

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Colegio de Pedagogía

**Escuelas para la Paz. Manual de apoyo en la
Implementación de un proyecto escolar para la reducción
de la violencia urbana.**

Informe académico por elaboración comentada de
material didáctico para apoyar la docencia.

Que para obtener el título de
Licenciada en Pedagogía

Presenta
Atenea Marina Rosado Viurques

Tutora
Mtra. Marlene Romo Ramos

Mayo del 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A las personas, maestras y alumnos, que dan vida a la Escuela Secundaria Pública Homóbono Llamas, por su alegría y compromiso.

A las estudiantes de la Escuela Secundaria Pública Benito Rincón López por su valentía y coraje.

A mi prima, Lynnett García Rosado, quien me ha enseñado indescriptibles lecciones sobre la perseverancia, el amor y la libertad.

“To be hopeful in bad times is not just foolishly romantic. It is based on the fact that human history is a history not only of cruelty, but also of compassion, sacrifice, courage, kindness.

What we choose to emphasize in this complex history will determine our lives. If we see only the worst, it destroys our capacity to do something. If we remember those times and places—and there are so many—where people have behaved magnificently, this gives us the energy to act, and at least the possibility of sending this spinning top of a world in a different direction”.

Howard Zinn

Agradecimientos

Este trabajo no hubiese sido posible sin el apoyo incondicional de mis maestras, Ana María Salmerón, Marlene Romo y Blanca Flor Trujillo, quienes me han enseñado a ser y sentirme pedagoga, además de día a día mostrarme el poder de la educación para la transformación social.

Agradezco, también, a la Universidad Nacional Autónoma de México, por cobijarme estos años. Por facilitar el acceso a la Educación Superior de miles de mexicanos que, de no ser por la educación pública, no tendríamos posibilidades de acercarnos al conocimiento.

A mi madre, Irma Viurques, por ser eterna defensora de la escuela. A Arturo Rosado, mi padre, por las ansias constantes de un país sin violencia. A Diana, Avril y Giselle, mis hermanas, por su fortaleza y valentía. A mis abuelas Elena Olivares y María Montes, por comprender los caminos que he tomado. A mi tía Gina Rosado, por su presencia invaluable.

A Javier Arreola, por sus palabras, causas e ideas. Por contagiarme su alegría y pasión. Por amar lo que somos. Por decidir acompañarme en este andar que es la vida.

A quien me inspiró a estudiar Pedagogía sin miedos ni tristezas, Julio Pisanty, mi hermano y amigo. A las maestras que sembraron en mí la curiosidad sobre lo educativo, Laura Carolina Cuevas, Erika Ramírez, María de la Luz Campos y Usha Rajaram.

A mis profesores de la Licenciatura en Pedagogía, Azucena Ousset, Hugo Casanova, Miguel Ángel Pasillas, Carlos Vargas, Catalina Inclán, Lourdes Chehaibar, Gilberto Guevara, Andrés Lozano, Mónica Lozano y Esther Charabati, por compartirme diferentes visiones acerca de la educación.

A la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior, The Mahindra United World College of India, el Conservatorio Nacional de Música y Aarhus Universitet, por albergarme en sus aulas, empujarme hacia nuevos horizontes y promover en mí el interés por comprender la belleza de lo humano.

A las maestras y estudiantes que habitan las escuelas secundarias del municipio de Manzanillo, Colima. No me cansaré de agradecer su cariño, comprensión y sed de construir comunidades educativas en donde quepan muchos mundos. A Ulises Urusquieta, por acercarme a los estudios de paz, por confiar en mí y en lo que puedo ser. A Alberto Beas, por sus sabias pláticas interminables.

A mis amigas, Elba Gutiérrez, Ana Laura Dino, Citlali Cruz, Sofía Maldonado, Nathalie Portilla, Karoline Kjeldsen y Melina Davis, por las mujeres libres, comprometidas y brillantes que son. A Yver Melchor, por escucharme. A César Reséndiz, Axel Bautista, José Luis Reséndiz, Carlos Grandet, René Kuster, Valeria Hamel, Cecilia Vadillo y Éber Huitzil porque sin ellos no habría tantas preguntas, ni tantas respuestas. A Omar Nava, Thelma Ascencio, Tízoc Sánchez, Enzo Lombardi y Gabriel Macías por la Pedagogía que están haciendo. A Maru Nadurille, María Emilia Fernández, Daniel Ulacia, Juan Fran Maldonado y Leonor Maldonado, por ser un respiro.

A Ala Izquierda, por devolverme la fe en un México más justo, igualitario y digno.

Índice

Introducción.....	1
Fundamento Metodológico del Manual	4
Fundamento Teórico- Didáctico del Manual	8
Escuelas para la Paz. Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana	11
Índice.....	13 (3)
Presentación.....	15 (5)
Introducción.....	17 (7)
Capítulo 1. Breve contexto de Haití	19 (9)
Capítulo 2. Definiciones conceptuales de paz urbana, transformación de conflicto, cultura de paz y educación para la paz	25 (15)
Capítulo 3. Descripción de la experiencia del proyecto y lecciones aprendidas..	29 (19)
Capítulo 4. La Mediación en la Escuela y la Comunidad.....	45 (35)
Capítulo 5. Compromiso cívico y plataformas de paz en la escuela	53 (43)
Capítulo 6. Promoción de la Cultura de Paz.....	57 (47)
Capítulo 7. Introducción al currículo para el Modelo de Escuelas de Paz.....	61 (51)
Capítulo 8. Estándares de formación y habilidades para que las y los maestros implementen el Modelo de Escuelas de Paz.....	67 (57)
Capítulo 9. Ideas iniciales para políticas públicas basadas en el paradigma de educación para la paz.....	73 (63)
Glosario.....	77 (67)
Bibliografía.....	79 (69)
Aplicación del manual en el Municipio de Manzanillo, Colima.....	84
Algunas fortalezas del manual.....	87
Algunas debilidades del manual.....	89
Conclusiones.....	91
Anexo 1.....	93
Anexo 2.....	96
Anexo 3.....	97
Bibliografía.....	101

Introducción

A lo largo del texto “Escuelas para la paz. Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana”, editado por el American Friends Service Committee en Philadelphia, 2014, se retrata el proceso por medio del cual la escuela Saint Charles Borromeo, ubicada en Puerto Príncipe, Haití, logró transformar su sistema escolar a realidades de violencia constante que le exigían promover la cultura y construcción de paz entre los alumnos. Dicha transformación de las funciones de la escuela fue especialmente necesaria después del terremoto de 2010, que dejó al país sumido en catástrofes de índole social, cultural y económica.

Ante la violencia que permeaba en la región, profesores, autoridades educativas y organizaciones de acción humanitaria, consideraron que era urgente inculcar temas que promovieran la construcción de paz y el empoderamiento de comunidades. En ese sentido, el proyecto escolar para la reducción de la violencia de Saint Charles Borromeo está cimentado en los conceptos de paz urbana, educación para la paz, cultura de paz y transformación de conflictos, mismos que son transversales en las diferentes etapas del proyecto: la mediación en la escuela y en la comunidad, las microplataformas de paz, la promoción de la cultura de paz y la introducción al curriculum oficial del modelo de escuelas de paz.

El proyecto resultó exitoso en varias de sus fases y por ello la instancia editora decidió ordenar, organizar y sistematizar el proceso con afán de reproducirlo en diferentes espacios geográficos. Así pues, la población objetivo del manual es las maestras y docentes capaces de incidir en decisiones escolares, además de hacedores de programas educativos innovadores. El lenguaje literal y gráfico del manual busca transmitir las características básicas del modelo de las escuelas para la paz de forma sencilla y fácil en su comprensión, teniendo en cuenta que los resultados de la implementación del modelo tendrán estrecha relación con las condiciones materiales específicas de las escuelas que busquen reproducirlo.

Para el análisis y posterior sistematización del proyecto del Modelo de Escuelas de Paz, ha sido necesario el trabajo de un quipo multidisciplinario compuesto por un diseñador, un sociólogo y una pedagoga (quien escribe este informe). El Manual, tanto en el proceso de redacción como en su posterior publicación ha sido totalmente financiado por el American Friends Service Comittee,

organización no gubernamental y sin fines de lucro basada en Philadelphia, Estados Unidos, cuya misión es promover la paz y justicia a través de los principios Cuáqueros.¹

El American Friends Service Committee cuenta con más de nueve décadas de experiencia en la construcción de paz en comunidades de todo el mundo. Fue fundada en el contexto de la Primera Guerra Mundial por los cuáqueros estadounidenses que querían servir a la humanidad y a su país, pero que no estaban dispuestos a enlistarse en ningún ejército, siendo fieles a su compromiso con la no violencia. La organización ha trabajado en todo el mundo en zonas en conflicto, zonas afectadas por desastres naturales, y en comunidades oprimidas para hacer frente a las causas fundamentales de la guerra y la violencia. Por su trabajo, fue galardonada con el Premio Nobel de la Paz en 1947 (AFSC, 2014).

Durante el periodo comprendido entre agosto del 2013 y enero del 2014, el Modelo de Escuelas para la Paz en su fase de Plataformas de Paz fue implementado en más de diez escuelas secundarias en los municipios de Colima y Manzanillo del estado de Colima, México. La reproducción del modelo fue impulsada por la Secretaría de Educación Pública del Estado, así como por el Centro Estatal de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia con Participación Ciudadana. Debido a la naturaleza de la relación entre el gobierno del estado y los docentes, además de la escasez de recursos humanos y materiales y la necesidad de pilotear el proyecto, éste no pudo replicarse con exactitud en todas sus fases.

El Estado de Colima, durante el año 2013 y en el contexto de la Reforma Educativa nacional, no pudo establecer relaciones duraderas con los docentes de Educación Básica. La tensión entre maestros, legisladores, padres de familia y poderes fácticos que la Reforma Educativa provocó tuvo consecuencias en cualquier tipo de inserción externa en las aulas: los trabajadores de la educación temían evaluaciones estandarizadas, poco incluyentes, ajenas a sus realidades y enmascaradas de políticas públicas innovadoras, por consiguiente, inicialmente la cooperación entre quienes desarrollamos el proyecto y los docentes fue casi nula. Sin embargo, con el devenir de los meses, las y los maestros comenzaron a buscar alianzas entre los diferentes actores del proyecto pues resultó obvio que, quienes trabajamos en él, consideramos que la Reforma Educativa es una Reforma Laboral al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. El caso de la implementación del Manual puede ser un ejemplo ulterior de como las políticas punitivas afectan la creación de

¹Cuáqueros es el nombre que se asigna a lo relativo a la Sociedad de los Amigos, organización religiosa fundada en el Reino Unido cerca de 1650 y cuyo principio general es que el dios cristiano habita en todo ser sin intermediarios (sacerdotes o rituales) y que cualquier humano es único por sí mismo. En congruencia con lo antes mencionado, la Sociedad de los Amigos tiene como objetivo final la igualdad social.

alternativas a la educación.

Pese a que el texto “Escuelas para la Paz. Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana” no está pensado específicamente para docentes mexicanos de educación secundaria, éste resultó ser de importancia y, sobre todo, de motivación para repensar las funciones comunitarias del espacio escolar. La relación entre la escuela y la comunidad en la que está enmarcada es de vital importancia para el desempeño del proceso educativo, es decir, la educación no es específica a la escuela, ésta tiene sus principios en tal ambiente mas requiere del interés, compromiso y comunicación con lo público. El sentido de lo escolar existe en tanto hay razones sociales que indican su relevancia y necesidad.

Así mismo, las comunidades han legitimado las funciones escolares al reconocer que el conocimiento se transmite a través de la convivencia específica con otras personas y con los docentes. Es en la escuela que las personas adquieren conocimientos y, más importante aún, pueden cuestionarlos, retarlos y criticarlos. Las sociedades tienen en la escuela una única oportunidad de reconstruir lo público, la deliberación, la responsabilidad y la empatía, no obstante, sólo a través de la convivencia entre distintos actores sociales es que las escuelas se convierten en un espacio de recuperación de lo propio, de reconstrucción y creación. Entonces pues, la escuela debe entrar en un ciclo que incluya a la comunidad en búsqueda de lo público y que, además, reconfigure lo público en búsqueda de lo comunitario.

Es en ese sentido que el Manual consta de herramientas que procuran el diálogo entre maestros y actores sociales comprometidos por la eliminación de la violencia en la comunidad escolar, entendiendo que la comunidad escolar se compone por estudiantes, padres de familia, actores sociales del entorno inmediato, personal administrativo de la escuela y docentes. Mismos actores que son responsables de la normalización de la violencia en las vidas propias y de los otros. El diálogo y la discusión en torno a temas vinculados con la paz, la transformación de conflictos y la cultura de paz indiscutiblemente lleva a las reflexiones de sus opuestos: la violencia, el conflicto y la cultura de violencia. La relación dicotómica y dialéctica entre lo pacífico y lo violento es el eje por medio del cual el Manual pretende invitar a los lectores a revisar cuan normalizada está la violencia en su cotidianidad.

El entendimiento de la violencia y sus consecuencias en el mundo personal, consigue que, quienes buscan formas diferentes de vida, reconsideren lo público. Es por medio de lo público que las

sociedades e individuos transforman su realidad, entonces pues, el antónimo de lo violento no es la paz sino el espacio público ideal y tangible, lo material que permite el encuentro con los otros, y lo ideal que sólo puede palpase o sentirse. La comprensión de que todo miembro de un colectivo tiene los mismos derechos humanos, capacidad de amar, empatizar y crear, así como el reconocimiento de la dignidad igual y la belleza de las diferencias es, además del aprendizaje sustancial de lo público, la educación en paz.

Finalmente, habría que recalcar la necesidad de adoptar y resignificar las prácticas de diferentes latitudes a la mexicana en cuanto a la construcción de paz. Si bien existen acciones de transformación de conflictos y educación para la paz que pueden replicarse en México, también es cierto que a partir de la implementación de políticas de seguridad que han obligado a más del 2% de la población nacional a desplazarse a causa de la violencia (Durin, 2013) y que han dejado más de 121 mil muertos (Proceso, 2013), 50 mil niños y jóvenes huérfanos (Aranda, 2013), además de cientos de escuelas vulnerables a la violencia del crimen organizado (GCPEA, 2014), la educación que promueva la paz en territorio nacional debe considerar peculiaridades y necesidades muy específicas.

Fundamento Metodológico del Manual

El material didáctico analizado, en congruencia con los principios de la organización financiadora y de los objetivos de educación para la paz que promueve, fue construido a partir de una metodología participativa. La investigación participativa, además de ser una serie de métodos, es una perspectiva ideológica que busca incluir las voces de los actores sociales que influyeron en el proceso de implementación del modelo de escuelas para la paz. Sus principios fundamentales son que los sujetos partícipes del proceso, es decir, maestros, estudiantes, facilitadores, autoridades educativas y padres de familia, se involucran también como actores en el análisis del modelo. Las opiniones, saberes y críticas de los mismos fueron contempladas en la versión última del manual.

La investigación participativa es en última instancia un replanteamiento de las relaciones de poder entre el investigador, o en este caso, escritor del manual, y los actores que implementaron el Modelo de Escuelas para la Paz, entiéndase pues, las maestras y estudiantes de la escuela Saint Charles Borromeo. El trabajo fundamental de quien sistematiza la experiencia, es facilitar y lograr la mayor igualdad posible entre quienes cuentan con los conocimientos teóricos y prácticos en torno a la educación para la paz y su realización.

Frecuentemente, las personas locales que participan en los procesos de investigación participativa no son escuchadas lo suficiente, mientras que los investigadores externos son percibidos como expertos que imponen sus puntos de vista. En la investigación y sistematización de prácticas educativas, la transformación de estas dinámicas se logra al permitir a maestros, estudiantes y comunidades educativas articular sus puntos de vista y expresar sus conocimientos a través de la descripción y el análisis de su propia situación y problemas. Con base en las anteriores consideraciones, para la escritura de “Escuelas para la Paz. Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana”, se tomaron en cuenta las entrevistas con:

- a) Dos grupos focales de docentes participantes del proyecto en operación (más de 20 maestras y maestros).

Quienes fueron testigos de todo el proceso por medio del cual el proyecto pudo crearse, diseñarse y consumarse. La opinión de las y los docentes era especialmente importante pues se consideró que ellos son quienes mejor conocen a la comunidad

escolar entendida como el conjunto de diversos actores sociales. Los maestros eran el puente natural entre adultos, jóvenes, organizaciones no gubernamentales y personajes de la vida pública.

b) Un grupo focal con facilitadores del Comité de Mediación escolar participantes del proyecto (cerca de 8 facilitadores).

Las y los facilitadores del Comité de Mediación ofrecieron visiones relacionadas al final del proceso, sus resultados y consecuencias inmediatas en la escuela. Pese a que los mediadores no fueron partícipes esenciales del inicio del proyecto, sí fueron los más cercanos a las experiencias de violencia últimas, por lo tanto, sus opiniones podían ponderarse con las de maestros y directivos.

c) Un grupo focal con estudiantes participantes del proyecto (al rededor de 20 mujeres y hombres jóvenes).

En la construcción del manual y de futuros proyectos similares, la opinión de los estudiantes jóvenes resulta fundamental en tanto ellos y ellas son los principales afectados por el proyecto. La valorización de los argumentos jóvenes con el afán de mejorar prácticas futuras, así mismo, es un ejercicio de refuerzo de aprendizajes por parte del equipo del American Friends Service Committee. El proyecto, su recuperación y sistematización se entiende como una línea consecutiva, no como fases aisladas.

d) Un grupo focal con padres y madres de familia participantes de la comunidad y el proyecto en operación (más de 10 mujeres y hombres adultos).

La comprensión de la visión de las madres de familia es importante en tanto ellas son las únicas capaces de evaluar el impacto de los contenidos en la vida cotidiana de los jóvenes. Su participación contribuyó a asimilar los efectos de larga duración en la comunidad escolar de Saint Charles Borromeo.

e) Una entrevista con la directora de la escuela Saint Charles Borromeo.

La directora de la escuela, religiosa de profesión, explicó, al igual que los maestros,

la transformación de la escuela en un espacio de cooperación en poco tiempo.

f) Una entrevista con el supervisor de la zona en la que está ubicada la escuela Saint Charles Borromeo.

Entrevistar al supervisor de la zona escolar, facilitó el entendimiento del sistema educativo haitiano y el contexto institucional en el que se enmarcaba el proyecto. Las diferencias entre el caso haitiano y eventualmente el mexicano radican sobre todo en los vínculos entre docentes y autoridades, mismos que no hubiesen sido evidentes de no contar con esta entrevista.

Todas las entrevistas se realizaron en Puerto Príncipe, Haití a lo largo del mes de junio del año 2013, el guión de las entrevistas dirigidas a docentes, estudiantes y autoridades escolares fue realizado por Atenea Rosado (quien escribe)² mientras que los guiones restantes estuvieron a cargo de Ulises Urusquieta (coautor del manual), así mismo, las entrevistas estuvieron dirigidas por éste último y contaron con la traducción simultánea de Iván Monzón.

Fundamento Teórico-Didáctico del Manual

² Anexo 1.

La teoría de la educación democrática, misma en la que se basó el desarrollo del “Manual de apoyo para la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana” comprende a la educación y al aprendizaje como un proceso dialéctico y dinámico que se centra en las experiencias de los estudiantes y permite el pensamiento crítico a partir de ellas, así mismo, también es la acción que ayuda a los estudiantes a crecer, crear y construir. Según Dewey (2004), en la educación democrática, los estudiantes tienen la oportunidad de hacer oír su voz y aprovechar sus experiencias e intereses previos para planificar su crecimiento continuo. De igual modo, las jerarquías tradicionales deben ser derrumbadas y los maestros deben comprender que, en todo momento, son estudiantes ya que aprenden de sus alumnos.

Así, los profesores se convierten en facilitadores que ayudan a los estudiantes en medida que comparten experiencias que promueven el aprendizaje mutuo, investigan y son críticos de su propio trabajo. La importancia del diálogo entre alumnos, profesores, personal administrativo, padres y comunidad en general es de enorme énfasis en la teoría deweyana de la educación y resulta evidente en la construcción del Manual. La deliberación entre los actores de la comunidad escolar sobre asuntos sociales que impactan a todos por igual es una condición necesaria para la realización de las Microplataformas de Paz y los Comités de Mediación, así mismo, el Manual retrata este espíritu buscando preguntas constantes entre el lector y quienes redactamos el material.

