Users/cys/Downloads/pag02_03.pdf. Consultado el 25 de abril de 2014.
- Sagan, Carl (2003), Un punto azul pálido. *Una visión del futuro humano en el espacio*, traducción de Marina Widmer Caminal, Barcelona: Planeta.
- San Martín, J. (2010), *Antropología filosófica. Filosofía del ser humano*, Unidad didáctica, España: UNED.

- Sánchez Sánchez, Antonio y Alfonso Fernández Herrería (Eds.) (1996): *Dimensiones de la educación para la paz. Teoría y experiencias* Granada: Eirene.
- Sandoval Forero, Eduardo Andrés (1994), “Comunicación y cultura en los grupos étnicos del Estado de México”. Disponible en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/20_1994/13-33.pdf. Consultado el 20 de julio de 2013.
- Scheele, Paul R. (1997), *Natural brilliance. Move from feeling stuck to achieving success*, USA: Learning Strategies Corporation.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M. (2002), *Positive Psychology. An introduction American Psychology*, EE. UU.
- SEP (s/a), Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros. Alcaldía Mayor de Bogotá. Subsecretaría de Calidad y Pertinencia Dirección de Educación Preescolar y Básica. Documento en construcción. Disponible en http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf. Consultado el 1 de abril de 2014.
- SEP (2008), Reforma Integral del Nivel Medio Superior. Disponible en: http://www.oei.es/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf. Consultado el 23 de octubre de 2014.
- SEP (2008), Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad, México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- SEP (2009), Ciencia, tecnología, sociedad y valores, Programa de estudios del Bachillerato Tecnológico, SEMS, COSDAC. Consultado el 13 de mayo de 2015.
- SEP (2011), Reforma Integral de la Educación Básica, México: SEP. PDF.
- Silva Galeana, Librado (trad.) (2013), *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*. Recogidos por fray Andrés de Olmos hacia 1535, México: FCE.
- Tapia Vitón, Ricarte (s/a), *Asertividad*, Monografías.com. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos91/la-asertividad/la-asertividad.shtml>. Consultado el 10 de abril de 2014.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1987), “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Disponible en: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1216/1/bogdan1988.pdf>. Consultado el 19 de mayo de 2015.
- Tecla, Alfredo (1980), *Teoría, métodos y técnicas en la investigación social*, México: Ediciones del Taller Abierto.
- Tobón Tobón, Sergio (2006), *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá: Ltda.

- Tobón Tobón Sergio y Guadalupe Manjarrez (2010), *¿Cómo abordar el modelo de competencias en la práctica docente?*, México: MGMG.
- Tobón, Sergio (2009a), “La formación humana integral desde el proyecto ético de vida y el enfoque de las competencias”, en E. J. Cabrera (ed.), *Las competencias en educación básica: un cambio hacia la reforma*, México: Secretaría de Educación Pública.
- Tonucci, Francesco (2009), “¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia?”. *Revista Investigación en la Escuela*, núm. 68, pp. 11-24. Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR). Roma. Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/68/R-68_2.pdf. Consultado el 10 de enero de 2015.
- Torres Costa, Noelia (s/a), *Métodos y técnicas de investigación. Vía hermenéutica*. Disponible en: <http://www.emagister.com/curso-metodos-tecnicas-investigacion/via-hermeneutica>. Consultado el 20 de junio de 2014.
- Torres Maldonado, Hernán y Delia Argentina Girón (2009), *Didáctica general*, vol. 9, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. San José C.R: Editorama. Disponible en: http://www.ceducar.info/educar/index.php/2012-05-15-02-23-22/documentos-de-descarga/cat_view/26-coleccion-pedagogica-formacion-inicial-de-docentes-centroamericanos-de-educacion-primaria-o-basica. Consultado el 1 de abril de 2014.
- Torres, Denis (2013), “La Cultura de Paz en Nicaragua”, *Latin America Journals Online*, vol. 19, núm. 60, mayo-agosto, 2013. Managua, Nicaragua. Disponible en: <file:///C:/Users/PERSONAL/Downloads/1170-4107-1-PB.pdf>. Consultado el 21 de abril de 2015.
- Tostado Gutiérrez, Martha Gilda (2006), “El papel del académico en la construcción de la democracia. Reflexiones a partir del pensamiento de John Dewey”. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004512> ISSN 0188-168X. Consultado el 22 de mayo de 2014.
- Tuning Educational Structures in Europa Project, 2002.
- Tuvilla Rayo, José (2012), “Cultura de Paz: desafío para la educación del siglo XXI”. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos10/culpa/culpa.shtml>. Consultado el 12 de mayo de 2013.
- Tylor, Edward B. (1995) [1871]: “La ciencia de la cultura”, en: Kahn, J. S. (comp.), *El concepto de cultura*, Barcelona: Anagrama.
- UAEM (2010), “Currículo del Bachillerato Universitario 2009”, en *Gaceta Universitaria*, núm. extraordinario, noviembre 2010, Época XIII, año XXVI, Toluca, México.

