



Piscis acuarela sobre papel - Emil Gumiel

Una educación para la paz

An education for peace



DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8275120>

Sandra Esmeralda Camacho Peña

Magister en Neuropsicología de la Universidad de San Buenaventura. Psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz. Actualmente Decana de la Facultad de Psicología de la Institución Universitaria Colegios de Colombia – UNICOC. Sus temas de trabajo: salud mental, cerebro y aprendizaje y la meta-cognición.

E-mail: sanesme24@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4419-6706

Diofanto Arce Tovar

Doctor en Estudios del Desarrollo de la UAZ-México. Magister en Educación y Desarrollo Humano del CINDE y la Universidad de Manizales. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Minuto de Dios y Director Curricular del Colegio Bilingüe José Max León. Sus temas de trabajo: pedagogía crítica, educación para el desarrollo, estructura del sistema educativo.

E-mail: arcetovardiofanto@gmail.com

ORCID: 0000-0002-0879-8171

Recibido: 15-11-2022

Aceptado: 20-02-2023

Como citar: Camacho P., Sandra E. y Diofanto Arce E. (2023), “Una educación para la paz”, en *Minga. Revista de ciencias, artes y activismo por la transformación de América Latina*, Nro. 9, año 6, semestre I, 2023, pp. 111-119, DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8275120>



Resumen

El conflicto armado entre el gobierno colombiano y las FARC-EP llegó a su fin, lo que ha re-tado a la sociedad colombiana a buscar la construcción de un proyecto de país y una nueva sociedad basada en la paz. En este contexto, la educación se presenta como una institución clave para la construcción de este nuevo proyecto nacional. Sin embargo, existen desafíos importantes, como el diseño de una educación para la paz que aborde la realidad compleja del país. El presente artículo plantea algunas preguntas fundamentales sobre la educación en este contexto: ¿por qué o para qué educar?, ¿por qué o para qué la educación? y explora cómo abordar la complejidad fenomenológica de la violencia en la sociedad colombiana y explora un potencial camino, repasando ciertos elementos que servirán como guía en la construcción de una propuesta para transformar la compleja realidad colombiana.

Palabras claves:

Conflicto armado, Educación, paz, violencia, Colombia

Abstract

The armed conflict between the Colombian government and the FARC-EP has come to an end, which has led Colombian society to seek the construction of a new country and a new society based on peace. In this context, education is presented as a key institution for the construction of this new national project. However, there are important challenges, such as the design of an education for peace that addresses the complex reality of the country. This article raises some fundamental questions about education in this context: why or what to educate? why or what education? and explores how to address the phenomenological complexity of violence in Colombian society and explores a potential path, reviewing certain elements that will serve as a guide in the construction of a proposal to transform the complex Colombian reality.

Keywords:

Armed conflict, Education, peace, violence, Colombia

Educación. En busca de las preguntas claves

Los grandes retos sociales como el que presenta en la actualidad Colombia, un país con sus contradicciones y vicisitudes que busca superar un estado permanente de conflicto político por un estado de paz exige a los investigadores retornar y explorar las preguntas fundamentales con sentido social de la educación. Estas preguntas tienen que ver con: ¿por qué o para qué educar?, ¿por qué o para qué la educación? y ¿cómo abordar la complejidad de la fenomenología de la violencia?, Preguntas que servirán como guía en la construcción de una propuesta para la Colombia que emergió tras la firma de los acuerdos de paz.

¿Por qué o para qué educar?, ¿por qué o para qué la educación?

La sociología clásica expuso con Durkheim el porqué de la educación. Según el clásico “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado” (Durkheim, 2013:46). La educación responde a unas condiciones históricas y sociales particulares. Es según el autor única y múltiple; única porque responde a un concepto específico “ideal del hombre, de lo que debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral” (2013: 46). Múltiple porque cada componente social, cada clase, cada profesión “reclaman aptitudes particulares y conocimientos especiales, en los que predominan ciertas ideas, ciertas costumbres, ciertas maneras de ver las cosas; y cómo al niño se le debe preparar en vista de la función que será llamado a desempeñar; la educación, ya no puede seguir siendo la misma para todos los sujetos a quienes se aplica” (2013: 45).