La educación democrática entonces incluye al pensamiento crítico y creativo no como habilidades finales sino como ejes centrales de la formación de los estudiantes. El aspecto crítico en el Manual examina no sólo las cuestiones políticas, sino también asuntos educativos, de justicia social e igualdad, es decir, el pensamiento crítico se ejerce con la mera reflexión y cuestionamiento del *status quo*. Por tal motivo, el Manual está estructurado a partir del contexto social en el que se desempeña el proyecto que describe: el proyecto existe porque hay un ambiente que lo reconoce y cobija. El primer capítulo tiene razón de enmarcar al proceso educativo en un proceso social.

En una cultura democrática, la naturaleza de la crítica y sus posibilidades van de la mano, la crítica implica opciones alternativas a la forma en la que se vive: se critica porque se cree que hay maneras de convivencia más sanas y justas. La educación democrática ofrece la oportunidad de que los maestros y estudiantes hagan preguntas difíciles acerca de sus propias experiencias, sus vidas y contradicciones: ¿por qué? ¿con qué propósito se hace lo que se hace? ¿de quién es el interés porque se realice algo? Es por ello que la composición del Manual parte de preguntas iniciales en cada capítulo. Las partes del Manual buscan responder a múltiples preguntas por sí mismas,

entiéndase entonces que el texto se ha escrito con base en preguntas que los lectores podrían tener en afán de replicar el modelo de Escuelas de Paz, no hay respuestas inmediatas a las cuestiones del proyecto mas existen indicios que podrían guiar caminos posibles. El Manual por sí mismo es parte de ese camino hacia la construcción de formas alternativas de educar.

Los procesos democráticos en educación además implican reunir múltiples voces juntas, ver las cosas desde diversas perspectivas, dialogar, discutir, debatir y trabajar en equipo para formar planes de acción y crear una diferencia. En ese proceso es que el Manual reconoce que el conocimiento es colectivo y que, ninguna acción social puede emprenderse en lo individual pese a soler iniciar por motivaciones personales. Es por ello que las reflexiones sociales son especialmente valoradas en el Manual, se dice constantemente que el trabajo es grupal, escolar y comunitario y que el proyecto sugerido no puede suceder sin cooperación y colaboración de todas y todos los implicados.

El Manual, en concordancia con la teoría de la educación democrática deweyana, acepta la tensión y comprende la posible ambigüedad de saber que la vida es dinámica y en constante cambio, y que las situaciones o eventos se pueden aprehender de manera muy diferente dependiendo de los contextos. En una democracia justa, los estudiantes, al igual que los docentes, deben ser alentados, apoyados y provistos de oportunidades para expresar sus opiniones y así desafiar las opiniones que no comparten. La pregunta y, por consiguiente, el desacuerdo intelectual, es un valor que el Manual se ha encargado de promover en su totalidad.

Debe reconocerse que, pese a que no hay una teoría didáctica conocida que promueva estrechamente los ejes de acción propuestos por la teoría educativa de John Dewey, se ha hecho un intento consciente de retratar su pensamiento no sólo en los contenidos del Manual sino en la estructura y planeación del proyecto de Escuelas de Paz en lo general. Resulta urgente construir teorías didácticas que permitan la réplica de modelos filosóficos acerca de la democracia, la ciudadanía, la igualdad y la justicia. Pareciera que la eterna división entre la didáctica y la teoría de la educación permea sobre todo en la práctica, pues ésta no puede alimentarse más que de ideas y ejemplos de proyectos similares mas poco sustentados.

Al igual que en innumerables proyectos educativos, la eterna e interminable división entre la teoría y la práctica educativa tiene su reflejo en el “Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana” pues, pese al esfuerzo de sistematizar el pensamiento deweyano en una didáctica específica, no es seguro que se hayan encontrado puentes

que faciliten la práctica de los ideales que promueve el filósofo. La práctica y el Manual han tenido que acoplarse a una didáctica versátil que pueda facilitar el proceso de aprendizaje de acuerdo a los objetivos.

Escuelas para la Paz

Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar
para la reducción de la violencia urbana.



American Friends
Service Committee



Escuelas para la Paz

Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar
para la reducción de la violencia urbana.



American Friends
Service Committee





ESCUELAS PARA LA PAZ

Manual de apoyo en la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana.

Basado en el proyecto “Fortaleciendo espacios para la Paz en Niños, Jóvenes y Miembros de la Comunidad de Croix des Bouquets”, Haití.

Manual de Apoyo en la Implementación del
Modelo de Escuelas para Paz



**American Friends
Service Committee**



**American Friends
Service Committee**

Elaboración:

Ulises Urusquieta Salgado
Atenea Rosado Viurques

Revision:

Iván Monzón

Diseño:

Helber Garcia

Diseño de Portada:

Rembrandt Paredes

ISBN:

Indice

Presentación.....	5
Introducción.....	7
Capítulo 1. Breve contexto de Haití	9
Capítulo 2. Definiciones conceptuales de paz urbana, transformación de conflicto, cultura de paz y educación para la paz	15
Capítulo 3. Descripción de la experiencia del proyecto y lecciones aprendidas.....	19
Capítulo 4. La Mediación en la Escuela y la Comunidad.....	35
Capítulo 5. Compromiso cívico y plataformas de paz en la escuela	43
Capítulo 6. Promoción de la Cultura de Paz	47
Capítulo 7. Introducción al currículum para el Modelo de Escuelas de Paz.....	51
Capítulo 8. Estándares de formación y habilidades para que las y los maestros implementen el Modelo de Escuelas de Paz	57
Capítulo 9. Ideas iniciales para políticas públicas basadas en el paradigma de educación para la paz	63
Glosario	67
Bibliografía	69

Presentación

En el marco del proyecto: Fortalecimiento de espacios para la paz en niños, jóvenes y miembros de la comunidad de Croix de Bouquets en Haití, y del programa de Construcción de Cultura de Paz de American Friends Service Committee, Región Latinoamérica y El Caribe, se presenta el Manual de Escuelas de Paz.

Este manual tiene como propósito establecer los lineamientos para fomentar los ideales de la Cultura de Paz y concientizar a las futuras generaciones de Haití y América Latina sobre la percepción de paz positiva como un derecho y un deber.

Desde la Región Latinoamérica y el Caribe continuamos apostando por nuestro enfoque de construcción de paz urbana a través de redes locales de paz, vinculadas a organizaciones de base con el objetivo de fortalecer capacidades a nivel individual, relacional, estructural y cultural.

El presente manual aborda la propuesta de construcción de paz enfocándose en dos líneas principales: (a) Se enfoca el conflicto como interés colectivo y, promueve el diálogo y la participación ciudadana como las herramientas para cambiar la percepción del conflicto a nivel escolar, (b) El rol de la escuela como centro de vida social y rector del cambio comunitario, que debiera ser impulsado por políticas públicas.

Desde la experiencia particular de Croix de Bouquets hemos podido conocer las características del desarrollo emocional y social de los miembros de la comunidad escolar y desde esa perspectiva se ha desarrollado la base fundamental para el diseño de actividades que promueven la paz.

Como conclusión podemos decir con satisfacción que el manual de Escuelas de paz es una herramienta útil y práctica que contiene herramientas metodológicas y pedagógicas. Entre otros aportes encontramos las guías y los estándares mínimos para su aplicación, así como recomendaciones que permitan practicar comportamientos para convivir en paz.

Confiamos que las personas formadas: estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general adquieran un compromiso personal y organizacional para difundir los contenidos y conocimientos, que los apliquen en su trabajo y actividades cotidianas.

*Fabiola Flores
Directora Regional para
América Latina y El Caribe
AFSC*

Introducción

El presente manual es el resultado de reflexiones surgidas a partir de la experiencia del proyecto “Fortaleciendo espacios para la Paz en Niños, Jóvenes y Miembros de la Comunidad de Croix des Bouquets, Haití”, implementado, financiado y guiado por American Friends Service Committe en Haití.

Por un lado, el objetivo de este manual es exponer las características y resultados principales del proyecto piloto realizado en la escuela Saint Charles Borromee (Croix des Bouquets) y la Escuela La Libertad (Cite Soleil), experiencias únicas en Haití y en el Caribe. Por otro lado, este texto busca proponer una serie de lineamientos y métodos que puedan servir para establecer un modelo incluyente y versátil de escuelas de paz en comunidades de todo el mundo.

Al principio se hace una breve descripción del contexto haitiano, especialmente después del terremoto de 2010, a continuación se analizan algunas posturas conceptuales en torno a la educación y escuelas para la paz, posteriormente se hace una descripción del proyecto realizado en la escuela Saint Charles Borromee, para continuar con una reflexión en torno a las lecciones aprendidas del proyecto. Finalmente, se expone una propuesta de modelo de escuelas de paz que puede ser empleada por escuelas y comunidades en búsqueda de paz y justicia social, así como para autoridades responsables de diseñar e implementar políticas públicas educativas.

Este manual fue escrito con el afán de invitar a la reflexión en temas de educación de paz, relaciones escolares no violentas y que trasciendan a espacios comunitarios; es en ese sentido que al inicio de cada capítulo se han incluido una serie de preguntas guía orientadas al lector,

éstas pueden ser semillero de ideas y posteriores cuestionamientos individuales y colectivos. Así mismo, los capítulos pueden ser leídos sin un orden específico. En American Friends Service Committee, pensamos que la voz de todas y todos es importante, por ello, la metodología de este manual ha sido el diagnóstico y evaluación participativa de los actores del proyecto en Haití.

Estas ideas persiguen promover un movimiento educativo y comunitario hacia una cultura de paz y participación ciudadana. Uno de los grandes valores de la experiencia de la escuela Saint Charles Borromeo son las inquietudes que en nosotros esta experiencia ha dejado.

Los autores

Breve contexto de Haití



Slums en Petion Ville, Port au Prince

Foto: Iván Monzón

Preguntas guía

Desde su punto de vista, ¿Cuál fue la mayor consecuencia del terremoto de 2010 para el pueblo haitiano?

¿En qué afectó el terremoto al sistema educativo en Haití?

¿Cuáles son las violencias que más se expresan en las comunidades?

¿Cómo impacta el contexto en los proyectos que buscan mejorar el sistema educativo y promover una cultura de paz?

Haití es un país que durante gran parte de su historia ha padecido de diferentes formas de violencia política, estructural y social. Antes del terremoto de 2010, Haití ya contaba con serios problemas de vulnerabilidad y pobreza, los desastres naturales han acentuado lo anterior, por ejemplo, en 2004 las lluvias provocaron la muerte de 2000 personas mientras que en República Dominicana las muertes ascendieron a 11 personas (Vázquez, 2007).

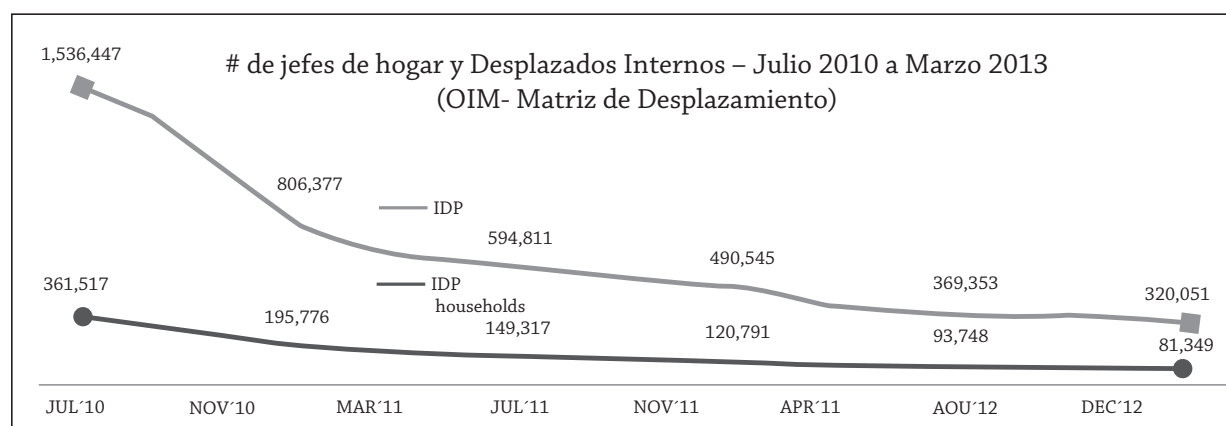
El terremoto del 12 de enero de 2010, de 7.0 grados en la escala de Richter, sin duda el peor durante décadas en América Latina, afectó a Puerto Príncipe y otras comunidades: el Comité de atención Emergencias y Desastres del Gobierno del Reino Unido menciona que 220 mil personas murieron y más de 300,000 resultaron heridas; mientras que un millón y medio quedaron sin hogar.

Se calcula que aproximadamente 3 millones 500 mil personas fueron afectadas de alguna forma. Reportes preliminares indican que cerca de 97,294 viviendas fueron totalmente destruidas y que 188,383 casas adicionales sufrieron daños estructurales (DEC, 2013). Además los desplazamientos internos han provocado que el 54.8% de la población se traslade a espacios urbanos. (PNUD, 2013)

Hoy en día, Haití cuenta con 10 millones 255 mil 60 habitantes, de los cuales, 5,168,170 son mujeres (51%) y 5,087,470 millones son hombres (49%) , la edad promedio es menor a los 20 años, de esta población, el 79% vive en condiciones de pobreza extrema (PNUD, 2013). Si se toma en cuenta que la esperanza de vida de un haitiano es de 58 años, se puede decir, que el país tiene un bono demográfico de juventud que debe aprovecharse para el desarrollo social y económico.

Actualmente (septiembre, 2013) el número de desplazados en Haití es de 278,945 individuos que convergen en 252 campos o refugios, de ellos 7,634 viven en campos informales, no obstante, comparado, con 2010 esto representa una disminución del 82% según la Organización Internacional para las Migraciones (por sus siglas en inglés IOM, 2013).

Figura 1.
Número de IDP y campamentos de IDP. Julio 2010- Marzo 2013



Fuente: Organización Internacional para las Migraciones. Matriz de Seguimiento de Desplazados. 2013

En un informe de la misma organización de junio de 2013, las zonas de Croix des Bouquets, Delmas y Puerto Príncipe albergan al 95% de la población total de IDP's (Internal Displaced People) no obstante durante los últimos tres años la mayor parte de las comunidades han disminuido drásticamente su población de IDP's, por ejemplo, Delmas pasó de 348,859 en 2010 a 108,579 en 2013, es decir redujo más del 60% o Leogane que pasó de 166,859 en 2010 a 5,247 en 2013, disminuyendo así más de 95% su población de IDP's. Sin embargo, en Croix de Buquets ha pasado de 105,064 en 2010 a 66,160 en 2013, siendo la comunidad con menor número de población reubicada.

Es preciso señalar que las cifras de los desplazados no necesariamente indica el número de desplazados por el terremoto, en muchos casos, las personas aprovecharon el momento para movilizar a sus familias a espacios urbanos desde los espacios rurales donde vivían. Lo cual muestra que el acomodo de los campamentos, la movilidad y dinámica social dentro de estos también obedece a necesidades y vulnerabilidad social más profundas, ello a su vez determina la convivencia cotidiana en los espacios urbanos.

Históricamente la población haitiana ha dedicado gran parte de su actividad económica a la agricultura y comercio, además de tener índices de pobreza permanentes. Después del terremoto la necesidad de actividades enfocadas a la construcción, la manufactura y los servicios así como al comercio informal guiaron un crecimiento de 5.6% anual (en 2011), sin embargo dicho crecimiento no fue sostenido pues en 2012 hubo una reducción a 2% (Banco Mundial, 2013). Ante la falta de empleo formal, el comercio informal es una de las actividades con mayor auge.

Según el índice de Desarrollo Humano del Fondo de Naciones Unidas para el Desarrollo (2013), el país se encuentra en el número 169 de un total de 189 países evaluados, siendo el más pobre del hemisferio occidental. El 80% vive con menos de dos dólares al día, de ellos, 50% sobrevive con menos de un dólar (Banco Mundial, 2013). Así mismo, el Producto Interno Bruto del 2012 ascendió a 7,843.484,458 dólares estadounidenses (Banco Mundial, 2013b), promediando 665 dólares PIB per cápita (ONU, 2012).

Datos del Plan de Medio Año de la Acción Humanitaria en Haití de la ONU (2013) sugieren que 1.5 millones de personas viven en inseguridad alimentaria severa, es decir, 1 de cada 7, mientras de 1 de cada 2 vive inseguridad alimentaria moderada, igualmente, poco más de 80,000 niños menores de 5 años padecen malnutrición. Esto da cuenta de la situación precaria en la que viven las y los haitianos.

Es por estas razones que Haití fue el país con mayor ayuda humanitaria a nivel mundial en el año 2010 (Global Humanitarian Assistance, 2013); para el 2013, continúa siendo un Estado con altas proporciones del presupuesto internacional, tanto de organizaciones no gubernamentales como de organismos internacionales, lo cual ha incidido en sus niveles de dependencia política y económica:

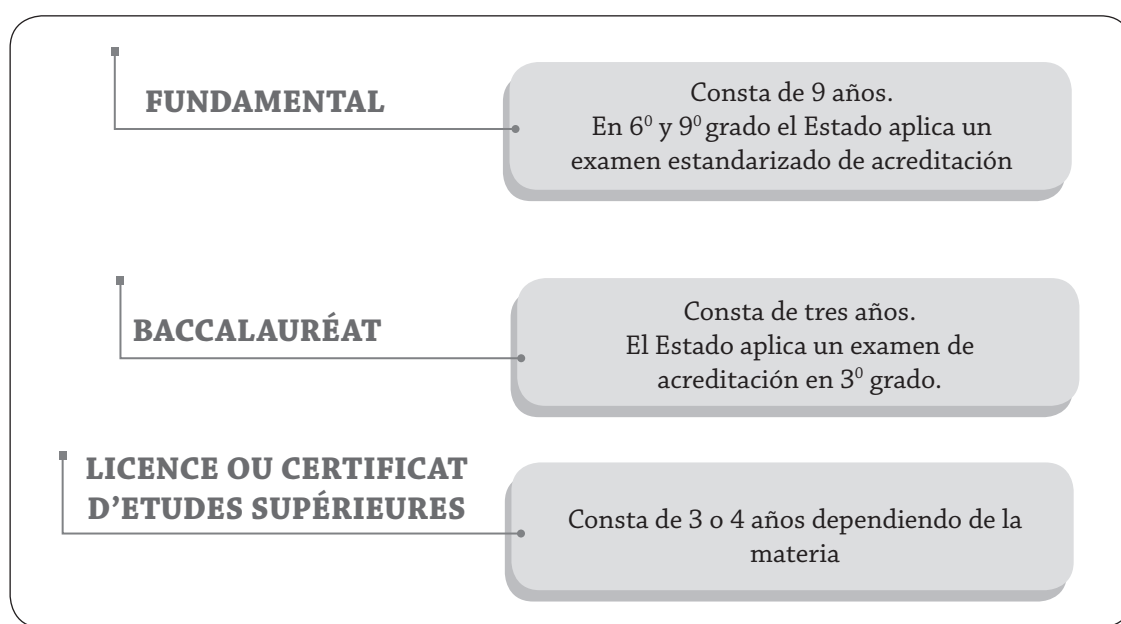
Contexto educativo

Es en esta coyuntura que la educación sigue siendo un arma que puede motivar el desarrollo económico así como social, sobre todo si se considera que cerca del 48.7% de la población haitiana es analfabeta, empeorando dicho porcentaje en el caso de las mujeres, quienes llegan a un preocupante 53% de analfabetismo. El deterioro educativo empeoró con el terremoto pues “4 mil escuelas fueron seriamente afectadas o afectadas en su totalidad, lo cual representa el 60% de las escuelas de los departamentos del sur y del occidente.” (DEC, 2013)

De acuerdo con la Oficina de las Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA), se estima que luego del terremoto, 2.5 millones de infantes carecen de acceso a escuelas. (Santos et al, 2009). Así mismo hay 48.7% de analfabetismo en adultos mayores a los 15 años, con un alarmante índice de deserción de 74.7% en primaria y un promedio de 4.9 años de escolaridad en adultos, aunque una esperanzadora expectativa de 7.6 años de escolarización para los niños y niñas en edad temprana (UNDP, 2013).

Por tal motivo, el gobierno federal ha impulsado el “Plan Operativo 2010- 2015”, que, con un presupuesto de 4.2 billones de dólares estadounidenses busca financiar instituciones privadas de educación básica y media con el afán de que, para el año 2015, todos los niños y niñas en edad primaria se encuentren inscritos, así mismo, tal plan tiene como meta para el 2020 que todos los jóvenes en edad de educación secundaria tengan acceso a la misma.

Figura 2.
Niveles escolares del sistema educativo haitiano.



Fuente: Elaboración propia

El Plan Operativo 2010-2015 de educación es una enorme oportunidad para la educación haitiana, pues supone una transformación de fondo al sistema educativo, promoviendo sobre todo la cobertura total. Ello, además, implicaría cierta homologación a los planes y programas de estudio; la educación para la paz y la transformación de conflictos debería y podría ser incluida en tales planes. Así, Haití sería de los primeros países en el mundo en incorporar contenidos que combatan la violencia e inseguridad de forma tajante y a través de métodos educativos innovadores.