- UAEM (2015b), “Programa de la Unidad de Aprendizaje de Introducción a los Estudios para la Paz”, 27 de octubre de 2011. Disponible en: <http://politicas.uaemex.mx/programas1/mapacurriculacienciapolitica.htm>. Consultado el 12 de junio de 2015.
- UNESCO (1998), “Hacia una cultura de paz”. Disponible en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/cppinfo.htm>. Consultado el 28 de julio de 2013.
- UNESCO (2000), Manifiesto 2000. Para una cultura de paz y no violencia. Disponible en <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/pdf/espagnol.pdf>. Consultado el 10 abril de 2014.
- Vallaey F. (2010), *La responsabilidad social universitaria ¿Cómo entenderla para quererla y practicarla*, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vargas Merina, Ángela María (2009), “Métodos de enseñanza”, en *Revista Digital de Innovación y experiencias*, núm. 15, febrero. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf. Consultado el 1 de febrero de 2015.
- Vasconcelos, José (1925), *La raza cósmica. Misión de la raza iberoamericana. Notas de viajes a la América del Sur*, Madrid: Agencia Mundial de Librería. Disponible en: <http://www.filosofia.org/aut/001/razacos.htm>. Consultado el 23 de octubre de 2013.
- Velázquez Callado, Carlos (2001), “Educación Física para la Paz. Una propuesta posible”. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd36/paz.htm>. Consultado el 10 mayo de 2015.
- Vigotsky, Lev (1988), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo.
- Vila Mendiburu, Ignasi (2009), “Lev. S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación”, en Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, España: Grao.
- Vega Cauich, Yolanda Noemí (s/a), *La educación de los aztecas*. Disponible en: <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/la-educacion-azteca.pdf>
- Wagner Grau, Patrick (2014), “La epistemología actual: la visión neoespiritualista”. Disponible en: <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/consen/v13n1/a12v13n1.pdf>. Consultado el 25 de octubre de 2014.
- Walch, Sylvester (2006), “Transpersonal psychology and holotropic breathwork”. Virtual Peace Library of the UNESCO Chair For Peace. Lecture at the MA Program in Peace Studies University of Innsbruck, Summer Term. Disponible en <http://www.uibk.ac.at/peacestudies/downloads/peacelibrary/holotropic.pdf>. Consultado el 27 de julio de 2014.
- Wilber, Ken (2007), *Psicoterapia y espiritualidad*, Psikolibro.

- Yus, R. (1993), “Los transversales: conocimiento y actitudes”, Cuadernos de Pedagogía, núm. 217, septiembre, pp. 76-79.
- Zabalza Beraza, Miguel Ángel (2003), *Competencias docentes del profesorado*, Madrid: Narcea.
- Zabalza, Miguel A. (s/a), *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid: Narcea.
- Zweig, Connie y Jeremiah Abrams (1996), *Encuentro con la sombra*, España: Kairós.
- Zweig, Connie (1996), *El encuentro con la sombra: el poder del lado oculto de la naturaleza humana*, México: Kairós.

APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA POLISÉMICA EN
LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ: UNA PROPUESTA PARA EL
BACHILLERATO UNIVERSITARIO EN MÉXICO de
Concepción Noemí Martínez Real, se terminó de editar
en septiembre de 2019. El cuidado de la edición estuvo
a cargo de la Dirección de Publicaciones Universitarias
de la UAEM.

Editor responsable:

JORGE E. ROBLES ALVAREZ

Concepción Noemí Martínez Real es doctora *Cum Laude* en Estudios Internacionales de Paz, Conflictos y Desarrollo por la Universidad Jaume I (UJI) de Castellón de la Plana, Comunidad Valenciana, España; profesora-investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma del Estado de México; miembro de Deep Network, Red Internacional de Trabajadores-as para la Paz con sede en Melbourne, Australia. Ha sido docente invitada en las universidades Albert Einstein, Autónoma Indígena de México, Autónoma Intercultural de Sinaloa y en la Secretaría de Educación Pública del Estado de México, así como instructora certificada y galardonada con dos notas laudatorias y dos preseas relacionadas con su labor docente.

APROXIMACIÓN A UNA METODOLOGÍA POLISÉMICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ:

Una propuesta para el bachillerato universitario en México

En un país con altos índices de violencia, como el nuestro, una propuesta realista respecto de la implementación en el subsistema de educación formal, de los principios propios de la Educación para la Paz (EpP), es necesaria y urgente. Mediante un proyecto de intervención didáctica-pedagógica, el presente estudio se propone responder a la pregunta en torno a cómo construir y fortalecer la Cultura para la Paz en el bachillerato universitario en nuestro país, en el contexto del subsistema de educación informal tradicional de la cultura mexicana, al mismo tiempo implementar la metodología científica de esta disciplina, incluyendo conocimientos tradicionales de los pueblos originarios, así como las Ciencias de la Paz y de la Educación.