Como lo plantea Arce (2016: 69) para Durkheim la educación responde a la exigencia de las generaciones adultas de transmitir la construcción social de la cual ellas también han sido receptoras. Es el viaje de la civilización (occidental) en el tiempo. Sin embargo, este edificio civilizatorio no es uniforme, desentrañándolo aparecen las condiciones políticas, sociales, económicas y hasta culturales que las han estructurado y que colocan a unos sobre los otros, a explotadores encima de los explotados, a invasores imponiendo su visión del mundo al invadido, a campesinos operando en pos de un urbanismo en ascenso”. En este plano la educación cumple una función reproductiva de los valores que la sociedad ha validado, aunque estos valores terminen socavando posibilidades alternativas de desarrollo. En el marco de interés del presente trabajo, la función reproductiva de la educación, el interés adulto por lograr la sostenibilidad del proyecto social implicaría una reconversión axiológica en donde se valide lo disruptivo que para “la tradición violenta” significa una cultura de la paz.

El trabajo de Durkheim obvia la condición dialógica de la educación, concibe una condición de sumisión de los educandos frente al discurso educativo oficial, que manifiesta a la vez el contrato colectivo de la sociedad. Por lo mismo como lo plantea el propio autor los ciudadanos se encuentran plácidos en la sumisión a la voluntad colectiva del mundo adulto porque entiende que “el nuevo ser que la acción colectiva edifica, mediante la educación, en cada uno de nosotros, representa lo que hay de mejor en nosotros, de propiamente humano” (2013: 51).

El carácter instrumental que Durkheim otorga a la educación obliga a pensar para quién o quiénes es funcional la educación. Varios teóricos han reconocido que en la sociedad moderna es el Estado el receptor de los beneficios de la organización e instrumentalización de la educación. Aníbal Ponce (2005, n.d.) explicita que en la modernidad burguesa la educación es una institución esencial para el ordenamiento y normalización que el Estado exige (entendiendo que el Estado responde a la dominancia de sectores sociales específicos) y que por lo tanto el aseguramiento de su control es esencial para el mantenimiento de las condiciones socialmente validadas. La existencia de una educación prediseñada en función del control y la normalización social concibe como lo plantea Arce (2016: 70) que “El sujeto escolarizado es por lo tanto, el sujeto prediseñado para el sostenimiento y crecimiento del sistema social, la evolución de los conceptos o sus nuevos frentes de acción corresponden a las discusiones en el seno de la clase que domina”. La posibilidad de la paz y de una educación para la misma sostiene que esta es parte del programa de sostenimiento y reproducción de lo ya concebido por los sectores que ejercen el poder política y socialmente.

Los análisis sobre la educación recibieron un fuerte impulso desde la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Para Adorno como lo plantea Arce (2016: 31) la pregunta esencial cuando se aborda el tema educativo es ¿A dónde debe llevar la educación? Existe en el autor la certeza que el proyecto de educación moderno había fracasado y que la mayor representación del fracaso había sido la II Guerra Mundial jalonada por el espíritu del fascismo en el mundo. Es decir que la educación que la sociedad adulta moderna había planteado para mantener en orden el mundo había engendrado entre otros males el holocausto de millones de seres humanos en los campos de concentración nazi. Ante este panorama la discusión dentro de las sociedades debía centrarse hacia un nuevo norte humano en donde la educación tendría un papel esencial. El norte elegido por este autor crítico correspondía a una sociedad democrática.

La sociedad democrática que Adorno postula es aquella en que se da *en* “la consecución de una conciencia cabal” (Adorno, 1998: 95) y para el logro de este objetivo políticamente concreto la organización social exige de sujetos emancipados (Arce, 2016: 32). Así la función de la educación, su norte, es la consecución de la emancipación de los sujetos. La pregunta que surge es cómo se logra la disrupción, el elevamiento de lo emancipatorio en medio de la normalización y el orden que el sistema ha generado y que el propio Adorno considera con gran fuerza e influencia en los sujetos. La respuesta es la concienciación, la racionalidad; entendida como examen crítico de la realidad en el aquí y en ahora (Adorno, 1998: 96) que reconoce los intereses que están en juego en lo educativo y que se encuentran conectado con las estructuras políticas, económicas y sociales pero que a la vez la creación de condiciones para “que el entramado social no sea superior a las motivaciones y fuerzas de sus actores y que estos en actitud democrática velen por la construcción de una sociedad mejor” (Arce, 2016: 33).