Contexto de violencia

A partir del terremoto del 2010, el país sigue enfrentándose a la tarea de reconstruirse en su totalidad, desde las actividades de gobierno hasta el suministro de servicios de bienestar. Más de medio millón de ciudadanos aún viven en campamentos y albergues temporales y continúan enfrentando altos riesgos relacionados con la inseguridad ciudadana, lluvias y deslaves, la amenaza de un rebrote de cólera y otras enfermedades infecciosas.

Como consecuencia de los desastres naturales, la pobreza y la alta competencia entre las personas en edad productiva, la falta de empleo se ha incrementado en la zona, así como la conflictividad alrededor del tema de la vivienda y de la convivencia cotidiana entre los vecinos.

Previamente al terremoto, había ya cierta incidencia de secuestros, contrabando y delincuencia común, no obstante, la inseguridad ha aumentado, hasta llegar a hacer del país una zona de alto riesgo relacionado con la inseguridad. La libertad de movilización de la población, la confianza, la cohesión social y la convivencia local se han visto coartadas, creando así un clima de miedo.

De manera que la violencia en el Haití contemporáneo tiene características relacionadas a la intensa migración rural que contribuyó a la formación de barrios marginados en todo el país, como anteriormente se mencionó, la formación de estos surge a partir del terremoto además de la migración de poblaciones rurales en búsqueda de mejores condiciones de vida. La violencia política que condujo a la caída de la dictadura de Duvalier era esencialmente urbana, así como la violencia que marcó y siguió a la caída del gobierno de Aristide en 2004 y sirvió como la base para la Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití (MINUSTAH por sus siglas en francés) (Gilles, 2012). Tanto la sociedad haitiana como su violencia, se han urbanizado.

Definiciones conceptuales de paz urbana, transformación de conflicto, cultura de paz y educación para la paz



Estudiante de Saint Charles Borromeo

Foto: Iván Monzón

Preguntas guía

¿Cuáles son las características generales del concepto “Educación para la paz”?

¿Qué se imagina cuando escucha las palabras cultura de paz?

¿Qué papel desempeñan los conflictos en nuestra vida cotidiana?

Considerando que la paz es un camino, no un fin, ¿cómo podemos caminar hacia un nuevo concepto de “educación de paz”?

Reflexionemos un poco; desde su punto de vista, ¿cuáles serían los componentes de esa “educación de paz”?

Mientras que **educación para la paz** es un término comúnmente utilizado para una variedad de programas, estudios e iniciativas, el campo de la educación para la paz incluye una amplia gama de perspectivas académicas, consideraciones prácticas y valores subyacentes que deben analizarse pues constantemente resultan confusas. En el caso de la iniciativa “Mejorando la paz entre escuelas y barrios en la Plaine, Croix des Bouquets, Haiti.”, es importante buscar comprender bajo cuáles teorías pedagógicas el proyecto está siendo construido pues ello daría consistencia filosófica y capacidad de replicabilidad.

Así mismo, según Salomon y Nevo (2002), hacen falta estudios basados en experiencias concretas que permitan reconstruir el campo de la educación para la paz, pues tal y como se encuentra en el presente está plagado de confusiones y malentendidos conceptuales: hace falta comprender el valor e impacto de resultados concretos de proyectos de educación para la paz. En ese sentido, Bajaj (2008) afirma que el campo de la educación para la paz se beneficiaría de un mayor conocimiento sobre experiencias locales, además de evaluaciones que a la par sean herramientas de investigación en torno a programas específicos. Es decir, el estudio de caso de Saint Charles Borromeo es trascendente tanto para el proyecto en sí como para el campo de la educación para la paz.

Cuando Johan Galtung distinguió entre “Paz positiva” y “Paz negativa” (Galtung, 1985) no imaginó que marcaría una nueva etapa en la teoría de la paz, de vital importancia para entender el conflicto urbano y la educación para la paz. Galtung define la paz positiva como la identificación y transformación favorable de fenómenos caracterizados por algún tipo de violencia; mientras que la paz negativa es más bien definida como la ausencia de guerra. De esta diferenciación, provienen otras ideas que eventualmente se integrarían a las corrientes teóricas modernas de educación para la paz, entiéndase entonces que:

- No estar en guerra no implica estar en paz.
- La paz conlleva una constante transformación y análisis
- A menudo se necesita pensar en las violencias ejercidas desde distintas direcciones a la vez, es decir, hay múltiples agentes de violencia.
- Las relaciones y elementos “subjetivos”, como la historia o el lenguaje, pueden ser tan importantes como los elementos materiales que en determinado momento generaron el conflicto (incluso muchos conflictos no tienen una base inmediatamente material).

A partir de la teoría de Galtung, Haavelsrud (1996) identifica cuatro aproximaciones a la “educación para el desarme” que pueden aplicar de un modo más amplio al campo de la educación para la paz, sobra decir que estas categorías sirven para comprender las distintas orientaciones que existen dentro de él (Burns & Aspelagh, 1983). Identificar dichas aproximaciones es útil en la comprensión de los programas educativos tanto en el plano teórico como en el práctico:

Aproximación idealista. Ésta supone que hay problemas y soluciones universales, es decir, presta poca atención a las diferencias culturales, sociales y económicas entre grupos. Según Haavelsrud (1996) el preámbulo de la UNESCO representa este enfoque pues afirma que las guerras nacen “en la mente de los hombres” y por lo tanto las nuevas generaciones necesitan educación para la paz para contrarrestar las tendencias violentas de todo el mundo. La responsabilidad de la violencia cae entonces en el individuo y no en las estructuras que le llevan a actuar.

Aproximación intelectual (Haavelsrud, 1996). El estudio académico de los temas de paz y conflicto es el centro de atención de los proyectos enmarcados en este marco teórico, suponiendo que eventualmente, ello construirá relaciones pacíficas entre los alumnos. El enfoque intelectual necesita contenido científico universal para que estén representados todos los actores y así, evita la toma de posición política en torno a múltiples asuntos. Las limitaciones de este enfoque son que la supuesta neutralidad intelectual está plagada de contradicciones, además de que la comprensión de la violencia no necesariamente motiva a la reflexión y creación de estrategias de acción y cambio social.

Así mismo el paradigma educativo en América Latina, se ha basado fundamentalmente en la memorización más que en la creación de pensamiento crítico, lo que obstaculiza en principio introducir en la currícula propuestas creativas adecuadas a las realidades y contextos de violencia contemporáneas.

Aproximación ideológica (Haavelsrud, 1996). Bajo este enfoque, la escuela es vista como un aparato que reproduce el control social de la clase dominante (Althusser, citado en Haavelsrud, 1996). Por lo tanto, todo plan de estudios beneficia los intereses de quienes ostentan el poder, debido a la reproducción social y cultural que se produce en las escuelas, según la perspectiva de los sociólogos de la reproducción social. Por lo tanto, la educación para la paz debe ocurrir fuera del sistema educativo formal.

Aproximación politizada (Haavelsrud, 1996). Este enfoque reconoce que la educación, junto con otros esfuerzos hacia el cambio social fuera de la escuela, tiene un papel constructivo en la promoción de la paz. En el entendimiento de que la escolarización se encuentra en un contexto social más amplio, Haavelsrud exige una estrecha relación entre la investigación, la educación y la acción en el proceso general de cambio social.

Las técnicas didácticas, el contenido curricular y la estructura organizacional de la escuela deben estar alineadas para promover la educación para la paz, convirtiéndose entonces en una **educación de paz**, pues asume que la paz no es un fin sino un camino. Así pues, este enfoque retoma a la escuela freireana considerando a la educación formal y no formal como espacios de inspiración para la reflexión y acción. Esta cuarta categoría que llama a la acción en torno a los temas de paz y justicia, con especial atención a las concepciones basadas en el conocimiento profundo y la investigación de las realidades locales, es más afín a la educación para la paz que, de acuerdo con Bajaj (2008) es necesaria en la actualidad.

La siguiente tabla muestra algunos puntos de referencia conceptuales en torno a los modelos de escuelas.

Escuelas para la paz	Escuelas de paz
La paz se convierte en un eje de la educación	La paz es el centro de la identidad de la escuela
Pueden anexarse materias de cultura de paz y no violencia entre las materias de la curricula formal.	La paz es un tema transversal en todo el proceso educativo
Está diseñado para profesores y alumnos	Incluye a todos los actores escolares y comunitarios

Así mismo, es fundamental evidenciar que la **transformación de conflictos** un pilar para el proyecto de Escuela de Paz pues:

- El conflicto no es visto como necesariamente dañino, sino más bien como una situación por enfrentar, de la cual se puede aprender y partir hacia cambios positivos.
- La violencia es explicada como una estrategia frente al conflicto, y en consecuencia la paz es producto de la búsqueda de soluciones por medios distintos a la violencia, generando un clima de mayor confianza y respeto, y por ende, de mayor seguridad.
- La construcción de paz es un proceso constante que implica que los actores sociales aprendan a relacionarse de forma distinta, a trabajar de manera colaborativa y a buscar juntos el bien común.

Es en dicha relación permanente con la comunidad y los actores sociales con la comunidad que los esfuerzos de construcción de **paz urbana** se tornan necesarios. La ciudad como escenario para la violencia por antonomasia existe desde tiempos inmemoriales. No obstante, tal problema se ha visibilizado en las ciudades contemporáneas pues la competencia poblacional por transporte, servicios, vivienda, gobernabilidad urbana, etc. ha llegado a un extremo: hoy se tiene un número incalculable de gente “compitiendo” por servicios y recursos cada vez más escasos. Tal hecho requiere urgentemente del diseño de nuevos mecanismos de política social y urbana que contemplen maneras de prevenir la violencia a la vez que propongan alternativas hacia la paz.

La construcción de una **cultura de paz** supone un sistema de valores, actitudes y conductas, autoproducidas de una generación a otra, que estimula relaciones de cooperación pacíficas. En una cultura de paz, el diálogo, el consenso y la negociación son los principales medios utilizados para tratar las controversias causadas por la diferencia aparente de intereses. (AFSC, 2007)

Descripción de la experiencia del proyecto y lecciones aprendidas



Foto: Ivan Monzón

Preguntas guía

¿Cuáles son los componentes principales del proyecto en la escuela “Mejorando la paz entre escuelas y barrios en Le Plaine, Croix des Bouquets, Haiti”?

¿Cómo Saint Charles Borromeo pasó de ser una escuela tradicional a una escuela de paz?

¿Qué rol juegan los maestros, personal administrativo y padres de familia en la adopción del modelo de escuelas de paz?

¿Considera que su escuela podría adoptar algunos o todos los elementos del proyecto?

Antecedentes

El proyecto “**Mejorando la paz entre escuelas y barrios en Le Plaine, Croix des Bouquets, Haití**” se implementó en octubre de 2011, como una respuesta de American Friends Service Committee (AFSC) ante la situación que vivía Haití después del terremoto. Inicialmente comenzó con dos programas piloto de atención rápida en las comunidades de Leogane y Martissant. Posteriormente el proyecto se dirigió a una de las zonas con mayores problemas de subsistencia económica y con elevados índices de conflicto social: La Plaine, Croix des Bouquets, cuya descripción solía ser rural, y que, después del terremoto, se convirtió en un espacio urbano dada la migración que se dio en este contexto.

En este contexto, AFSC encontró la Escuela de San Carlos Borromeo, fundada en 2001 por sacerdotes Scalibrini debido a una donación por la suma de diez mil euros por parte de Caritas Italia (fundación católica), fondos con los que se construyó la estructura que alberga este centro educativo. La escuela comenzó con 14 alumnos, llegando a 210 antes del terremoto, después del terremoto el número de estudiantes aumentó a 569.

La experiencia de Escuela de Paz de Saint Charles Borromeo, como todo proyecto educativo, partió de diferentes objetivos en niveles diversos, por ello el proyecto fue modificado en 2012 y adoptó una visión inclusiva de transformación de conflictos, así el proyecto modificó su nombre por el de: “Fortaleciendo espacios para la paz en niños, jóvenes y miembros de la comunidad de Croix des Bouquets”.

Cabe mencionar que dichos objetivos se mantuvieron a lo largo de las distintas fases de implementación. De acuerdo con el proyecto inicial, el objetivo general era:

- **Fortalecer las capacidades para la convivencia pacífica y la transformación de conflictos en los jóvenes, miembros de la comunidad de Croix des Bouquets y el Campamento CORAIL.**

Mientras que los objetivos específicos fueron:

1. **Construir cuatro Microplataformas de Paz organizados por jóvenes de Croix des Bouquets promoviendo la participación ciudadana y el sentido de comunidad.**
2. **Implementar un sistema de resolución pacífica de conflictos operando desde el Aula de Clase, los barrios y el campamento CORAIL.**
3. **Promover la subsistencia económica entre estudiantes y madres de familia a través del trabajo colaborativo y la formación técnica.**
4. **Promover la convivencia pacífica y la no-violencia activa en las iniciativas pedagógicas, culturales, recreativas y deportivas de la Escuela.**
5. **Asegurar la continuación del enfoque de Paz en la Escuela y las plataformas de paz a través de un plan de sostenibilidad.**

Metodología

Un primer componente en la implementación del proyecto fue apoyar la creación de un espacio donde hubiera tecnología (computadoras), libros y material didáctico, que ayudaran a la formación continua de las y los alumnos, profesores y personal de la escuela, por ello se creó dentro de la escuela una Sala de Recursos (computación y biblioteca). Este espacio a su vez funcionará como un espacio de mediación de conflictos en la escuela.



Sala de Recursos

Foto: AFSC

En la implementación del programa son 5 componentes básicos los que contemplan diferentes dimensiones y actores clave:

1. Formación de actores clave:

La formación se realizó con diferentes actores escolares y con actores comunitarios relacionados con la escuela.

a) Formación de profesores

En una gran parte de espacios escolares en Haití, se utilizan acciones y actitudes coercitivas y formas violentas como mecanismos disciplinarios hacia los estudiantes, en su gran mayoría, esto es culturalmente aceptado por tutores y/o padres de familia, quienes consideran que estas formas “educan” a las y los niños.

A partir de este contexto, la primera etapa consistió en formar a 22 profesores y 8 miembros del personal administrativo y directivo (incluyendo la directora) de la escuela Saint Charles Borromeo en temas relacionados con la paz, el conflicto y la no violencia.

b) Formación de alumnos

La escuela Saint Charles Borromeo, cuenta con diferentes grados escolares, se formó a estudiantes en temas relacionados con no violencia, conflictos y paz, entre otros.

c) Formación de facilitadores

Un elemento central para el desarrollo del proyecto fue la formación de facilitadores para el trabajo comunitario y escolar, quienes mantienen contacto y relación constante con los alumnos, además de realizar diferentes actividades con ellos. Se formaron facilitadores especializados para el trabajo en la escuela y en la comunidad, la formación de éstos fue en dos sentidos: por una parte, se enfocó en temas de paz, mediación y no violencia, por otro lado, se les motivó como animadores culturales en temas de teatro foro, actividades deportivas y culturales entre otras.



Formación a facilitadores

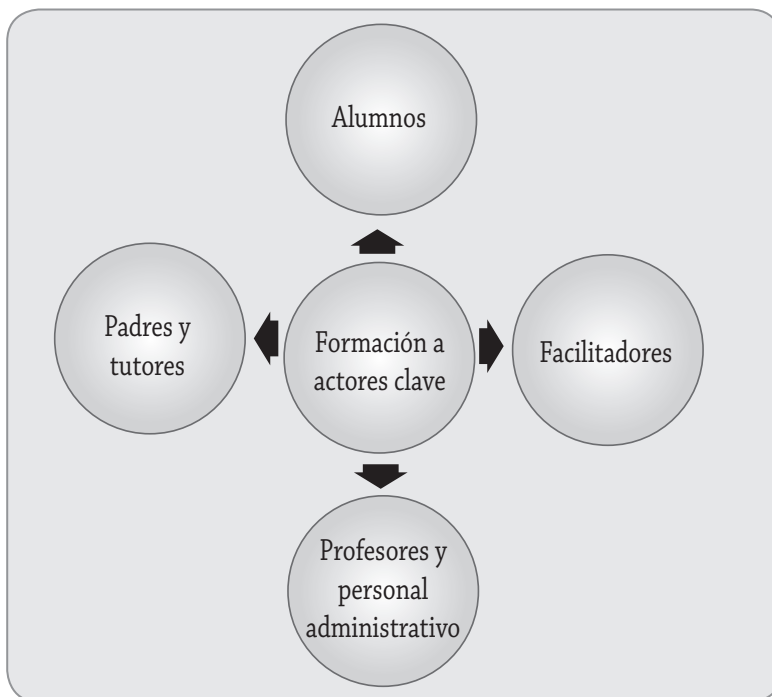
Fotografía: Ivan Monzon

d) Formación de padres de familia

Las madres y padres sin duda alguna son un componente central en la formación ya que posibilitan la comprensión integral de los conceptos y acciones que también reciben sus hijos. Los tutores de los alumnos recibieron una formación en temas de no violencia y cultura de paz, entre otros. También las y los padres de familia recibieron los talleres.

e) Una propuesta realizada por los profesores y los directivos fue implementar entre los alumnos “El manual de buena conducta”, el cual busca generar respeto y actitudes positivas entre las y los estudiantes.

Figura 3
Formación a actores clave



Fuente: Elaboración propia

2. Actividades de convivencia pacífica

Las actividades de convivencia pacífica se desarrollan fundamentalmente en la escuela, no obstante, existen algunas acciones que trascienden fuera del espacio escolar. Estas actividades buscan consolidar relaciones de convivencia pacífica entre las y los alumnos, profesores, personal administrativo, padres de familia e incluso directores. Dichas actividades las realizan fundamentalmente los facilitadores en diferentes tiempos y con grupos diversos.

Cabe señalar que las acciones realizadas fueron pensadas en función de los gustos y necesidades de todos los actores involucrados, esto permite mayor interés por participar en el proyecto de acuerdo con las necesidades, pasiones y motivaciones de todos los miembros de la escuela y la comunidad.

Las actividades se dividen en diferentes rubros:

a) Culturales

Teatro Foro: Entre las actividades culturales se encuentra el teatro foro, realizado por alumnos, facilitadores y profesores, las temáticas manejadas están acorde con situaciones reales o

ficticias creadas por los participantes. Estas pequeñas obras de teatro, como su nombre lo indica, promueven la reflexión e interacción entre las y los actores y los asistentes.

Danza: Las y los facilitadores realizaban actividades de baile y danza con alumnos de la escuela, los estudiantes mismos decidían qué tipo de música y coreografías querían representar. Posiblemente debido a roles hegemónicos de género, en esta actividad las mujeres participaban con mayor frecuencia.

Canto: Algunos facilitadores promovían el canto entre las y los alumnos. Al igual que el teatro y la danza, los estudiantes eran quienes decidían qué piezas querían interpretar, así pues, estas variaban desde música tradicional hasta música contemporánea.

Pintura: Las y los alumnos pintaban diferentes motivos de acuerdo a sus gustos y necesidades de expresión. La pintura ha demostrado ser una excelente herramienta de comunicación emotiva y racional: alumnos que no podían expresar sus sentires a través de palabras lo hacían por medio de las artes plásticas.

Lectura: Las y los facilitadores promovían la lectura de diferentes textos que motivaban la reflexión en torno a temas relacionados con la cultura de paz y no violencia. Habría que explorar las posibilidades de la escritura en este mismo sentido.

b) Deportivas

Fútbol: El fútbol fue la primer actividad deportiva que se realizó fuera de la escuela, en un principio hubo algunas diferencias y tensiones, sin embargo, con la ayuda de las y los facilitadores los partidos de fútbol han sido una de las actividades deportivas más solicitadas.

Básquetbol: Al igual que el fútbol, el básquetbol necesitó de un empeño específico por parte de los facilitadores pues la naturaleza de dicho deporte promueve la competencia.

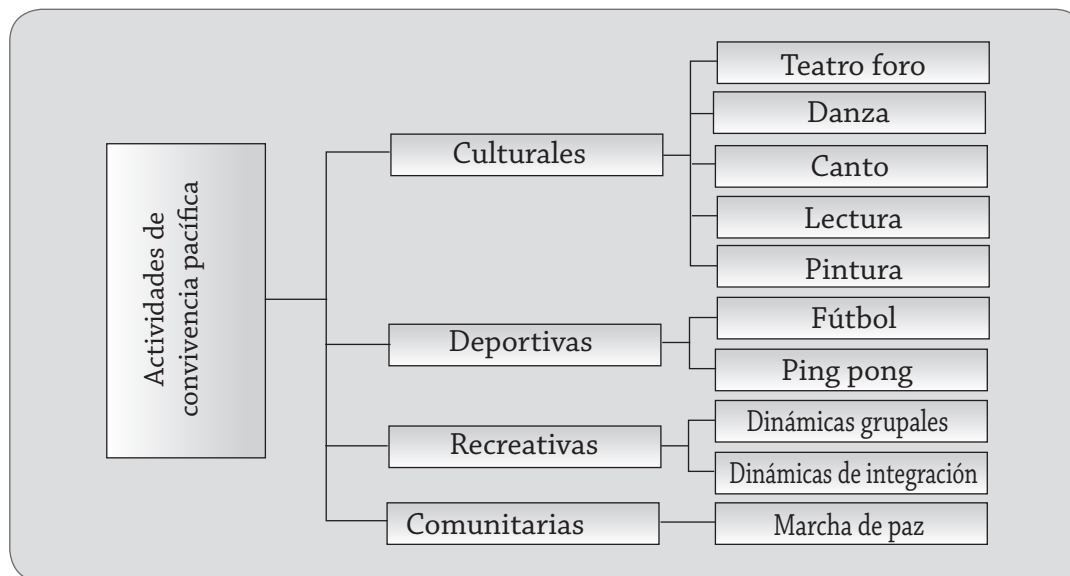
Ping pong: Se instaló en la escuela una mesa de ping pong para que las y los alumnos jueguen.

c) Comunitarias

Marchas por la paz: Se realizaron marchas comunitarias por la paz, en dichas marchas participaron alumnos, profesores, padres de familia y vecinos de las comunidades cercanas. La convocatoria es abierta a todas y todos los que quieran participar, cabe mencionar que el espíritu de dichas marchas solía ser festivo pues de dicha manera se podía llamar la atención de quienes comúnmente no estarían interesados en tales propuestas.

Recreativas: Se realizaron diferentes juegos que promueven la equidad, no violencia, la no competencia y la cooperación.

Figura 4
Actividades de convivencia pacífica



Fuente: Elaboración propia

3. Comité de Mediación Escolar

El Comité de Mediación es un componente central en el programa pues busca fundamentalmente la transformación de conflictos entre pares, pero también entre todos los actores escolares; el Comité de Mediación tiene los siguientes componentes:

- De 10 a 14 participantes.
- Todos los actores dentro de la escuela proponen quien puede estar en el Comité
- El Comité es reconocido por todos los actores escolares.
- Está integrado por alumnos, profesores, personal administrativo y padres de familia.
- Los miembros del Comité se reúnen una vez por semana para seleccionar los casos de mediación.
- Los conflictos dentro de la escuela son manejados a través de este Comité.

La metodología del comité de mediación es la siguiente:

- a) El Comité coloca una caja de madera que tiene el letrero “Comité de Mediación: Buzón de quejas”.
- b) Todos los actores escolares (alumnos, profesores y personal administrativo) escriben en un papel el conflicto que quieren mediar y lo introducen en la caja.

- c) El Comité revisa todos los casos y selecciona los casos de acuerdo al grado de violencia o conflicto que se esté manifestando. De tal manera los conflictos con mayor grado de violencia y problemática que involucra a un mayor número de personas son los que tienen prioridad.
- d) De acuerdo al conflicto que se requiera mediar, el Comité se reúne con las y los actores involucrados y dialoga con ellos para poder transformar el conflicto hacia un aspecto positivo.
- e) El Comité le da seguimiento al conflicto y los actores involucrados.

4. Microplataformas de Paz

Las Microplataformas de paz son pequeños grupos reunidos por voluntad propia de autoreflexión, que realizan acciones comunitarias o escolares con perspectiva de no violencia y cuya metodología busca diálogo y acción comunitaria basada en el paradigma de construcción de paz y transformación de conflictos. Uno de los objetivos de las plataformas de paz es promover las relaciones positivas entre pares, además, construyen metas creativas orientadas a la paz y la no violencia.

Los componentes de las microplataformas de Paz en la escuela son los siguientes:

- Estudiantes propuestos por los profesores o por otros alumnos.
- El número de integrantes es variado pero oscila entre los 8 a 12 integrantes.
- Los estudiantes mismos proponen quien puede pertenecer a la red.
- Los integrantes de las redes se reúnen una o dos veces cada 15 días.
- Las Microplataformas Paz se conforman por estudiantes de diferentes grados.
- Los miembros de las redes planifican actividades que se realizarán en la escuela o en espacios comunitarios cercanos a la escuela.
- Las autoridades de la escuela le informan a los padres de familia sobre la participación de los alumnos en las redes.
- Las acciones de las Microplataformas de Paz son incluyentes y buscan promover la participación de actores comunitarios.

Actualmente en la escuela Saint Charles Borromeo existen cuatro Microplataformas paz formadas por alumnos de diferentes grados.¹

5. Subsistencia económica. (Livelihood)

El componente de subsistencia económica comenzó con la idea de ser una herramienta de ayuda económica para los alumnos y sus familias. Se realizaron diferentes actividades entre las que se encuentran:

1 Para ver con mayor detalle la metodología de las microplataformas puede ver "Manual de las microplataformas de paz: Guía de reflexión y acción para la reducción de la violencia urbana" American Friends Service Committee. 2013

Macramé: Un grupo de alumnos y facilitadores se reunieron con el objetivo de realizar diferentes objetos con macramé, incluyendo zapatos.

Granjas de conejos: Se capacitaron algunas familias para crear granjas de conejos para el autoconsumo y el comercio.

Jardines urbanos: Mediante materiales reciclables, se formaron estudiantes en la elaboración de pequeños jardines urbanos para producción de hortalizas.

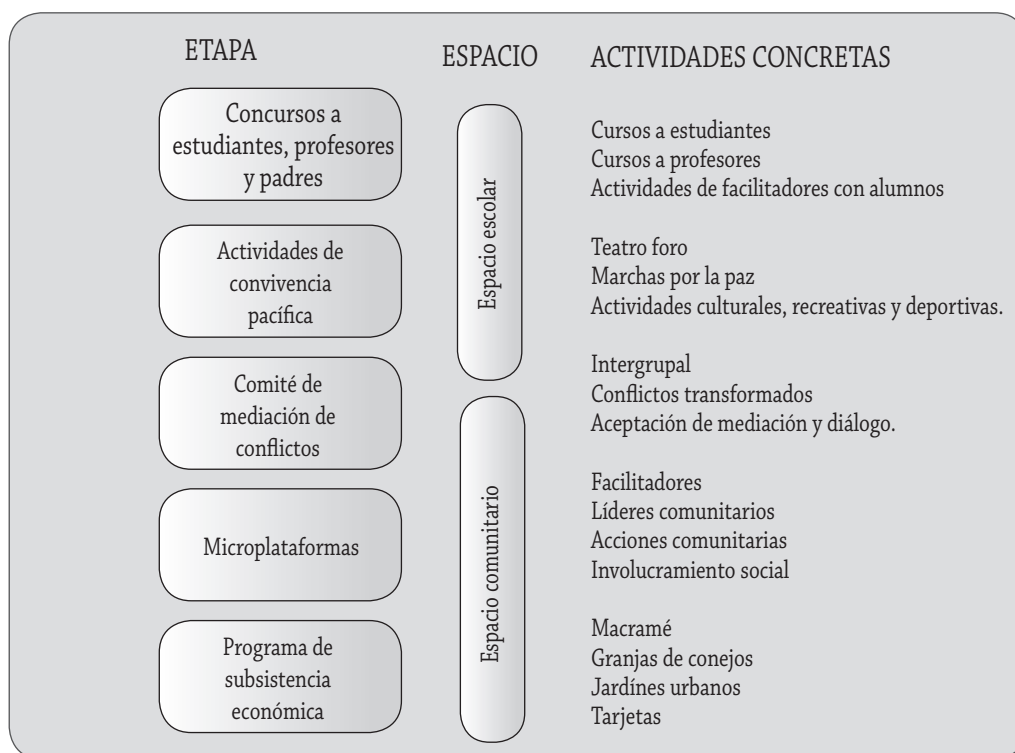
Tarjetas: Las y los alumnos realizaron tarjetas con material reciclable, las cuales eran decoradas con algún objeto adicional como flores secas, dibujos, etc.

Es importante señalar que:

- La mayor parte de los objetos realizados utilizan material reciclado por lo que su elaboración no requiere mucho presupuesto.
- Al terminar los productos se buscan posibles compradores y se promocionan de manera local.

La siguiente gráfica muestra los componentes del proyecto así como los espacios donde eran generadas las acciones así como algunos los impactos.

Figura 4
Componentes del proyecto



Fuente: Elaboración propia

Logros

Con un equipo de ocho personas para la facilitación, se han conformado al menos cuatro microplataformas de Paz integradas por 30 jóvenes de los últimos tres grados de la escuela. De igual modo, dicho equipo ha formado un comité de mediación de conflictos, formado por dos padres de familia, seis estudiantes, dos facilitadores y el equipo del proyecto, que ha sido capacitado. Es decir, las Microplataformas Paz han promovido, además del compromiso estudiantil, la participación ciudadana en los centros escolares.

Igualmente, se han desarrollado diversas actividades de teatro, recreación y educación extracurricular en la escuela, la familia y la comunidad con el fin de promover la convivencia pacífica y los valores relacionados con la cultura de paz. Dentro de este componente también se ha equipado un centro de recursos que funciona como centro de reuniones, biblioteca y laboratorio de computación para la escuela con el fin de motivar el aprendizaje de los y las estudiantes.

Por último, la Escuela ha desarrollado capacitaciones semanales relacionadas con producción de jardines urbanos, producción de conejos, producción de sandalias y macramé, elaboración de tarjetas postales y otras actividades productivas para los jóvenes de los últimos años de la escuela y sus madres. Entiéndase entonces, que además de la promoción de cohesión social y reconstrucción del tejido social, se ha promovido el empoderamiento económico.

Impacto cuantitativo

A partir del año 2011, la escuela Saint Charles Borromeo ha impartido formación en educación de paz, además de transformar poco a poco la cultura de violencia prevaleciente en la escuela, las estructuras administrativas escolares y la formación del profesorado en materia de conflictividad. En términos cuantitativos, el proyecto “Mejorando la paz entre escuelas y barrios en Le Plaine, Croix des Bouquets, Haití” ha impactado a cerca de 3,000 personas, indirecta y directamente.

Se ha formado a más de 500 alumnos en la escuela, las edades de estos beneficiarios oscilan entre los 5 y los 17 años de edad ya que la escuela imparte diferentes niveles educativos.

Impacto cualitativo

A lo largo de diversas entrevistas realizadas en agosto del año 2013 a miembros de la comunidad escolar: estudiantes, madres y padres de familia, supervisores y directivos, además de profesores y facilitadores, es que se compiló información relevante relacionada a la influencia del proyecto de educación para la paz en la sociedad de Croix des Bouquets así como en la vida personal de los entrevistados. La experiencia personal resulta relevante pues refleja la sostenibilidad del proyecto y su capacidad de permear en la vida cotidiana y privada de los sujetos en acción.

1. Acción-reflexión

De acuerdo con Paulo Freire (1969), la acción-reflexión es la praxis de los hombres sobre el mundo para transformarlo, es decir, es la relación dialéctica entre la subjetividad propia con la objetividad de lo material. El pensamiento y el actuar sobre el mundo implica entonces el

entendimiento de la necesidad del universo para ser uno mismo y viceversa. Mientras que la educación tradicional inhibe la creatividad, la educación de paz, estimularía acciones transformadoras de los estudiantes en el plano personal y en lo social. El estudiante es en tanto se acerca, comprende y cambia su contexto.

En el caso de Saint Charles Borromeo, la importancia de la reflexión se encontró en todos los actores entrevistados, no obstante sobre todo, los testimonios de estudiantes son enriquecedores y permiten mayor análisis:

*“Antes de ser parte de la Red de Paz (nombre de una Microplataforma de Paz), **yo** era muy autoritario, arrogante y violento. La gente solía considerarme un delincuente y me señalaban, me “marcaban”. Fue una gran sorpresa para **ellos** cuando me incorporé a la Red Local de Paz y rápido los otros miembros de la Red me pusieron atención, al principio observaban mi comportamiento y cómo reaccionaba ante las situaciones, pero después me sentí cómodo porque nunca hubo discriminación en el **grupo**”.*

Estudiante de Saint Charles Borromeo²

2. Diálogo

La conversación y el diálogo son quizá uno de los elementos centrales del programa, no son simplemente medios que los educadores y facilitadores utilizan, también son lo que los educadores y animadores deben tratar de cultivar en la vida local. El diálogo, más que un método, es una forma de relacionarse con los otros: comprenderlos, conocerlos y así, posibilitar cambios estructurales que comprometan y afecten a los diferentes interlocutores: estudiantes, maestros y miembros de la sociedad.

*“Antes del proyecto, cuando había un conflicto en el aula, lo que hacía era directamente darles un cinchazo con el fuste que había en la mayoría de las clases. Con los talleres de paz, aprendí que hay que trabajar con el **diálogo, conversar, buscar consejo**, si dos muchachos están peleando, hay que hablar con ellos, si yo me enojo con los estudiantes, debo decirles cómo me siento. No es malo hablar de mis sentimientos. Experimenté la fuerza del diálogo”.*

Docente en Saint Charles Borromeo

3. Relación profesores- facilitadores- estudiantes- comunidad

La escuela, en su calidad de institución comunitaria y socializadora, es capaz de transformar las relaciones que suscitan en lo cotidiano. El microespacio social que representa el aula de clases es una oportunidad para que los jóvenes aprendan a concebir distintas formas de interactuar entre sí mismos y con las autoridades: la escuela es un reflejo de lo social y viceversa. En ese sentido, la escuela puede ser catalizadora de nuevas relaciones sociales, educando dentro de sus aulas pero también **trascendiendo el espacio escolar** promoviendo relaciones pacíficas al interior de la familia, en distintos espacios comunitarios y sociales. Además de que motiva la creación de proyectos juveniles que faciliten cambios sociales y empoderen a quienes los realizan.

² Por seguridad y privacidad de los participantes en el Proyecto, todo testimonio será anónimo. Para solicitar información detallada, referirse al programa de Haití

*“Me gusta y admiro lo que están haciendo en Saint Charles Borromeo. Conozco la escuela desde 1996 y veo cómo ha cambiado con el pasar del tiempo y la implementación del proyecto de educación para la paz, mediación y transformación de conflictos. Creo que es importante, sobre todo en Croix des Bouquets, que es una **comunidad** en la que el contexto socioeconómico y familiar es violento”.*

Inspector escolar de zona

*“Después del terremoto del 2010 hubo mucha frustración entre la población de Croix des Bouquets, todo se manejaba sin confianza, con mucha discreción, desapego y violencia. Yo veo que con las Microplataformas, ahora hay **confianza de hablar, comunicar y participar** en comunidad”.*

Facilitadora de Micro Plataformas AFSC

4. Autonomía

En el modelo de Escuela de Paz de Saint Charles Borromeo, la autonomía es comprendida como una idea que generalmente se refiere a la capacidad de ser uno mismo, a vivir la vida de acuerdo con la razón individual y motivos que se toman como propios y no el producto de fuerzas externas, manipulación o distorsión. La autonomía debe motivarse a través de la autoestima, el empoderamiento y aprendizaje de diversos contenidos de habilidades.

*“Nosotros trabajamos con jóvenes que van y que no van a la escuela. Hacemos distintas actividades para motivar a los estudiantes a **emprender acciones**, entonces son dos actividades: **motivarlos para buscar cambios y también darles ánimo, subirles el autoestima**”.*

Facilitador de Microplataformas AFSC

5. Horizontalidad

La *horizontalidad*, en materia educativa, se define como una disposición psíquica y social, interior y exterior al sujeto, en la cual ningún ser anula la libre expresión de otro, de manera que todos pueden manifestarse sin hallar un obstáculo en el *otro*, sino más bien un apoyo para el propio crecimiento (Santos, s/a). Sin embargo, para que esto ocurra debe darse una cierta igualdad de derecho entre los individuos, siendo preciso que la escuela y el aula adopten un tipo de estructura política democrática e incluyente.

Técnicas exitosas a lo largo del proyecto

Los logros de la experiencia de Saint Charles Borromeo no hubiesen sido posibles de no existir primeramente una planeación didáctica por parte de la comunidad de docentes, facilitadores e incluso jóvenes que trabajaron con las microplataformas. En la escuela, las técnicas que, según los facilitadores y jóvenes resultaron más significativas para los jóvenes tienden a estar relacionadas con el ejercicio corporal a través de las artes, los deportes y las manualidades.

1. Teatro

Existe amplia teoría que proporciona ideas acerca de la importancia del teatro para la transformación de conflictos. La obra de Paulo Freire y el Teatro Foro de Augusto Boal introdujeron y desarrollaron los fundamentos filosóficos y teóricos modernos de teatro para el desarrollo (TPD). Boal, en el Teatro del Oprimido, afirma que el teatro es la primera invención humana y también la invención que señala el camino para el resto de los inventos y descubrimientos (Arendshorst, 2005). El teatro entonces permite a los estudiantes, facilitadores y comunidad en general, observarse a sí mismos y, al hacerlo, descubrir lo que son, lo que no son, y más importante aún, imaginar lo que podrían llegar a ser.

“Yo misma cambié mucho (ella estuvo en teatro). A mí no me gustaba el teatro, ni me gustó el rol porque era de una persona que sufría mucho, mi mamá era mala, pero me sirvió a expresarme. Y a comprender a las personas que sufren porque mi papel era muy dramático”.

Docente en Saint Charles Borromeo

2. Danza

Al igual que el teatro, la danza es una oportunidad de convivencia para los estudiantes, más allá de la relevancia del cuerpo y la inclusión de todos los sentidos en la representación de una pieza coreográfica, expresión de un sentimiento y generación de nuevas formas de comunicación, la esencia de esta técnica didáctica radica en el encuentro de los jóvenes con quienes les rodean: sus pares y sus comunidades.



Festival de las Artes y las Culturas

Foto: Iván Monzón

3. Manualidades

El trabajo manual: macramé, tejido, artes gráficas y artesanía con reciclaje, promueve, formal o informalmente, por casualidad o deliberadamente, el encuentro cercano entre personas, facilitando de esta manera el desmantelamiento de prejuicios y estereotipos entre compañeros de escuela y vecinos de la comunidad. Así mismo, **genera el diálogo casual** de conflictos que se dan tanto en la escuela como en la comunidad.

4. Deportes

Según la organización internacional Deportes y Desarrollo (2013), el deporte puede ser visto como una forma útil de crear entornos en los que las personas puedan reunirse para: trabajar por el mismo objetivo, mostrar respeto por los demás y compartir espacio y equipo, aspectos fundamentales para los procesos de consolidación de la paz. No obstante, cabría destacar que los deportes competitivos pueden causar conflictos entre comunidades o equipos rivales. El equipo de facilitadores ha promovido entre los equipos la no violencia y la práctica deportiva como una práctica pacífica.

Lecciones aprendidas

Con la experiencia de Saint Charles Borromeo, la aproximación de la educación de paz, cobra sentido y utilidad, ya que comprende a la construcción de paz como una propuesta de transformación no sólo en el plano individual sino social.

Así mismo, la experiencia de la Escuela de Paz de Saint Charles Borromeo nos enseña que:

- a) Los programas de escuelas de paz deben contemplar la influencia de estructuras sociales, económicas y culturales que definen el actuar cotidiano de los habitantes urbanos.
- b) Los programas de escuelas de paz deben promover la participación activa de los ciudadanos en la transformación de la realidad.
- c) Incluir a todos los actores, escolares y no escolares, en la mayor parte de los componentes del programa, permite lograr objetivos de largo alcance además de integrar y fortalecer acciones que trasciendan al espacio escolar hacia los ámbitos familiar, comunitario y laboral. Logrando con ello transformaciones significativas en la conflictividad de la escuela y las comunidades cercanas a ella.
- d) Un modelo sobresaliente de escuelas de paz debe contemplar diferentes estrategias, componentes temáticos y alternativas pedagógicas en su implementación para que, de esta manera, atienda diversas problemáticas y relaciones, logrando así incluir a la comunidad entera en la transformación de sus conflictos y en la promoción de una cultura de paz.
- e) La estructura escolar en su totalidad, es decir, la formación de los profesores y su consiguiente concientización, así como el currículo y la organización de actividades extracurriculares, han sido encaminadas hacia la promoción de paz y transformación de conflictos como un objetivo único. Lo que permite mayor congruencia y consistencia a lo largo del proceso.
- f) Tanto las actividades en el espacio formal, entiéndase, la escuela, como en los espacios no formales, es decir, la comunidad (Microplataformas de Paz) han motivado acciones y reflexiones de los jóvenes acerca de la construcción de una cultura de paz, a quienes inicialmente estaba dirigido el proyecto.