El concepto de la educación que se deriva de la lectura de estos dos autores clásicos sirve para reconocer la complejidad del fenómeno educativo; el entrecruzamiento de motivos, intereses, expectativas y necesidades sociales sobre la institución educativa (entendida esta más allá de las

clases y las aulas) y su relación indisoluble con el fenómeno político, con la vocación de poder dentro de las sociedades. Gramsci desde una posición marxista observaba que la educación era un campo de interés de los sectores sociales, políticos y económicos que buscaban consolidar la hegemonía. Se debe recordar que para este autor italiano la hegemonía se resolvía socialmente en un “conjunto de grupos de la sociedad, donde el dominante establece un liderazgo moral, político e intelectual sobre sectores subordinados, haciendo que sus intereses sean los intereses de la sociedad” (Gruppi, 1978: n.d.). Para Puiggrós la educación y lo educativo son “producto del desarrollo desigual de múltiples contradicciones limitadas por las determinaciones históricas estructurales en el espacio de lucha por la hegemonía” (1984: 18). Es decir se debe superar la narrativa ideal en donde la educación es un espacio aséptico de la realidad humana y, se le debe entender, por el contrario, como el resultado del conflicto. Esto es clave si se piensa la educación en el marco de una Colombia llena de contradicciones, mismas que la llevaron a autoinfligirse una construcción en la violencia.

¿Cómo abordar la complejidad fenomenológica de la violencia?

Partimos de un hecho concreto. En Colombia vivimos en una sociedad marcada por sistemas violentos. Uno de los temas más amplios y complejos de tratar en las sociedades contemporáneas es la seguridad de los individuos, y esto relacionado con que las comunidades tienen referencias de violencia que les intimidan, producen miedo y angustia. No sólo se trata de la violencia en las calles, o las huellas del conflicto armado; sino que tenemos violencia dentro de los hogares, dentro de las instituciones de educación y, muchas veces, dentro de nuestros propios cuerpos.

En el presente apartado se abordará la complejidad fenomenológica de la violencia en la cotidianidad y planteará algunos elementos como guía para transformar la actual realidad de nuestro país. Se parte de la constancia que en el diario vivir es donde se despliegan las estrategias de vida, donde cada persona puede objetivarse. Siendo así, pareciera lógico pensar que este fenómeno tiene que ver con el aprendizaje y la reproducción de prácticas violentas, principalmente cuando las cifras hablan con mayor vehemencia del avance tanto de la violencia fatal, como de la no fatal, cada vez más asociadas a los cuatro escenarios que Vargas (1993: 12) en su estudio considera como cotidianos por excelencia: familia, escuela, vecindario y lugar de trabajo.

En este contexto se busca contribuir al análisis y a la comprensión de esta complejidad, recurriendo a la perspectiva fenomenológica de Alfred Schutz, la cual permite vislumbrar las formas de las relaciones en el mundo de la vida, lo que constituye una herramienta valiosa para explorar el fenómeno de la violencia en la cotidianidad de nuestro país, el sentido otorgado a la violencia desde los cuales se interpreta la realidad y entender cómo las personas la viven en una actitud natural de legitimación. Para tal fin, Schutz, plantea los siguientes componentes i) el sentido de la acción, ii) los medios y los fines iii) y los horizontes de interpretación interior y exterior.

“El sentido de la acción” visibiliza la misma en términos del para qué y el porqué de la violencia, entonces, el actor define el “para qué” en términos de motivo, es decir según el propósito que busca o el sentido o el esta-

do que pretende alcanzar. Por eso, desde su punto de vista, este motivo se refiere al futuro. Significa esto, que el sentido de la acción violenta para el actor está dado por el propósito buscado, por el efecto que quiere lograr o la conducta que busca incentivar.

Por el otro lado, está el “porqué” de la violencia, lo que hace referencia para el actor a los motivos que precedieron a la acción, se refiere a las experiencias o vivencias pasadas (Schutz, 1993: n.d.) asociadas o no a la violencia, al ambiente, a los antecedentes, a la predisposición psicológica y a los planes cotidianos de vida (Schütz, 2003a).

El segundo componente, se refiere a los medios empleados en la acción violenta, la posibilidad de obtenerlos, la conveniencia con los fines propuestos y como lo plantea Alinsky (2012: 62) la imposibilidad en la acción de tomar una decisión consistente con la conciencia individual y a la vez con el bien de la colectividad. La elección de los medios en este punto se dirige al fin personal sin importar el bienestar del otro y del colectivo.