- g) Ha habido un constante y comprometido intercambio de saberes entre la realidad inmediata en torno a la escuela, es decir, la comunidad, con lo encontrado dentro de la escuela. Tanto estudiantes como maestros y personal administrativo escolar han transformado su entendimiento del contexto social a través del Comité de Mediación, foros de discusión, actividades para el desarrollo económico y propuestas deportivas y culturales.
- h) Considerando las perspectivas de educación para la paz mencionadas en la sección anterior de este texto, la experiencia de la Escuela de Paz de Saint Charles Borromeo se encuentra ubicada en la aproximación politizada pues comparte características de este paradigma, entre ellas: la relación comunidad-escuela, la organización de toda la escuela hacia la construcción de paz y las acciones extracurriculares encaminadas a la paz (Bajaj, 2008). No obstante, esta experiencia puede aportar a dicho paradigma la creación de diversas estrategias de paz en múltiples niveles, así como la inclusión de toda la comunidad en momentos diferentes del proceso.
- g) Es importante fortalecer el diálogo entre la teoría de la educación de paz y la práctica de la misma pues sólo así podrá facilitarse la replicabilidad y consistencia del modelo de Escuela de Paz.

La Mediación en la Escuela y la Comunidad



Comité de Mediación. Buzón de quejas

Foto: Ulises Urusquieta

Preguntas guía

¿Cómo podemos implementar un Comité de Mediación en la escuela?

¿Qué actores escolares deben participar en la transformación de conflictos?

¿En qué ha beneficiado el Comité de Mediación a la comunidad de Saint Charles Borromeo?

¿Qué habilidades para la convivencia pueden aprenderse de los Comités de Mediación escolares?

¿Cómo podemos fomentar la trascendencia de la transformación de conflictos del espacio escolar a los espacios comunitarios?

¿Cómo aplicar mediación de conflicto en la escuela?

El Comité de Mediación escolar es un componente central en la instauración de un Modelo de Escuelas de Paz, es quizá el elemento transformador hacia una cultura de paz en ámbitos escolares que trascienden a espacios comunitarios.

Modificar patrones de conducta donde el diálogo como mecanismo de arreglo a conflictos, no es tarea sencilla, no obstante la reflexión y práctica permanente en estos procesos sin duda alguna promueve cambios significativos en los estudiantes que experimentan u observan cotidianamente procesos de mediación.

1. ¿Cómo funcionaría el Comité de Mediación?

El buen funcionamiento de un Comité de Mediación escolar depende en gran medida de que se articulen varios factores endógenos y exógenos.

La aceptación de la mediación del conflicto por parte de directivos, profesores y personal administrativo es el primer paso para la implementación, no obstante, esta quizá sea la etapa más compleja; ya que aceptar que la institución escolar requiere de un proceso de mediación presupone culturalmente que en ésta se ejerce la violencia en una manera u otra. De esta manera, en cierta medida, se pone en evidencia la promoción, omisión o “falta de atención” por parte de la escuela hacia los conflictos entre alumnos, maestros y comunidad educativa en general.

En ese sentido sensibilizar a directivos, personal administrativo y profesores sobre los beneficios y alcances de la mediación de conflictos en la vida cotidiana, tanto escolar como comunitaria, asegurará su posterior implementación, seguimiento y permanencia.

El segundo elemento central es la sensibilización a padres de familia sobre las bondades y beneficios de que en la escuela se integre un comité de mediación.

a). Sensibilización

La sensibilización es el proceso mediante el cual las personas reflexionan sobre la pertinencia de alguna idea.

- Sensibilizar a directivos, profesores y personal administrativo
- Sensibilizar a padres y estudiantes

Los cursos de mediación y análisis de conflicto son esenciales para que todas y todos los actores escolares y no escolares, tengan herramientas y disposición para participar en los procesos de mediación y soluciones al conflicto. la mediación debe darse a directivos, profesores, personal administrativo, estudiantes y padres de familia. Con ello la posibilidad de que la mediación de conflictos sea parte de la vida cotidiana de los estudiantes y profesores es mayor.

b) Formación

- Curso/ taller de mediación a directores, profesores y personal administrativo
- Curso/taller de mediación a padres de familia
- Curso/taller de mediación a estudiantes

Posterior a los cursos de mediación y análisis de conflicto es esencial integrar un Comité de Mediación formado por todos los que quieran participar, idealmente debe tener representación de los diferentes sectores escolares: estudiantes, profesores, padres de familia y personal administrativo. El comité será seleccionado por elección democrática y consensuada de todas y todos los actores.

Es posible que después de un tiempo el Comité sea renovado en sus participantes con un consenso, una votación o algún mecanismo de elección definido por todas y todos.

c) Integración de Comité

- Elección de representatividad (profesores, personal administrativo, estudiantes, padres de familia)
- Elección de miembros del Comité con base a criterios mínimos: discreción, actitudes, preparación, edad, etc.
- Rotación de los miembros

La organización interna del Comité es muy importante pues permite que el desarrollo de la mediación de conflictos escolares sea parte de la cotidianidad de la escuela. Es importante tener un mecanismo para que el Comité reciba los casos que requieren mediación, tener una caja o un buzón de conflictos o quejas donde todas y todos puedan exponer su necesidad de transformar sus conflictos.

Es necesario que el Comité genere criterios mínimos de selección de los casos de mediación para establecer los de mayor prioridad. Es posible que un análisis de escala de conflicto, es decir, de cuáles conflictos pueden tender a incrementarse, permita ayudar al comité a realizar propuestas.

También es fundamental establecer los días y horarios de las reuniones del Comité y en algún momento tener en cuenta que muchos casos requieren de sesiones extraordinarias.

d) Organización y distribución de actividades del Comité

- Instauración de caja de quejas y designación de lugares estratégicos
- Criterios de selección de casos de mediación
- Propuesta de fechas de reunión

A partir de los criterios de selección de casos, se realiza un análisis del conflicto con diferentes herramientas, posteriormente se hace un proceso de mediación entre las partes o se busca una solución creativa al conflicto, se hace un reporte y se divulga el resultado. Los siguientes pasos fueron tomados de AFSC Haití.

Pasos de la Mediación

PASO 1. Sensibilización. La escuela pondrá en práctica algunas de las actividades con el fin de sensibilizar a los estudiantes, maestros y padres de familia, sobre la relevancia de entender y adoptar un sistema de mediación.

PASO 2. Identificación de los conflictos. Si hay un conflicto en la escuela y las partes no son capaces de resolver el conflicto por sí mismos, hay tres maneras de iniciar un proceso de mediación:

- El uso de un buzón de quejas, ubicado en un aula común, que se puede revisar dos veces al día.
- Directamente hablar o pedir un mediador para obtener ayuda.
- Por medio de la solicitud hecha por una autoridad, amigo o compañero.



La meditación no es recomendada cuando:

Una de las partes no quiere participar en la mediación o no quiere resolver el conflicto.

Hay daños serios de tipo de crimen penal.

No hay niveles mínimos de comunicación entre las partes.

El dolor o trauma no permite la comunicación entre partes.

Hay una situación crítica que requiere respuesta de emergencia.

PASO 3. Exploración. La primera reunión puede consistir en un diálogo por separado con cada una de las partes con el fin de tener una comprensión más profunda del conflicto. En caso de que el conflicto no pueda ser mediado, los mediadores pueden tomar medidas alternativas para el caso (ver detalles más abajo). En el caso de conflictos entre los estudiantes, un estudiante de un grado superior podría actuar como mediador bajo la supervisión de un profesor-mediador. En el resto de los casos, la mejor manera de definir el mediador será decidida por el Comité de Mediación.

PASO 4 . La identificación de un problema común. Con la ayuda del mediador, las partes discutirán y empezarán a entender los problemas comunes que causan el conflicto.

PASO 5 . Soluciones alternativas. Después de una visión compartida del problema, las partes identificarán los diferentes tipos de soluciones, sus ventajas y desventajas.

PASO 6 . Mejor alternativa. Con la ayuda del mediador, las partes discutirán la solución más viable y sus detalles .

PASO 7 . Acuerdo. Con la ayuda del mediador, las partes llegarán a un acuerdo y firmarán una carta formal de acuerdo para comprometerse a tomar acciones que conduzcan a la solución . Este acuerdo también incluirá una explicación de quién va a supervisar el proceso de resolución y la forma en que el proceso de supervisión se llevará a cabo.

En caso de que no sea posible alcanzar un acuerdo, el caso será enviado al Comité de Mediación. Este sistema no excluye a la autoridad en la escuela, sino que promueve un mejor entendimiento entre los diferentes miembros de la comunidad educativa .

Organización del Comité de Mediación

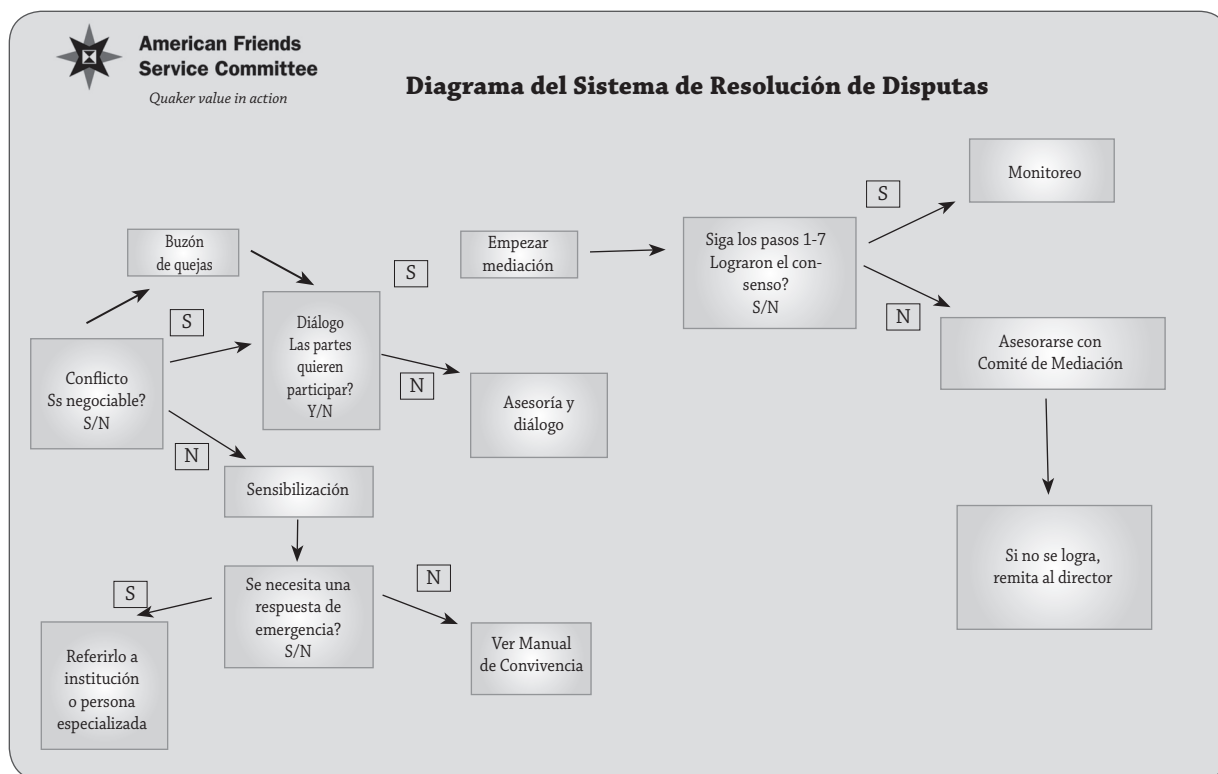
Los comités de mediación se organizarán de la siguiente manera:

- Los miembros de cada Comité de Mediación decidirán, por consenso, quienes actuarán como mediadores.
- Lograr un consenso es mucho mejor que votar. En caso de que no sea posible llegar a un consenso, el grupo podría decidir una forma alternativa de tomar una decisión.
- Habrá dos alumnos mediadores por grado escolar (hombres y mujeres). Cada clase elegirá mediadores de su propio grupo.
- Habrá cuatro profesores o personal administrativo (masculino y femenino). El colectivo de maestros y administradores decidirán juntos quienes actuarán como mediadores.
- Cuatro padres designados por la asociación de padres. La asociación colectivamente decidirá quienes actuarán como mediadores.

Actividades de apoyo al sistema de resolución de conflictos

- Todos los miembros de la comunidad educativa participarán en talleres de ocho horas sobre análisis y resolución de conflictos.
- Los maestros pueden ser formados en técnicas de gestión escolar con el fin de reducir muchos de los conflictos que se originan entre profesores y estudiantes. Esto puede ser decidido por los maestros y administradores. La cantidad de sesiones necesarias puede ser decidida por el facilitador que lleve a cabo el proceso de enseñanza.
- Con el fin de mantenerlos informados y evitar conflictos que surjan entre padres y escuela, debe implementarse un sistema de símbolos para los padres analfabetas, estos explicarían las notas y citatorios que se les envíen.
- Con el objetivo de promover el uso del manual de convivencia y el sistema de resolución de conflictos, algún tiempo de clase se puede dedicar a la lectura y la comprensión del manual de convivencia.
- La convivencia se promoverá por medio de diferentes actividades culturales y deportivas.

La siguiente gráfica muestra el diagrama del proceso de mediación de disputas.



Fuente: American Friends Service Committee, Haití

“Tenemos cada miércoles una reunión de mediación, vienen los alumnos miembros del Comité, los maestros y a veces papás. Primero, planteamos el conflicto a tratar (éste previamente fue propuesto por medio de la caja de conflictos), luego discutimos que vamos a hacer, después escribimos un reporte de lo que va a pasar y al final lo hacemos público”.

Facilitadora del Comité de Mediación

Es necesario proponer un mecanismo de evaluación de los logros y alcances del Comité de mediación cada determinado tiempo para incorporar o descartar estrategias al conflicto. En algún momento es necesario pensar si el Comité requiere de nuevos miembros.

f) Evaluación de funcionamiento

- Reflexión y evaluación
- Modificación de miembros del Comité

2. ¿Qué resultados ha tenido?

Las experiencias tradicionales de mediación escolar, ponen énfasis en la mediación entre pares (entre estudiantes por ejemplo), pocas veces se toman en cuenta a los profesores, personal administrativo y padres de familia. La experiencia del proyecto muestra que es posible que los estudiantes incorporen a su vida cotidiana, escolar y extraescolar, trabajo con los conflictos.

La mediación incluyente de toda la comunidad escolar y extraescolar disminuye sustancialmente la violencia en la escuela entre los estudiantes, pero también entre los estudiantes y profesores, los padres e hijos, es decir, la mediación de conflictos no sólo contribuye a la formación de una escuela libre de violencia sino que afecta igualmente las relaciones sociales en torno a ella.. El Comité sirve para transformar conflictos en la escuela y trasciende fuera de ella.

“Puedo hablar de varios cambios a partir del Comité de Mediación, los jóvenes ahora tienen menos violencia en sus relaciones, la manera en la que ellos viven cotidianamente”.

Facilitador del Comité de Mediación

“Camina bastante bien, es interesante que los niños vengan y que estén mediando los conflictos entre ellos mismos, es decir, trabajan fuertemente para resolver conflictos de la misma comunidad estudiantil. Así se comprometen con la escuela y su comunidad”.

Facilitadora del Comité de Mediación

De igual modo, el Comité promueve relaciones horizontales, de diálogo, respeto y equidad entre los actores involucrados, lo que motiva la transición hacia una escuela incluyente y democrática en todo sentido y nivel.

“Ahora no tenemos tantos pleitos entre maestros y alumnos, tanta rebeldía. Ellos ahora pueden hablar con los profesores para resolver sus problemas, hay un cambio en ese sentido. Por ejemplo, el tema del uso del bastón, se abolió el bastón y ahora usamos el diálogo, ya no usamos la violencia física”.

Facilitadora del Comité de Mediación

Compromiso cívico y plataformas de paz en la escuela



Directora jugando ping-pong con estudiantes

Foto: Iván Monzón

Preguntas guía

¿Cómo podemos motivar la participación ciudadana de los estudiantes?

¿Las y los estudiantes son capaces de transformar conflictos comunitarios, cómo?

¿De qué manera pueden conformarse Microplataformas de Paz?

¿Qué habilidades sociales puede promover el Modelo de Escuelas de Paz a través de las Microplataformas de Paz?

En gran parte de los proyectos de educación para la paz a nivel mundial, las actividades de construcción de paz escolares no logran trascender a espacios comunitarios y las acciones que realizan las y los alumnos no modifican sustancialmente las dinámicas de relaciones escolares. Por tal motivo, generar redes de estudiantes con perspectiva de paz es un elemento importante para el Modelo de Escuelas de Paz, no obstante, promover el compromiso cívico y crear redes estudiantiles de participación activa no es tarea sencilla.

La idea central de las Microplataformas en espacios comunitarios es que: “Si se construyen pequeños espacios incluyentes de diálogo y participación que se interconecten entre sí, en una comunidad urbana desgarrada por la violencia, esto elevará los lazos de cooperación entre los vecinos y con las instituciones locales reduciendo el clima de inseguridad en el barrio” (Monzón, 2011). Para el espacio escolar el caso es crear espacios de reflexión-acción en redes estudiantiles con una perspectiva de paz.

La metodología de Microplataformas de Paz creada por American Friends Service Committee para América Latina es una propuesta práctica para promover plataformas de paz dentro en la escuela que pueden en gran medida impactar en espacios comunitarios y que ha sido implementada en la escuela Saint Charles Borromeo teniendo fuerte impacto en las comunidades aledañas y en los participantes jóvenes de cada microplataforma.

En general, las Microplataformas son grupos que trabajan hacia la transformación de conflictos comunitarios, sobre todo en zonas con altos niveles de violencia y exclusión social. Su objetivo fundamental es transformar las fuentes de tensión y conflicto en comunidades y fortalecer las capacidades locales para la paz. Cada Microplataforma se compone generalmente de 6 a 12 participantes que se convierten en facilitadores en sus respectivas comunidades y que luego interactúan en una plataforma más amplia. (AFSC, 2012)

Así mismo, toda Microplataforma cuenta con varias características que facilitan su éxito, dichos rasgos históricamente, no sólo para los procesos de educación de paz, han sido fundamentales. Las Microplataformas:

- Parten del análisis de los problemas y sus causas.
- Requieren que se desarrollen ciertas capacidades personales.
- Se basan en una planificación dialogada, evaluada y acompañada por un tercero, en este caso, el facilitador.
- Tienen una estructura mínima de funcionamiento, pero ésta es flexible.
- Mantienen un contacto directo con otros grupos, instituciones y acontecimientos en la comunidad, en específico la escuela y los actores escolares (Monzón, 2011).

Para promover una Microplataforma de Paz, existe un proceso no lineal que puede ser modificado de acuerdo con el contexto específico, no obstante, pueden identificarse varias fases necesarias para toda articulación entre la escuela y la comunidad con el afán de construir paz.

1. **Comprender el contexto local:** Es la etapa en la que los participantes y facilitadores identifican los factores sociales, económicos y culturales que pueden afectar su entendimiento de la paz y la violencia, es decir, se sitúan a sí mismos en un espacio colectivo.
2. **Diagnóstico comunitario:** Los participantes y facilitadores ubican lugares, personas y grupos en los que pueden incidir a través de sus acciones. Igualmente, nombran a los actores sociales que pueden impactar en cualquier posible proyecto, su influencia y participación comunitaria.
3. **Encontrar más participantes:** Los participantes y facilitadores consiguen reunir a un grupo mayor en la comunidad.
5. **Superar las estructuras de poder:** Los participantes de las acciones comprenden y analizan las estructuras de poder locales, en este caso, escolares y comunitarias para poder enfocarse en la raíz de los conflictos y no en los paliativos.
6. **Responder a las dificultades:** Esta etapa ayuda a comprender qué tipos de conflictos son los que se quieren superar en la comunidad, cuáles son los más urgentes e importante y por qué.
7. **Acciones:** Los participantes y facilitadores organizan, diseñan y realizan actividades que promuevan la cultura de paz en las comunidades.
8. **Evaluación:** Esta etapa es de fundamental importancia pues otorga un espacio a la reflexión en torno a las actividades realizadas, dicha reflexión es relevante ya que visibiliza los errores y aciertos en cada actividad, facilitando posteriores acciones.

En el caso del Modelo de Escuelas de Paz, la relevancia de las Microplataformas de Paz radica en que éstas son el puente que comunica los saberes aprendidos dentro de la escuela con los conocimientos y necesidades de la comunidad. Son las redes las que pueden evidenciar que los aprendizajes en la escuela tienen el potencial de impactar directamente en las relaciones culturales, sociales y personales de los estudiantes.

Actividades	Personas clave	Inclusión de más personas
Diálogo	Talleres con líderes locales. Planificación participativa.	Consultas comunitarias.
Redes comunitarias	Articulación de líderes y actores comunitarios.	Fortalecimiento de capacidades para la paz. Visibilización y reducción de las fuentes de tensión.
Resolución de conflictos de interés común	Diálogo con actores clave en temas de conflicto. Análisis de conflictos en el barrio.	Promoción de relaciones no violentas.
Sensibilización	Persuasión de autoridades. Análisis participativo de problemas con autoridades o miembros de junta escolar.	Campañas sobre no violencia. Marchas públicas. Eventos culturales de paz. Concientización sobre violencia de género.
Apoyo a la gestión de riesgos ambientales	Envío de cartas y peticiones. Abogar con autoridades.	Movilización para remoción de basura o escombros. Jornadas de limpieza en la comunidad. Distribución de materiales de emergencia.

Promoción de la cultura de paz



Festival de Artes y Culturas

Foto: Iván Monzón

Preguntas guía

¿Para el Modelo de Escuelas de Paz, por qué es importante promover la cultura de paz fuera de la escuela?

¿Qué actividades comunitarias se han realizado para la promoción de cultura de paz?

¿Cómo las artes y deportes pueden ser herramientas de paz y solidaridad?

¿Por qué el teatro en especial ha tenido éxito como estrategia de concientización de la cultura de paz?

A lo largo del proyecto, múltiples técnicas y estrategias fueron empleadas para promover la cultura de paz dentro y fuera de la escuela. En el espacio escolar, las más pertinentes fueron el Comité de Mediación, los talleres en educación de paz y el Teatro Foro, mientras que fuera de la escuela, esta última actividad también tuvo amplia repercusión y apoyo. Sin embargo, aún existen amplias posibilidades para la promoción de la cultura de paz, entre las que podrían fortalecerse destacan las artes escénicas como la música, la literatura y los talleres de educación de paz en ámbitos no representados, como las áreas de trabajo.

Como ya se mencionó en la segunda sección de este texto, las actividades realizadas por Saint Charles Borromeo en la construcción de paz fueron:

1. Culturales
 - a) Teatro Foro
 - b) Danza
 - c) Lectura
 - d) Pintura
2. Deportivas
 - a) Fútbol
 - b) Básquetbol
 - c) Ping pong
3. Comunitarias
 - a) Comité de Mediación
 - b) Marchas por la paz
 - c) Jardines urbanos
4. Productivas
 - a) Manualidades
 - b) Granja de conejos

Considerando los retos a los que se enfrenta la escuela en su objetivo de promover la cultura de paz a nivel comunitario, algunas de las actividades que podrían desarrollarse además de las llevadas a cabo son:

1. Música

En América Latina, varios proyectos musicales han demostrado tener el potencial de ser fuertes transformadores de las realidades sociales que aquejan a los jóvenes: la música, hecha por y para ellos, resulta ser una herramienta de cohesión social, empoderamiento, diálogo y comunicación, ya que conecta a los individuos con sus propias emociones, los sentimientos de sus pares y la posibilidad de organizarse para así crear arte.

Tal es el caso del Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, que ha sido considerado como el evento de mayor importancia de la música clásica de hoy, además de haber recibido el Premio Internacional de Música de 1993 de la UNESCO (Sánchez, 2007) y cuyo objetivo principal es la en la formación integral del individuo y, al mismo tiempo, el entendimiento del carácter colectivo del aprendizaje, factor transformador de las condiciones familiares y la calidad de vida tanto del estudiante como de su entorno social.

Es en ese sentido que la educación de paz puede apropiarse de estrategias comúnmente enmarcadas en la educación musical y que podrían contribuir a la facilitación de espacios de convivencia, cooperación y cultura de paz.

2. Literatura

La literatura infantil y juvenil contemporánea puede ser utilizada para fomentar el debate sobre cuestiones de paz, no violencia y transformación del conflicto, incluso con niños muy pequeños. Así mismo, ésta podría servir para motivar a las y los estudiantes a llegar a sus propias soluciones a los conflictos o problemas que se presentan en las historias: haciendo uso de los libros para desarrollar las habilidades de resolución de problemas y anticipar las consecuencias de acciones. Según Kaufman *et. al.* (2012), adentrarse en un personaje literario puede llegar a construir empatía con las características, sentimientos y pensamientos de dicha personalidad, es decir, las emociones y aprendizajes ficticios repercuten en lo real.

Contextos precarios, como el de Haití y la mayoría de los países de América Latina, representan también una oportunidad para que las y los jóvenes sean alentados a crear sus propios libros, revistas y material bibliográfico. La importancia de la literatura en el contexto de construcción de paz es que además de promover las habilidades de comunicación, facilita el desarrollo de capacidades psicosociales, afectivas y sociales, mientras que el libro como objeto hecho por los jóvenes puede ser un esfuerzo de empoderamiento ya que visibiliza el trabajo realizado por ellos mismos.

3. Talleres de educación de paz en espacios comunitarios

Considerando los esfuerzos de las autoridades escolares, profesores, estudiantes y padres de familia, así como actores sociales, resulta fundamental incluir a más personajes de la vida pública pues sólo así el modelo de escuelas de paz podrá completar procesos de cambio social. Así pues, las y los estudiantes de las escuelas con modelo de paz podrían facilitar talleres que reflejaran sus conocimientos en espacios de convivencia comunitaria, entre ellos, otras escuelas, fábricas, talleres, iglesias, etc.

Los talleres de educación de paz serían espacios creados con afán de replicar las experiencias, saberes y reflexiones en torno a la cultura de paz aprendidos en la escuela por las y los jóvenes; del mismo modo, este ejercicio de educación no formal reivindicaría la necesidad urgente de aprender en lugares distintos a la escuela, así como la capacidad de todo sujeto de adquirir nuevo conocimiento sin importar condición étnica, sexo o escolarización. Para dichos talleres, sería fundamental contar con el apoyo de profesores y autoridades locales.

4. Teatro- Foro

El teatro foro es una estrategia de emancipación y liberación formulada por Augusto Boal, en el caso de la construcción de paz, contribuye específicamente a poner los conflictos bajo análisis y reflexionar respecto a las distintas alternativas de solución, además, puede ser una muy buena forma de ir aprendiendo habilidades para abordar este tipo de situaciones que se presentan frecuentemente.

Pese a que el modelo de escuelas de paz ya considera esta técnica, es importante fortalecerla, sobre todo en la etapa de selección y preparación de dramatizaciones, misma que eventualmente promueve el intercambio de ideas en torno a la transformación y resolución de conflictos. Todos los asistentes a la obra, pueden intervenir en la escenificación con el objetivo de presentar una alternativa al curso de la obra, así como discutir las causas y consecuencias del conflicto presentadas en escena.

Introducción al curriculum para el Modelo de Escuelas de Paz



Una pared de transformación personal

Foto: Iván Monzón

Preguntas guía

¿Qué temas son fundamentales para el Modelo de Escuelas de Paz?

¿Cuál es la relación que guardan la comunidad, la familia, la escuela y los docentes en el Modelo de Escuelas de Paz?

¿Cuál es el objetivo general de las escuelas con Modelo de Paz?

¿Los objetivos específicos de las escuelas con Modelo de Paz deben ser homogéneos?

Propuesta de lineamientos generales para un currículum de educación de paz

Justificación pedagógica

Pese a que la educación puede existir sin paz, ya sea en condiciones de violencia o guerra, o bien en contextos de desigualdad económica y falta de cohesión social, la paz no puede existir sin la educación. Las sociedades libres, fraternas y justas sólo pueden existir si sus jóvenes están preparados para participar ampliamente en la transformación de sus comunidades. La responsabilidad social, la empatía y el amor por el diálogo son elementos indispensables para una cultura de paz que no existirían sin educación.

La propuesta de lineamientos de educación de paz está fundamentada en la necesidad de crear contenidos y dinámicas que construyan aprendizajes significativos en las y los jóvenes que tomen los cursos. Es decir, el aprendizaje al que los estudiantes estarían sujetos partiría de su propia experiencia y buscaría recomponer aquellos aspectos preocupantes en su entorno, de tal suerte que el estudiante es centro del aprendizaje pues parte y arriba a espacios de su interés. El joven es quien observa, identifica y transforma los conflictos que atentan contra sí mismo y su comunidad, de tal manera que al ver los resultados de sus acciones, también nota su capacidad de cambio.

En ese sentido y considerando el mínimo nivel escolar de Haití en específico y los países latinoamericanos en general, muchos de los jóvenes que estudian en la escuela tienen la oportunidad de ser líderes en sus comunidades pues poseen cierto capital simbólico por el mero hecho de estudiar. La institución escolar aún conserva legitimidad social ya que pocos son quienes tienen acceso a ella, así pues, dicho potencial puede facilitar la construcción de liderazgos juveniles locales que promuevan la participación ciudadana y con ella, la reconstrucción comunitaria.

Lineamientos de contenido

El modelo realizado en la escuela Saint Charles Borromeo, Croix des Bouquets, Haití, así como los esfuerzos similares en países en conflicto, han evidenciado que hay dos ejes principales de la educación de paz que pueden transformar la realidad escolar tanto como la comunitaria, éstos son:

1. Construcción de paz y transformación de paz entre escuelas y comunidad

- Transformación de conflictos dentro de la escuela

En su calidad de institución comunitaria, la escuela es también espacio que reproduce violencias y se encarga de combatirlas. La violencia estructural que las y los jóvenes viven a cargo de la pobreza, inseguridad, falta de servicios básicos y discriminación, encuentra cabida en su actuar escolar, por ello y pese a que las escuelas no logran incidir en reformas estructurales, se deben tomar medidas locales que combatan grandes pendientes: las escuelas sí pueden aminorar el impacto de la violencia en tanto logren crear comunidades de aprendizaje sólidas y propo-

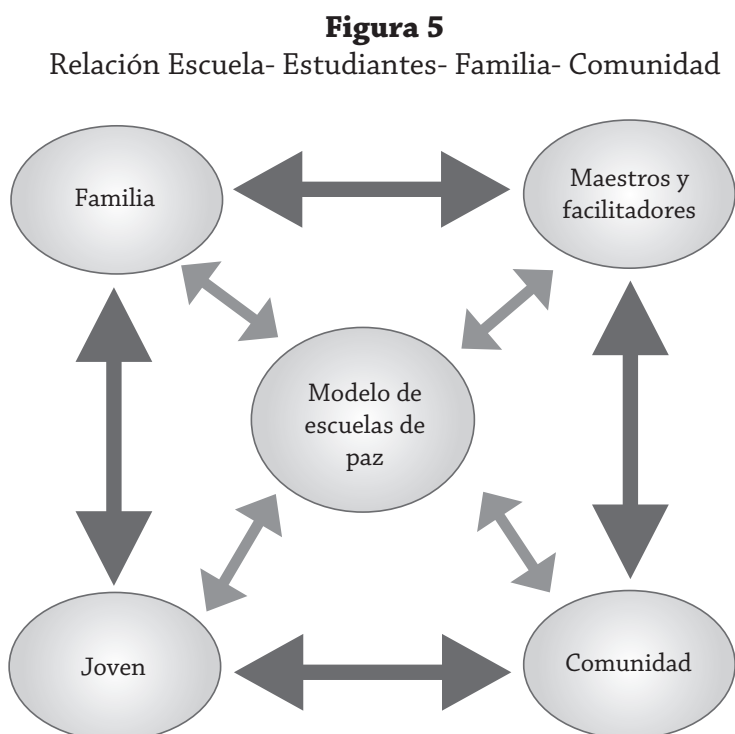
tivas. Los centros internos de mediación y transformación de conflictos escolares pueden ser catalizadores de cambio ya que parten de la necesidad urgente de establecer relaciones pacíficas en todas las esferas de convivencia juvenil.

- Formación de jóvenes y docentes en temas de paz

Considerando las metas de crear espacios de construcción de paz tanto en la escuela como en las comunidades, la formación en temas de paz para jóvenes y docentes resulta indispensable. Dicha capacitación, consideraría a la educación de paz como la educación para los derechos humanos, la justicia y la participación ciudadana, entendiéndose pues que la paz no es únicamente la ausencia de conflicto sino la presencia de condiciones materiales y sociales que permitan el crecimiento holístico de todo individuo.

2. Construcción de relaciones de paz entre la escuela, estudiantes y la comunidad

Tradicionalmente, la escuela de educación básica ha quedado reducida al espacio arquitectónico donde se concentran los saberes universalmente importantes para el funcionamiento del ser humano en sociedad, estos tienden a ser elegidos deliberadamente por gobiernos centralizados, cuya naturaleza desconoce las diferencias específicas de todo entorno comunitario. Dicho distanciamiento entre la escuela y la comunidad ha causado poca aplicabilidad de los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la vida familiar y social.



Fuente: Elaboración propia

Objetivos

El Modelo de Escuelas de Paz busca reunir en intereses a la comunidad, familia y escuela ya que sólo así los aprendizajes escolares serán significativos en experiencias cotidianas y viceversa: la escuela, además de facilitar conocimientos a los estudiantes, debe ser capaz de recibir saberes empíricos que los jóvenes traigan consigo. Así pues, el Modelo de Escuelas de Paz, no sólo educa a los jóvenes en transformación de conflictos y cultura de paz, sino que se alimenta de la vida familiar y personal de los estudiantes para ejemplificar, analizar y transformar prácticamente lo que suele quedarse en teoría.

El objetivo general de las Escuelas de Paz se basa en:

Fortalecer las capacidades para la convivencia pacífica y la transformación de conflictos en jóvenes, escuelas y miembros de diversas comunidades.

Los objetivos específicos de las Escuelas de Paz se relacionan con:

1. Capacitar en educación de paz a jóvenes, comunidades y docentes.
2. Formar espacios de construcción de Paz protagonizadas por jóvenes promoviendo la participación ciudadana y el sentido de comunidad.
3. Implementar un sistema de transformación pacífica de conflictos operando desde la escuela y que trascienda a las comunidades.
4. Promover la subsistencia económica entre estudiantes y madres de familia a través del trabajo colaborativo y la formación técnica.
5. Promover la convivencia pacífica y la no-violencia activa en las iniciativas pedagógicas, culturales, recreativas y deportivas de las escuelas y al interior del aula.
6. Asegurar la continuación del enfoque de Paz en la Escuela y las plataformas de paz a través de un plan de sostenibilidad.

Estos últimos pueden adaptarse a los contextos específicos de los lugares en los que se desarrolle la escuela.

Habilidades básicas de la educación de paz

Tanto los objetivos, como los contenidos, promueven que las y los estudiantes desarrollen varias habilidades básicas de la educación de paz, entre ellas destacan:

Ternura. Habilidad de las personas para compartir, mostrar respeto y afecto hacia otros en una forma responsable y empática.

Sensibilidad. Capacidad para detectar las formas de violencia y sus causas, comprender el sufrimiento y el dolor de los demás.

Participación. Capacidad para opinar, proponer, involucrarse en una iniciativa de interés común de forma respetuosa, íntegra e inteligente.

Resolver conflictos. Capacidad para encontrar salidas alternativas a la violencia en situaciones de conflicto.

Integración. Capacidad de valorar la diversidad y de aprovechar la diversidad de habilidades y cualidades humanas para vivir armoniosamente.

Valor. Capacidad de establecer que cosas son más importantes que otras y actuar en consecuencia de ello.

Integralidad. Capacidad de crecer como personas y como escuela en un aspecto sin descuidar los otros. Una educación desbalanceada es en sí una forma de violencia.

Transformación curricular y educación de paz:

En principio la educación de paz no es una materia en sí misma, es un enfoque transversal que puede impactar todas las materias y ser aterrizado en todas las dimensiones del conflicto. A continuación podemos ver un ejemplo claro de este enfoque:



1. **ÉTICA DE LA VIDA.** La idea central es respetar la vida en general en el mundo y sobre todo el respeto a la vida misma y a la vida del otro, el respeto al otro se traduce en una convivencia pacífica perpetua. Las ciencias de la naturaleza, la salud, el deporte son materias que pueden tener un enfoque orientado al valor de la vida, a la cooperación y al trabajo en equipo.
2. **USAR LA LÓGICA.** Las matemáticas, ciencias exactas y filosofía pueden ser una herramienta muy valiosa para aprender a pensar de manera constructiva y creativa para resolver problemas complejos (en situaciones difíciles o impredecibles).
3. **COMUNICACIÓN Y COMPRENSIÓN.** El uso del idioma y los recursos de comunicación pueden ayudar a promover un clima de comprensión profunda y mutua entre los miembros de una comunidad, una familia o una escuela convirtiéndose en una herramienta básica de la paz. La comunicación como herramienta de cambio en todas las esferas de la vida cotidiana.
4. **APRENDER DE LA HISTORIA.** La reflexión crítica sobre el pasado, la historia de la violencia y la paz en la vida de nuestras sociedades puede dar toda una perspectiva que nos ayude a comprender por qué estamos como estamos y hacia donde nos dirigimos como sociedad. Como mejorar la política, como promover un desarrollo sostenible.
5. **EL USO DE LA CREATIVIDAD:** Para promover una reflexión profunda sobre paz, para impactar y transmitir mensajes desde el lenguaje corporal (teatro, danza, literatura) hasta la música y las artes plásticas.

Estándares de formación y habilidades para que las y los maestros implementen el Modelo de Escuelas de Paz



Maestros y maestras de Saint Charles Borromeo

Foto: Ulises Urusquieta

Preguntas guía

¿Qué contenido es importante para que las y los maestros puedan implementar el Modelo de Escuelas de Paz lo mejor posible?

¿Qué nuevos temas pueden ser importantes para el Modelo?

¿Cómo puede formarse a las y los maestros en educación de paz?

¿Cuál es el rol que juegan los maestros en la construcción de cultura de paz fuera y dentro de la escuela?

A lo largo del proceso por el cual atravesaron las y los maestros de Saint Charles Borromeo con afán de construir una Escuela de Paz, múltiples contenidos de formación docente resultaron fundamentales para que pudieran realizar las acciones que el proyecto requería. Así mismo, a través de las entrevistas, el personal docente ha hecho sugerencias con miras a la replicabilidad de las escuelas de paz. Según el análisis de su experiencia, los contenidos necesarios son:

1. Construcción de paz

Los elementos de la construcción de paz son los pilares del Modelo de Escuelas de Paz a implementar; estudiantes, docentes, personal escolar administrativo y comunidades en general requieren de formación básica en diversos temas relacionados a la cultura de paz. Sin embargo, cabría mencionar que pese a que en el caso de Saint Charles Borromeo, la comunidad escolar fue formada en tal contenido constantemente, esta formación resultó ser insuficiente pues los conflictos son tan diversos como amplia la teoría. Las y los maestros, además de necesitar, quieren estudiar incansablemente las oportunidades de transformación de conflicto.

a) Análisis de conflictos

El análisis del conflicto es una acción primaria fundamental para cualquier persona o grupo que lo enfrente y/o para quienes intervienen en ellos con vistas a contribuir a una solución efectiva ya sea desde la acción pública, como desde la acción civil. Por tanto, una de las primeras acciones concretas en la intervención por parte de constructores o agentes de paz es fomentar la práctica del análisis de conflictos que sea inclusivo de los puntos de vistas de todas las partes directamente involucradas (Monzón, 2010).

Todo análisis de conflicto, comprendido como la observación, ubicación y descripción del conflicto *per se*, sus actores, fuentes, crecimiento y consecuencias, es fundamental para organizar acciones que permitan transformarlo, es decir, la comprensión del conflicto en su dimensión histórica resulta esencial para la construcción de alternativas hacia el futuro. Así mismo, el análisis implica replantear la naturaleza de las relaciones afectivas, socioeconómicas, sociopolíticas y culturales entre las partes.

b) Mediación y trans-mediación de conflictos

Si bien las Microplataformas de Paz así como el Comité de Mediación Escolar buscan transformar situaciones de conflicto a través de acciones concretas, según Monzón (2012) estas van más allá de la simple atención de los casos por separado, como hace la mediación tradicional, es decir, transformando conflicto por conflicto. El modelo de Escuelas de Paz promueve más bien una reflexión de las conexiones entre los distintos conflictos en la comunidad, sus denominadores comunes y las acciones que pueden ayudar a transformar varios conflictos al mismo tiempo, es decir, los conflictos escolares están estrechamente relacionados con asuntos personales y comunitarios.