El último componente comprende los horizontes de interpretación interior y exterior (Schütz, 2003a), es decir, los momentos o elementos que hacen parte de la acción violenta, que le subyacen (horizonte interior); y por otro lado, los elementos que contienen a la acción violenta, que le dan marco y que componen su fondo (horizonte exterior).

Es decir, este componente analiza la situación biográficamente determinada por su biografía y por su experiencia inmediata (Schütz, 2003a), esto implica analizar el medio físico, sociocultural, el espacio y la época en que los actores involucrados en las acciones violentas ocupan una posición, un estatus y un rol en el sistema social, así como una posición moral e ideológica (Schütz, 2003a). La precariedad biográfica de los actores define las acciones violentas como herramienta casi exclusiva a la hora de confrontar los conflictos y a su vez lo que el individuo puede o no modificar, establece los elementos que afectan la vida y la medida en que puede controlarlos o no (Natanson, 2003: n.d.).

Es así, como alrededor de los motivos, las acciones, los medios y los horizontes de interpretación interior y exterior se ordena la vida individual y colectiva dando lugar a una estructura que fundamenta los problemas de lo cotidiano cuyas partes o componentes se relacionan, lo que implica que estos elementos no son aislados, conforman un “sistema”, dan cuenta de la relevancia en la consecución del acto violento lo que implica abordarlos como lo que son, un sistema complejo.

Desde esta perspectiva que plantea Schutz se permite interpretar que elementos como los padres, la crianza, el lenguaje, la educación recibida, el sistema de gobierno, los motivos, los intereses, el momento, aportan a la configuración particular de la personalidad del individuo en el mundo, suministrando al mismo un repositorio de conocimiento disponible que consiste en el almacenamiento de experiencias, aquellas que traerá en el presente para construir una experiencia inmediata, la cual seguirá configurando la biografía de este individuo. Lo que implica que el tiempo es la clave para transformar las experiencias inmediatas que impactaran la percepción del actor en función de sus acciones violentas.

Siendo esto así, Schutz desde la fenomenología provee un camino para reflexionar en perspectiva no solo desde las subjetividades sino desde lo social sobre las nuevas experiencias ofrecidas al individuo, las cuales deben estar permeadas por una transformación en el modelo que el sistema

social, educativo y de crianza utiliza para educar a las nuevas generaciones y para una reconversión axiológica en la población adulta como se plantea en párrafos anteriores, conllevando a cambiar el imaginario y la legitimación de la violencia como medio para alcanzar los fines.

En esta misma línea se propone una estrategia de largo plazo, pero con acciones inmediatas que contemple cuatro componentes que intentan colocar límite a la violencia autoinfligida en nuestro país.

El primero consiste en la construcción y el desarrollo de objetivos basados en la empatía como una habilidad estructurante que transversalice el proceso de formación tanto en casa como en el colegio. Estudios han evidenciado que la violencia y la empatía utilizan los mismos circuitos cerebrales, de forma que cuanto más empático es alguien, menos posibilidad existirá de que una persona utilice en la inmediatez actos violentos o planee acciones violentas como forma de resolver un conflicto (Albiol, 2020: n.d.) Así, estaríamos impactando en las experiencias vividas del individuo y en la adquisición de un repertorio actual de conocimiento para abordar su rol en la sociedad. Entonces la ecuación es clara, educar en empatía en casa y colegio para proveerles de habilidades que les permita ponerse en el lugar del que sufre y así frenar los actos violentos. Ya lo planteaba Schutz cuando nos especificaba que la biografía de la persona comprende la suma de muchos elementos por lo que es importante desde que nace el individuo propiciar un ambiente empático.

El segundo componente implica identificar los temas que están conectados con los objetivos, sin importar si estos son reales, ideales o imaginarios pues los tres son construcciones sociales que determinan los procesos de desarrollo de una sociedad con los cuales un colectivo se vincula. Por ejemplo, en Colombia se evidencian algunos imaginarios radicales para la crianza de los niños construidos desde el interior de la familia, a partir de las experiencias vividas personales con los padres o modelos de crianza.