Es en dicho tono, que el estudio de mediación, además de transmediación de conflictos resulta indispensable para la ampliación del Modelo de Escuelas de Paz, pues este paradigma es el más congruente con el objetivo general del Modelo: la escuela, además de incidir en la vida de los actores escolares, tiene el poder de transformar los conflictos comunitarios, familiares y personales que trascienden al espacio educativo.

c) Cultura de paz

De acuerdo con AFSC (2007), la cultura de paz es un sistema de valores, actitudes y conductas, autoproducidas de una generación a otra, que estimula relaciones de cooperación pacíficas. En una cultura de paz, el diálogo, la construcción de consenso y la negociación son los principales medios utilizados para tratar las controversias causadas por la diferencia aparente de intereses.

La educación escolarizada tiene la posibilidad de promover la creación y sostenimiento de una cultura de paz puesto que socialmente ésta representa el espacio de transmisión de conocimiento y acumulación de saber pasado; es decir, además de basarse en principios presentes, la cultura de paz busca el reconocimiento y legitimación de prácticas pacíficas previas. Por otro lado, la educación no escolarizada del Modelo de Escuelas de Paz, contribuye a fijar posibilidades futuras en torno a la construcción de paz en la comunidad.

Así, la cultura de paz es un tema clave en el Modelo de Escuelas de Paz pues éste tiene la capacidad de incidir en diferentes ámbitos (social, familiar y personal) con afán de motivar nuevas relaciones pacíficas. Su estudio a profundidad es necesario para que docentes, estudiantes y comunidad en general puedan ser conscientes del potencial transformador y compromiso social del Modelo.

2. Educación emocional

La educación emocional en el marco de las Escuelas de Paz es necesaria pues:

- a) Contribuye a tomar conciencia de lo que sucede en el proceso emocional individual.
- b) Facilita el aprendizaje sobre cómo controlar dicho proceso.

Así mismo, la educación emocional puede ser vista como el proceso mediante el cual las personas se vuelven más conscientes de los sentimientos y los pensamientos, propios y de quienes les rodean, para que puedan equilibrarse antes de tomar cualquier decisión personal y comprometerse a un curso de acción.

Es también un proceso continuo de aprendizaje que todo ser humano realiza a lo largo de su vida y que abarca el desarrollo de habilidades e inteligencia adecuadas para hacer frente a su interior, así como el medio ambiente exterior. En el plano interno, la educación emocional tiene como objetivo abordar adecuadamente los aspectos emocionales y mentales del ser, el fortalecimiento de la autoestima y la confianza, en el nivel externo que tiene como objetivo desarrollar las habilidades de comunicación adecuadas y creativas (Claeys, 2004, citado en Gibson, 2013).

En ese sentido es que la educación emocional se vuelve fundamental para el desarrollo de las Escuelas de Paz, ya que es por medio de su enseñanza que toda persona se vuelve más social y emocionalmente consciente de sí misma y de los demás. La empatía como elemento de la educación de paz debe ser esencial para la formación de estudiantes y docentes pues ésta anticipa el entendimiento del rol de las emociones en las relaciones humanas.

3. Educación sexual

En la actualidad se advierte la urgente necesidad de estrechar la brecha de conocimientos sobre el VIH entre las personas de 15 a 24 años, teniendo en cuenta que el 60% de este grupo etáreo no es capaz de identificar correctamente las formas de prevenir la transmisión del VIH (ONUSIDA, 2008). Esfuerzos como la Declaración Ministerial “Prevenir con Educación” celebrada en julio de 2008 ratificada por países latinoamericanos y caribeños, incluyendo Haití, reconocen el hecho que todas las personas jóvenes necesitan recibir educación en sexualidad y que algunas de ellas son más vulnerables que otras a contraer infecciones de transmisión sexual, entre ellas, el VIH. Las poblaciones especialmente vulnerables en el mundo son: las mujeres adolescentes que debieron contraer matrimonio cuando aún eran niñas, las personas jóvenes sexualmente activas y quienes viven con alguna discapacidad.

La educación en sexualidad dirigida a docentes puede ser bastión para compartir información culturalmente relevante, científicamente rigurosa y apropiada a la edad del estudiante, es decir, los docentes son quienes deben estar capacitados para saber qué es importante y necesario con respecto a la edad de los estudiantes. La educación sexual, además de estar basada en hechos científicamente evidenciados, debe incluir contenidos que faciliten la exploración, análisis y crítica de valores y actitudes sociales, motivando la toma de decisiones personales, libre y responsablemente, de cada estudiante.

Del mismo modo, la educación en sexualidad representa un elemento vital en la prevención del VIH siendo esencial para el cumplimiento de las metas de acceso universal a la salud reproductiva y a la prevención, tratamiento, cuidado y apoyo ante el VIH (ONUSIDA, 2012). Si bien no es realista esperar que un programa educativo logre por sí solo erradicar los riesgos que plantea el VIH y otras ITS, el embarazo no planificado y la actividad sexual coercitiva o el abuso sexual, un programa adecuadamente diseñado e implementado puede contribuir a reducir algunos de estos riesgos y vulnerabilidades fundamentales (UNESCO, 2010).

En el caso del modelo de las escuelas de paz, la educación en sexualidad es importante dado el impacto que tienen los valores culturales y las creencias de todas las personas acerca de este tema en la comprensión del conflicto y en el manejo de relaciones con padres, madres, docentes, otras personas adultas y comunidades. La sexualidad es un asunto presente en gran parte de los conflictos de la comunidad y es a partir de este tema que pueden abordarse las violencias de género, hacia las mujeres y sexual. Así mismo, formar a docentes, jóvenes y adultos en educación sexual resulta urgente pues visibiliza y reconoce que tiende a haber una dimensión corporal y sexual del conflicto.

4. Didáctica

La didáctica, desde una perspectiva constructivista, puede ser definida como el conjunto de técnicas destinado a dirigir la enseñanza mediante determinados principios y procedimientos para que el aprendizaje se lleve a cabo de una forma significativa para las y los estudiantes. Es decir, el campo de estudio de la didáctica no son las materias en sí, sino el cómo pueden ser enseñadas.

Comúnmente, la Didáctica es asociada con diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje, entre las que destacan por su frecuencia:

- a) Exposición
- b) Preguntas generadoras
- c) Juego de roles
- d) Diálogo, debate y discusión
- e) Estudios de casos
- f) Laboratorios
- g) Proyectos
- h) Aprendizaje basado en resolución de problemas
- i) Lectura comentario

En el caso del Modelo de Escuela de Paz, se han usado todas las técnicas didácticas mencionadas, no obstante, pareciera que las más significativas para estudiantes y docentes han sido las que implican un análisis de casos reales ocurridos en el entorno inmediato, así como el juego de roles a través del Teatro Foro y el psicodrama. Habría que formar a los profesores en estas herramientas pues pareciera que por medio de dichas técnicas poco a poco se va vislumbrando una didáctica específica de la educación para la paz.

5. Teatro

A lo largo del proceso de análisis de lo ocurrido en el Modelo de Escuela de Paz, las y los facilitadores constantemente expresaron su satisfacción con el uso del teatro como estrategia de aprendizaje y enseñanza, según sus propias palabras, el teatro probó ser el medio más eficiente para la proyección de emociones, el análisis de las mismas, la crítica a costumbres y prejuicios sociales así como la visibilización de posibles alternativas a conflictos presentes en sus vidas cotidianas.

“El teatro hizo que los jóvenes se entendieran mejor entre ellos. Fortaleció su confianza y autoestima, les hizo sentir bien, y cuando un muchacho se siente bien consigo mismo, sus problemas pueden ser solucionados mejor”.

Facilitadora de Saint Charles Borromeo

“El teatro permitió construir nuevas ideas juntos. El espíritu del personaje era el que proyectaba y eso facilitaba que los jóvenes pudieran expresarse mejor: eran ellos mismos creando alternativas reflejados en el espejo del personaje”.

Facilitadora de Saint Charles Borromeo

Por ello, resulta urgente contemplar la posibilidad de formar a los profesores en técnicas teatrales que les brinden mayor margen de maniobra en cuanto a este arte. Sin duda alguna, las artes teatrales deben ser parte de la formación de profesores para Escuela de Paz pues han demostrado ser la técnica didáctica más eficaz en la construcción de nuevas alternativas a la transformación de conflictos y proyección de emociones.

Malla curricular concreta

A manera de propuesta y con el objetivo de que el mayor número de profesores puedan emprender el camino hacia el modelo de escuelas de paz, la propuesta concreta de formación de profesores puede ser la siguiente:

Fase	Tema	Subtemas
Primera	Cultura de paz y transformación de conflictos. Una perspectiva general.	1. Violencia y no violencia. 2. Conflictos. 3. Análisis de conflictos. 4. Transformación de conflictos.
Segunda	Educación de paz	1. Educación emocional. 2. Educación sexual y de lo corporal. 3. Didáctica específica de la educación de paz.
Tercera	Mediación de conflictos	1. Comités de mediación. 2. Transmediación de conflictos.

Cabe mencionar que dicha malla curricular orientada a la formación de profesores puede adecuarse a las diferentes necesidades contextuales de la escuela.

Ideas iniciales para políticas públicas basadas en el paradigma de educación para la paz



Niños de la escuela Saint Charles Borromeo

Foto: Iván Monzón

Preguntas guía

¿Cómo podemos promover que la educación de paz se convierta en un eje de toda escuela?

¿Qué podemos hacer para que el Modelo de Escuelas de Paz sea adoptado por un mayor número de escuelas?

¿Por qué la educación de paz puede ser fundamental para la formación ciudadana?

La experiencia de Saint Charles Borromeo en Haití, demuestra, a lo largo de los años, que la adopción del Modelo de Escuelas de Paz puede traer consigo múltiples beneficios para los estudiantes, padres de familia, docentes y comunidad en general en varios planos que van desde lo educativo hasta lo económico pasando por aspectos culturales y sociales. Es decir, el impacto del Modelo de Escuelas de Paz es amplio tanto en la población objetivo como en las transformaciones culturales que abarca.

Hoy en día, los sistemas educativos están basados en ideas de la Revolución Industrial, promoviendo la obediencia y disciplina de los estudiantes, personal administrativo y docentes, más que la búsqueda de soluciones creativas a conflictos de la vida cotidiana. Ello ha traído consigo una serie de métodos violentos entre los que destacan el castigo a través de las calificaciones escolares, el bullying entre pares debido a la diferencia física o mental, e incluso la reproducción social de clases sociales por medio de la escuela.

Es urgente construir alternativas a tal sistema ya que la vida contemporánea parece valorar otros aspectos, además de que el potencial humano debe seguir explorándose. El uso de tecnología, la creatividad en la resolución y transformación de conflictos y las habilidades interpersonales parecen ser cada vez más trascendentes para la vida en sociedad, ya que ésta, más que estar basada en la producción, ahora encuentra su nicho en la economía del conocimiento y la búsqueda del mismo.

Es en ese sentido que la educación de paz se convierte en un proceso necesario para las nuevas realidades y violencias que enfrentan las sociedades. La educación de paz no es un fenómeno aislado y relativo únicamente a las escuelas, sino que puede entenderse como una forma fundamentalmente diferente de educar estudiantes para crear un mundo más incluyente, justo, democrático y sostenible.

Las escuelas en gran parte del mundo aún cuentan con un valor simbólico que les permite convertirse en eje rector de los cambios comunitarios: la escuela puede ser el centro de la vida social en espacios de marginación social y económica, ya que ésta representa la única esperanza de movilidad social. Tal capital puede y debe aprovecharse para motivar una transformación educativa que incida en la vida ciudadana de toda persona que tenga contacto con la escuela, así pues, la construcción de paz en la escuela tiene el potencial de convertirse en construcción de paz social.

Considerando que la paz no es un proceso estático e inmediato, resulta innecesario afirmar que la educación de paz debe ser parte del currículum de contenido, sin embargo, sí es posible afirmar que la educación de paz puede adoptarse en el currículum como un contenido transversal que trascienda materias y grados, es decir, la educación de paz puede estar incluida en todas las asignaturas dependiendo de sus posibilidades y grados.

El Modelo de Escuelas de Paz puede enmarcarse en la política pública de educación y desarrollo social por su complejidad y capacidad de permear en diversos espacios. A manera de propuestas breves, el Modelo de Escuelas de Paz puede adoptarse como programa de política pública multisectorial ya que:

1. Afirma que la escuela es núcleo de posibles transformaciones sociales, entre las que destacan, el combate a la violencia y los consiguientes delitos o faltas, el desarrollo económico de comunidades marginadas a través de proyectos autónomos y autosustentables.
2. Promueve la convivencia social intergeneracional, interracial e intercomunitaria, aménorando así el impacto de la violencia.
3. Construye redes de participación entre vecinos, actores sociales destacados de la comunidad y actores políticos, quienes pueden lograr un mejor conocimiento y, por consiguiente, mayor incidencia en las comunidades.

Por otro lado, en términos de política pública en educación, el Modelo de Escuelas de Paz tiene cabida en la agenda política porque:

1. Logra ubicar a la escuela como institución gubernamental de enorme relevancia en la vida de todo miembro social.
2. Construye puentes entre los diversos espacios, gubernamentales y comunitarios, que vive todo barrio, colonia y sociedad.
3. Transmite conocimientos y habilidades de la vida democrática, necesarios para la vida cotidiana, presente y futura, de los jóvenes que convergen en la escuela.
4. Comprende a la escuela como un espacio autónomo capaz de asimilar y transformar los conflictos de la comunidad inmediata.
5. Rompe las estructuras jerárquicas y punitivas presentes entre los maestros, padres de familia y estudiantes.

En esa lógica, existen múltiples estrategias que pueden integrarse al sistema educativo con el objetivo de que más escuelas puedan apropiarse el Modelo de Escuelas de Paz, tales estrategias, corresponden sobre todo a la política pública educativa específica al currículum escolar.

* Garantizar autonomía escolar en la administración educativa.

La autonomía resulta facilitar la adopción del Modelo ya que, sólo a través del reconocimiento de la capacidad de los maestros, podrán implementarse proyectos específicos acordes a la comunidad en la que la escuela está inmersa. Es necesario confiar en el conocimiento comunitario de los docentes y estudiantes, quienes son los actores que podrían emprender acciones de transformación social.

* Visión holística de la educación de paz.

Es fundamental que las y los directivos de las instituciones de educación conciban a la educación de paz como un mecanismo de formación académica importante no sólo para los estudiantes, sino para profesores y familiares. Tal formación lleva a mejorar las relaciones en los espacios educativos y comunitarios.

*** Currículo transversal de educación de paz.**

La modificación de los planes y programas de estudios es importante en tanto adopta a la educación de paz como eje transversal que atraviesa por todos los conocimientos, es decir, la cultura de paz está presente en todo saber, convirtiéndose así en una forma de vida, conjunto de creencias y valores. Ejemplo de procesos similares pueden encontrarse en la adopción casi universal de la perspectiva de género o la educación ambiental en los planes de estudio.

*** Formación docente**

La relevancia de la formación docente es evidente para la construcción del Modelo de Escuelas de Paz, ya que son ellos y ellas quienes pueden compartir los conocimientos de paz con las y los estudiantes. Además de facilitar talleres y cursos a profesores para sensibilizarlos y promover la reflexión en torno a la cultura de paz, pueden motivarse algunos reconocimientos institucionales al esfuerzo de quienes adopten el Modelo.

En resumen, la propuesta puede entenderse de la siguiente manera:

Formación	Cursos básicos a profesores orientado a educación de paz
	Formación a funcionarios públicos orientados a políticas educativas
Curriculum	Desarrollo de malla curricular
	Desarrollo de normas para el proyecto educativo
Certificación	Construcción de indicadores base.
	Sistema de evaluación y acompañamiento.

La convergencia de modelos educativos alternativos con el sistema educativo tradicional ha sido históricamente compleja, no obstante, hoy más que antes, impera la necesidad de transformar la visión de lo escolar ante los hacedores de políticas públicas. Las instituciones de gobierno se enfrentan a tiempos que exigen un cambio sustancial en el paradigma escolar: es momento de tomar las riendas desde la ciudadanía y proponer alternativas reales. El Modelo de Escuela de Paz ha sido una experiencia exitosa en Croix des Bouquets, Haití, puede serlo en más comunidades alrededor del mundo.

Glosario

Acción-reflexión. Concepto freireano estrechamente ligado a la concepción de educación, misma que sólo puede ser verdadera si es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo. Es decir, la educación no debe ser aislada del mundo externo a la escuela y a la práctica escolar.

Actores comunitarios. Son las personas que contribuyen o atentan al trabajo cooperativo en comunidad.

Compromiso cívico. Involucramiento de las y los participantes de la comunidad en las decisiones de interés público y común.

Conflicto. Se considera conflicto a “la divergencia aparente de intereses o a una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no se pueden lograr simultáneamente”. Las partes en este caso pueden ser personas, grupos pequeños o grandes, o territorios geográficos nacionales (Pruitt y Ruben, 1986).

Paz urbana. Es un proceso de cambio social constructivo en el que los individuos, grupos y sociedades construyen relaciones cada vez más cooperativas. (Lederach 2003:20) La paz, en este punto de vista, es una forma de convergencia de intereses en busca del beneficio mutuo. (Curle, 1994:7)

Cultura de paz. Una cultura de paz es un sistema de valores, actitudes y conductas, autoproducidas de una generación a otra, que estimula relaciones de cooperación pacíficas. En una cultura de paz, el diálogo, la construcción de consenso y la negociación son los principales medios utilizados para tratar las controversias causadas por la diferencia aparente de intereses.

Construcción de paz. Inherente en el concepto de construcción de paz está el supuesto de que la paz es un proceso. El término construcción de paz implica que la paz es algo que se debe cons-

truir o crear por las personas. La construcción de paz es “centrada y radica” en mover la calidad de las relaciones de las personas, grupos y sociedades de relaciones antagónicas a relaciones cooperativas (Lederach, 2003:20).

Curriculum. Propuesta de cambio de cambio o continuidad para la práctica educativa. Es en la práctica donde como toda intención, idea y proyecto se realiza; a través de contenidos, intenciones y formas de transmisión.

Didáctica. Disciplina pedagógica que tiene como objeto de estudio los elementos existentes el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mediación. Método de resolución de conflictos en el que un tercero ajeno al conflicto promueve la negociación de las partes sin intervenir directamente en la decisión final.

No violencia. La no violencia es un poder creativo puesto al servicio de la justicia y el bien de todos que no usa ni la pasividad ni la violencia. (Pace e Bene)

Otro nombre que podría dársele es: “El poder que transforma”. Es un poder que tiene la capacidad de transformar situaciones y conductas violentas o destructivas en experiencias constructivas y conductas cooperativas. <http://paceebene.org/espanol/definiciones-de-la-violencia-y-la-noviencia>

Transformación de conflictos. La transformación de conflictos es un enfoque del conflicto que fue por primera vez promovido por John Paul Lederach a finales de la década de los 80. Desde ese momento, se ha vuelto cada vez más popular entre los profesionales que trabajan por un cambio social sostenible de largo plazo. La transformación de conflictos considera el conflicto como una parte normal de las relaciones humanas diarias.

La transformación de conflictos considera los conflictos sociales específicos como una oportunidad “para aprender sobre los patrones... para tratar con las estructuras de relaciones”, y para utilizar la energía del conflicto para construir cambio constructivo (Lederach 2003:12). El objetivo es iniciar procesos de largo plazo para construir relaciones y comunidades sanas, tanto a nivel local como global.