El tercero conduce a identificar los actores que deben estar involucrados en el alcance de los objetivos, por lo que es necesario plantearse preguntas de tipo ¿Quiénes son los principales afectados? ¿Qué personas o colectivos son aliadas? ¿Quiénes están vinculados directamente con la educación de los niños y los adultos? ¿Las personas educadoras, son conscientes que los niños, adolescentes y jóvenes los están reconociendo como una figura parental, más allá de la figura del maestro? ¿Qué podría afectar la vinculación de estas personas? Preguntas que conllevan al análisis y la reflexión sobre el impacto de los actores en la educación en empatía.

Y el último componente trasciende el llevar al individuo del actuar desde los avatares de los motivos del pasado y el futuro a reflexionarse en el aquí y en el ahora. Estará pasando a un nuevo aquí y ahora del que no es consciente sino hasta objetivar con las actuales experiencias ganadas que le proveen la educación en empatía y que le permitirán enfrentar nuevas experiencias. Estas nuevas experiencias se dan en la corriente temporal interna del sujeto, y la acción de este individuo se vincula al suceso que se está vivenciando por lo que es en referencia a esta conciencia temporal que la educación en empatía permitirá que se ordene las vivencias, modificándose el sistema de creencias y la percepción del individuo. Estas nuevas vivencias terminarán volviéndose su pasado y ante la naturaleza del individuo a colocar un foco atencional en el pasado terminará trayendo estas a sus actos y acciones actuales.

Para concluir el pensar en una educación para la Paz parte de una presunción y, es el interés general por vivir en una sociedad en paz. Dentro de un proyecto como el de Colombia, que se ha construido a partir de la acción reticular de sistemas violentos, el desarrollar este objetivo se convierte en un ejercicio emancipatorio de alto calado, que impactará de manera contundente tanto los mundos de la vida de cada actor social, como de la sociedad que se ha prefigurado desde hace siglos, pero que no ha terminado de constituirse como una realidad.

Para que esta empresa tenga una oportunidad se propone en el marco de estas breves páginas, una comprensión holística de lo que significa la educación; comprensión, que paralelamente exige el desentrañamiento de estructuras que atraviesan y han atravesado el fenómeno educativo.

La escuela y el hogar son el punto de contacto entre lo construido colectivamente y las singularidades, son escenarios donde se debe gestar un nuevo pasado que geste relacionamientos distintos, que sienten las bases para construir una nueva sociedad, un nuevo país, que permitan visualizar que los actos y las acciones violentas no son la forma de tramitar el conflicto. De aquí que cada experiencia construida desde la empatía y experimentada por la persona en el aquí y en al ahora se convertirá en su pasado que conformará un nuevo repertorio, aquel que nos dará la posibilidad de salir de una cultura violenta que hemos visto transitar a través de las décadas y que consideramos interminable.

Bibliografía

Adorno, T. (1998), *Educación para la Emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Ediciones Morata, Madrid.

Albiol, L.M. y Romero, A. (2020), *Neurocriminología*, Editorial PIRAMIDE.

Alinsky, S. (1971), *Tratado para radicales. Manual para revolucionario pragmáticos*, En traficantes de sueños. (Ed.), Madrid. Disponible en: <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Tratado%20para%20radicales-TdS.pdf> [Consulta en 06/04/2023]

Arce, D. (2017), *Análisis crítico de la Reforma del Sistema Educativo Colombiano. 1990-2014 [en línea]*, ESE editora, Buenos Aires. Disponible en: http://estudiosociologicos.org/-descargas/eseditora/analisis-critico-de-la-reforma/analisis-critico-de-la-reforma_diofanto-arce-tovar.pdf [Consulta en 15/05/2023]

Durkheim, É. (2013), *Educación y Sociología*, Editorial Península, Barcelona.

Gramsci, A. (1984), *La formación de los intelectuales*, Grijalbo, México D.F.

Gruppi, L. (1978), *El concepto de hegemonía en Gramsci*, México DF.

Natanson, M. (2003), *Introducción. El problema de la realidad social. Escritos I*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Ponce, A. (2005), *Educación y Lucha de Clases*, AKAL, Madrid.

Schütz, A. (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. España: Editorial Paidós.

Schütz, A. (2003a), *El problema de la realidad social. Escritos I*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

Vargas, V. A. (1993), *Violencia en la vida cotidiana. Violencia en la región andina. El caso de Colombia*, Centro de Investigaciones en Educación Popular Asociación Peruana de Estudios e Investigación para la Paz, Bogotá.