Bibliografía

1. AFSC (2012). *Implementación de Plataformas Locales de Paz Urbana: Lecciones aprendidas sobre la construcción de paz en espacios urbanos violentos*. Documento interno.
2. ----- (2008). *Glosario IPLAC*. Glosario del programa Internacional para América Latina y el Caribe. Documento interno.
3. Arendshorts, Thomas (2005). *Drama in Conflict Transformation*. Recuperado el 20 de septiembre del 2013, de <http://www.beyondintractability.org/essay/drama>
4. Bajaj, M. & Brantmeier, E. Guest Editors. (2011). The Politics, Possibilities and Praxis of a Critical Peace Education. *The Journal of Peace Education*. 8(3).
5. Bajaj, M. (Ed.) (2008). *The Encyclopedia of Peace Education*. Carolina del Norte, Estados Unidos: Information Age Publishing.
6. Banco Mundial (2013). *Haiti Overview*. Recuperado el 14 de septiembre del 2013, de <http://www.worldbank.org/en/country/haiti/overview>
7. ----- (2013b). *Data. GDP*. Recuperado el 10 de septiembre del 2013, de <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>
8. Disasters Emergency Committee (2013). *Haiti earthquake facts and figures*. Recuperado el 13 de septiembre del 2013, de <http://www.dec.org.uk/haiti-earthquake-facts-and-figures>
9. Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
10. Galtung, Johan (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, España: Fontamara.
11. Gibson, Matthew (2013). *Definition of emotional education*. Recuperado el 20 de septiembre del 2013, de <http://emotionaleducation.wordpress.com/about/definition-of-emotional-education/>

12. Gilles, Alain (2012). *The social bond, conflict and violence in Haiti*. Oslo, Noruega: PRIO
13. Global Humanitarian Assistance (2013). *Haiti*. Recuperado el 09 de septiembre del 2013, de <http://www.globalhumanitarianassistance.org/countryprofile/haiti>
14. Haavelsrud, M. (1996). *Education in developments*. Oslo, Noruega: Arena.
15. International Organization for Migration (2013). *Displacement tracking matrix*. Recuperado el 13 de septiembre del 2013, de <http://iomhaitidataportal.info/dtm/index2.aspx>
16. Kaufman, G. F., & Libby, L. K. (2012). *Changing Beliefs and Behavior Through Experience-Taking*. *Journal of Personality and Social Psychology*. USA
18. Lunde, Hanriette (2008). *Youth and education in Haiti*. Oslo, Noruega: FAFO.
19. Luzincourt, Ketty *et al.* (2012). *Education and Conflict in Haiti. Rebuilding the education sector after the 2010 earthquake*. Washington DC, Estados Unidos: Institute of Peace.
20. McNulty, Brendan (2011). The Education of Poverty: Rebuilding Haiti's School System after its "Total Collapse". *The Fletcher Forum of World Affairs*, 35 (1), 111, 109-126.
21. Monzón, Iván (2012). *Microplataformas de Paz Urbana: Guía de aplicación*. Guatemala, Guatemala: AFSC.
22. ----- (2011). *Plataformas de Acción Juvenil*. Guatemala, Guatemala: AFSC.
23. ----- (Ed.) (2010). *Inseguridad Urbana y Transformación de Conflictos: Rumbo a un nuevo paradigma*. Philadelphia, Estados Unidos: AFSC.
24. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Haiti. International Human Development Indicators*. Recuperado el 09 de septiembre del 2013, de <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/HTI.html>
25. ONU (2013). *Haiti. Humanitarian Action Plan 2013*. Disponible en, https://docs.unocha.org/sites/dms/CAP/2013_Haiti_HAP.pdf
26. ----- (2012). *UN Data*. Recuperado el 06 de septiembre del 2013, de <http://data.un.org/Data.aspx?q=haiti&d=SNAAMA&f=grID%3A101%3BcurrID%3AUSD%3BpcFlag%3A1%3BcrID%3A332>
27. ONUSIDA, (2012). *Informe 2012 sobre la epidemia mundial del SIDA*. Ginebra: ONUSIDA. Disponible en, http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/epidemiology/2012/gr2012/20121120_UNAIDS_Global_Report_2012_with_annexes_es.pdf

28. ONUSIDA, (2008). *Informe 2008 sobre la epidemia mundial del SIDA*. Ginebra: ONUSIDA.
29. Salomon & B. Nevo (Eds.). *Peace education: The concept, principles and practices around the world*. NJ, Estados Unidos: LEA.
30. Sánchez, Freddy (2007). El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, 63-69.
31. Santos Gómez, Marcos. *De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora*. Recuperado el 18 de septiembre de, <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/santos1.pdf>
32. Sports and Development. *The role of sport in peace-building*. Recuperado el 09 de septiembre del 2013, de http://www.sportanddev.org/en/learnmore/sport_and_peace_building/the_role_of_sport_in_peace_building/
33. Suzata, Eriko (2011). *Education in Haiti: An Overview of Trends, Issues, and Plans*. Conferencia en el World Innovative Summit for Education.
34. Vázquez, Romina (2007). *Ciclón histórico*. Disponible en, <http://especiales.diariolibre.com/temporadaciclonica/historicos.php>
35. Verdiani, Antonella (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school*. París, Francia: UNESCO.
36. UNESCO (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre Educación en Sexualidad*. París, Francia. Disponible en, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

Escuelas para la Paz *Es un manual que fue escrito con el fin de invitar a la reflexión en temas de educación de paz, relaciones escolares no violentas y que trasciendan a espacios comunitarios.*

Al principio se hace una breve descripción del contexto haitiano, especialmente después del terremoto de 2010, a continuación se analizan algunas posturas conceptuales en torno a la educación y escuelas para la paz, posteriormente se hace una descripción del proyecto realizado en la escuela Saint Charles Borromeo, para continuar con una reflexión en torno a las lecciones aprendidas del proyecto. Finalmente, se expone una propuesta de modelo de escuelas de paz que puede ser empleada por escuelas y comunidades en búsqueda de paz y justicia social, así como para autoridades responsables de diseñar e implementar políticas públicas educativas.

Estas ideas persiguen promover un movimiento educativo y comunitario hacia una cultura de paz y participación ciudadana.

*American Friends Service Committee, AFSC
Guatemala-Central America
23 Calle 14-58 Zona 4 de Mixco
Edificio CRECE, Condado Naranjo
Torre I Oficina 504, Guatemala
www.afsc.org*



**American Friends
Service Committee**

Delmas 60 No. 26 Port Au Prince

Aplicación del Manual en el Municipio de Manzanillo, Colima

Como ha sido mencionado anteriormente, el capítulo quinto del Manual analizado, “Compromiso cívico y plataformas de paz en la escuela”, pudo ser implementado en los municipios de Colima y Manzanillo del estado de Colima, México en el segundo semestre del año 2013. La decisión de que sólo esta fase del Modelo de Escuelas para la Paz fuese replicada tiene que ver con factores ajenos a cualquier decisión de quienes trabajamos en el proyecto, entre tales factores se encuentra la falta de recursos humanos y materiales, además de la falta de vínculos sólidos entre las autoridades gubernamentales y las comunidades escolares.

Pese a que el proyecto fue implementado en los municipios de Colima y Manzanillo, este análisis de la práctica del manual estará enfocado a Manzanillo. Pues de este espacio se tienen datos y observaciones precisas y personales. El municipio de Manzanillo se encuentra ubicado en la costa del Pacífico mexicano, según datos del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010) cuenta con cerca de 150 mil habitantes, las actividades laborales principales de quienes habitan esta ciudad están enfocadas en la industria portuaria y del turismo.

El objetivo principal del programa “Plataformas Juveniles para la Construcción de Paz, 2013” fue promover una cultura de paz y no violencia en diez colonias de la ciudad de Manzanillo, a través de la conformación de diez plataformas de paz urbana integradas por grupos de jóvenes de 14 a 22 años que auto-organizados realizaran acciones en sus colonias para fomentar la participación comunitaria y la no violencia. Las colonias en las que pudo evaluarse el impacto del programa son: Centro, Constitución, Alameda, El Rocío, Las Joyas, Cuauhtémoc, Libertad, Campos, Colomo 1 y Colomo 2.

La coordinación del programa estuvo a cargo de quien escribe, en él participaron tres psicólogos y un facilitador comunitario. Es importante mencionar que mi llegada al proyecto y al trabajo con el American Friends Service Committee está influenciado por múltiples razones que suelen permear en los procesos de selección, entre las que destacan mi trabajo previo con la organización en colaboración con Alianza Cívica AC en la Ciudad de México, así como mi capacidad de traducir lenguajes diversos (idiomas, lenguaje internacional-nacional, lenguaje de clase, lenguaje docente) y características físicas que implican imaginarios de posición social. El proceso por medio del cual obtuve tal empleo debe mencionarse pues evidencia el funcionamiento de las organizaciones internacionales así como las prácticas que deben criticarse y mejorarse.

El presupuesto total del programa en Manzanillo fue de 450 mil pesos para gastos administrativos y operativos, mismos que incluyen el pago a quienes trabajaron en el proyecto, material de oficina y de papelería, más 100 mil pesos de apoyo para que las y los jóvenes realizaran actividades no violentas de su elección en sus colonias. Tal presupuesto estuvo garantizado por el gobierno estatal en calidad de la Secretaría de Educación y el Centro de Prevención de la Violencia con Participación Ciudadana, cumple con normas de transparencia y fue aprobado por el H. Congreso del Estado de Colima.

Como primera fase de la implementación de las plataformas de paz, se impartieron diez talleres con duración de 15 horas a un total de 361 jóvenes, de los cuales 185 son mujeres y 176 hombres. De ese número, 307 pertenecen a las colonias designadas y los restantes a zonas aledañas. Las mujeres, en lo general, tuvieron un mayor porcentaje de participación. Todos los talleres se realizaron en las instalaciones de las escuelas secundarias públicas Homóbono Llamas Turno Matutino, Ricardo Flores Magón Turno Matutino, Ricardo Flores Magón Turno Vespertino, Manuel Murguía Turno Matutino, Manuel Murguía Turno Vespertino, Benito Rincón López Turno Matutino y Benito Rincón López Turno Vespertino.¹

Con respecto a las actividades, todas fueron propuestas por las y los jóvenes quienes decidieron qué actividad querían realizar con base en sus intereses y gustos, además de la evaluación de las necesidades de sus comunidades. Las actividades generalmente estuvieron encaminadas a recuperar espacios públicos para la convivencia, el deporte y la recreación, además de impartir cursos sobre temas relacionados a la violencia a personas de menor edad que ellos. Los temas tratados en tales cursos y talleres incluían, cultura de paz, adicciones, educación sexual, violencia en la escuela, comunicación asertiva y escucha activa. Varias de las actividades tuvieron constancia incluso después del fin del proyecto en enero del 2014.

En las actividades participaron un total de 200 Jóvenes que conformaron 16 plataformas juveniles de paz, con 16 acciones.² La siguiente tabla muestra las actividades realizadas en cada colonia y el número de beneficiados indirectos (niños y jóvenes que recibieron cursos, actores comunitarios que participaron en alguna actividad, etc).

Colonia	Nombre de plataforma	Número de jóvenes	Tipo de actividad	Beneficiados indirectos
---------	----------------------	-------------------	-------------------	-------------------------

¹ Anexo 2. Datos extendidos de las Escuelas Secundarias.

² Anexo 3. Algunas fotografías de las acciones.

Alameda	Los Com-paz	14	Convivencia deportiva	40
	Alameda 1 por la paz	8	Rehabilitación de espacio público (casa de usos múltiples)	Indefinidos
	Alameda luchando por la paz	9	Taller de violencia intrafamiliar	90
Constitución	Construyendo la paz	9	Rehabilitación de espacio público (playas)	Indefinidos
Centro	Centro de la paz	8	Rehabilitación de espacio público (jardín)	Indefinidos
El Rocío	No más guerra, viva la paz	9	Rehabilitación de espacio público (reforestación)	Indefinidos
		9	Talleres de construcción de paz	100
Las Joyas	Las 3 por la pasxz	8	Talleres de educación sexual	75
La Libertad	Plataforma por la libertad	33	Teatro sobre violencia	154
La Cruz	La Cruz construyendo la paz	9	Talleres de prevención adicciones	61
Barrio Nuevo	Jóvenes en acción	11	Taller de prevención de adicciones	107
	BRL por la paz	9	Talleres de construcción de paz	81
Centro Santiago	Santiago por la paz	7	Taller de violencia escolar	95
	Nueva cultura de la paz	11	Murales de la paz	Indefinidos
	Supersociales	9	Talleres de construcción de paz	87
	Santiago formando la paz	13	Talleres de construcción de paz	78
El Colomo	Amigos por la paz	24	Talleres de técnicas de comunicación	120
Total		200		1088

Algunas Fortalezas del Manual

El “Manual para la implementación de un proyecto escolar para la reducción de la violencia urbana” tiene varias consecuencias positivas en las escuelas en las que se replica. Entre las fortalezas de dicho material didáctico se encuentra, sobre todo, la visibilización de un área de la Pedagogía que poco eco ha tenido en América Latina a pesar de la necesidad urgente de transformar la permeabilidad de la violencia en la región: la educación para la paz en los contextos formales y no formales. La educación para la paz ha sido estudiada en diversos continentes afectados por el conflicto, sobre todo el europeo y africano, no obstante, apenas es que los gobiernos latinoamericanos contemplan la posibilidad de transmitir el conocimiento de la cultura de paz dentro del marco de construcción de una ciudadanía participativa.

Otro de los aspectos sólidos del manual es la mirada crítica que intenta transmitir de la educación para la paz, este enfoque reconoce que la educación, junto con otros esfuerzos hacia el cambio social fuera de la escuela, tiene un papel constructivo en la promoción de la paz. El Manual, y el Modelo de Escuelas para la Paz *per se*, asumen que la escolarización se encuentra en un contexto social más amplio, y que, por tal motivo, debe exigirse una estrecha relación entre la investigación, la educación y la acción en el proceso general de cambio social.

La educación de paz en general y las Microplataformas de Paz en lo particular, son el principio del aprendizaje de lo público y de la incidencia individual en él. Las acciones emprendidas por las y los jóvenes participantes del proyecto ejemplifican por medio de la experiencia, las posibilidades de creación que como individuos tienen. Es por las Microplataformas de Paz que los jóvenes notaron cual es su responsabilidad en la comunidad, su alcance y, sobre todo, el ánimo social de transformación; notaron que la solidaridad es posible y que los actores comunitarios suelen cooperar en proyectos benéficos para la mayoría. La educación, además de lo escolar, es la experiencia colectiva.

En ese mismo orden de ideas, el Manual promueve la reconceptualización de la educación para la paz pues las técnicas didácticas, el contenido curricular y la estructura organizacional de la escuela deben estar armonizadas para promover la educación para la paz, convirtiéndose entonces en una educación de paz que asume que la paz no es un fin sino un camino. La educación de paz, más que funcionalista, consideraría que la estructura total de la escuela y la comunidad es la responsable de transmitir prácticas no violentas por medio de la experiencia cotidiana no violenta. El aprendizaje de la

paz, entonces, se realiza en todo momento, tanto en el aula como en los espacios ajenos a la escuela.

El Manual, coherente a su objetivo, promueve el diálogo y la reflexión entre los lectores y autores a través de preguntas iniciales en cada capítulo. Esta estrategia didáctica busca motivar la construcción de puentes entre la práctica del lector y las ideas expuestas ante él, haciendo del Modelo de Escuelas para la Paz un proyecto más significativo y congruente a las realidades definidas de las geografías donde se pretenda replicar el modelo. Igualmente, las preguntas generadoras por capítulo implican que ninguna noción expuesta en el material didáctico está finalizada: todo concepto, propuesta o sugerencia está en constante proceso de transformación y replanteamiento. La educación de paz y el modelo de escuelas para la paz son proyectos teóricos y prácticos dinámicos.

Por último, los paralelismos entre los contextos de México y Haití implican posibilidades de comunicación y solidaridad. El cosmopolitismo, en tanto comprensivo de las divergencias entre culturas y naciones, también conlleva el encuentro con las diferencias y el respeto a la diversidad. Los conflictos, obstáculos y dolores no son exclusivos de poblaciones en específico, son compartidos entre sociedades más allá de las distinciones obvias. Resulta urgente aprender de los aciertos de comunidades ajenas a la propia para proponer soluciones innovadoras y creativas a los malestares inmediatos. La ampliación del conocimiento sobre otras comunidades también acrecenta las ideas con respecto a la sociedad que nos rodea.

Algunas Debilidades del Manual

Entre las debilidades más contundentes del Manual, se encuentra, por obvias razones, la falta de certezas con respecto a cuán viable es su aplicación en latitudes radicalmente distintas a la de Haití, el caribe y la región latinoamericana. Es decir, cada contexto social cuenta con características específicas que le definen, así pues, resulta imposible crear una herramienta didáctica que satisfaga las necesidades de toda comunidad escolar. La implementación del Manual al pie de la letra y cual receta, podría llevar a la promoción de rasgos culturales poco pertinentes e incluso impositivos para las comunidades. Entiéndase entonces que el Manual es sólo una herramienta para la construcción de sociedades menos violentas, mas ello no es explícito en ninguno de sus capítulos.

La falta de especificidad con respecto al uso del Manual tiene estrecha relación con las intenciones del American Friends Service Committee y las organizaciones que promovieron su utilización en regiones diferentes a la haitiana. Como casi todo espacio de cooperación internacional en educación, la organización antes mencionada busca que sus materiales sean ejes de acción en la mayor superficie territorial sin considerar del todo la pertinencia y necesidad del mismo. La lenta promoción de los principios religiosos cuáqueros es una realidad no explícita en ninguna de las estrategias y herramientas didácticas del American Friends Service Committee.

Así mismo, el Manual no es explícito acerca de la necesidad de que toda comunidad que considere la adopción del Modelo de Escuelas para la Paz resignifique varios conceptos, entre ellos, el de paz, no violencia y conflicto. La apropiación de tales nociones, su ubicación dentro de un marco de saberes e historia local, debe estar vinculada a las decisiones de quienes las implementen más que de quienes las proponemos. Al final, como resulta evidente en el Manual, los significados de la educación para la paz han sido contruidos en la academia, los organismos internacionales y las organizaciones no gubernamentales de Occidente.

Tal conceptualización y su contexto es el que explica porque existe un interés de pacificación de las comunidades. Éste tiene sus causas en el supuesto, objetivo o subjetivo, de que son violentas. Si bien el proceso por medio del cual los organismos y organizaciones internacionales deciden que una región es violenta y requiere de intervención ante el conflicto implica múltiples análisis estadísticos y de datos demográficos, también es cierto que hay una serie de imaginarios sociales globales que afectan la comprensión de algunas regiones como problemáticas, entre las que destacan América Latina, Medio Oriente y el África Subsahariana, mismas que coinciden en su historia de colonización y

de lucha por independencia. La constante organización colectiva con fines políticos suele comprenderse en el plano de la violencia más que de la reivindicación de derechos y justicia: la violencia en América Latina y México es un asunto complejo que también ha surgido de movimientos políticos y sociales con causas dignas.

Las intenciones del manual deben analizarse a detalle, ya que, además de representar la posibilidad de construir escuelas y comunidades menos violentas, son el reflejo de las intenciones del American Friends Service Committee, organización que no deja de ser religiosa y estadounidense. El curriculum oculto del material didáctico propuesto es confuso acerca de sus motivos de inmersión en la región: en el Manual no se especifica porque la organización tiene interés en permear en países como Guatemala y México, de tal suerte que puede afirmarse que el material no es transparente en sus objetivos políticos más que educativos.

Conclusiones

En el caso de México en particular y en general en América Latina, las teorías de la educación de paz deben fortalecerse en conjunto con teorías didácticas que promuevan la construcción de una ciudadanía más crítica, pacífica, empática y responsable desde las aulas. El aula no es lejana a su espacio social, lo público se configura y transforma en la escuela tanto como en las plazas y calles. Pese a que hay diversas prácticas educativas que promueven la paz en la región, entre ellas, el Programa de Formación de Jóvenes Líderes para la Paz en República Dominicana o el Programa de Prevención y Tratamiento de la Violencia en las Escuelas Asociadas de Colombia (UNESCO, s/f), aún hace falta construir teoría crítica que emane de los saberes, tradiciones y contextos latinoamericanos. La teoría de la educación para la paz, como se menciona en el Manual analizado, ha sido históricamente exportada desde los continentes europeo y africano, latitudes que tienen enorme tradición en el pensamiento de los estudios de paz y conflicto.

La falta de teoría latinoamericana en torno a la educación de paz inevitablemente lleva a que se adopten prácticas lejanas a la realidad de las comunidades, generalmente promovidas por organismos y organizaciones no gubernamentales internacionales. Es decir, si bien es cierto que hay intenciones cuestionables en la intervención de agentes externos a las comunidades con las que se ha trabajado el Modelo de Escuelas para la Paz, también es cierto que es urgente que pedagogas, sociólogos, politólogos y ciudadanos en general busquemos formas de intervención para la no violencia que sean pertinentes con las características materiales y culturales de la región. La teorización de la educación de paz sin duda permitiría replicar las buenas prácticas educativas.

Es responsabilidad de la Pedagogía y quienes la practicamos, retomar espacios profesionales que nos han sido arrebatados por otros profesionistas de las ciencias sociales. Las pedagogas, en tanto concentradas con procesos psicopedagógicos han abandonado la capacidad de innovar de la materia en ámbitos sociales, económicos e incluso jurídicos; el llamado a la construcción de una teoría de la educación de paz latinoamericana es a la par una invitación a la teoría de la educación no formal, para la ciudadanía y la convivencia. En México, es urgente decir que la identidad de la pedagoga debiese ser la de la responsabilidad colectiva de transformación y reconstrucción en tiempos de violencia.

De igual modo, la didáctica crítica y acorde a las necesidades de reflexión en torno a la igualdad, la justicia, la no violencia y la dignidad, tiene un largo camino por andar. Pese a que existe amplia

bibliografía sobre la teoría crítica de la educación, han habido pocos esfuerzos por la práctica de dicha teoría. Hace falta considerar cómo los ideales de ciudadanía pueden enseñarse en las aulas de manera congruente, sustentable y amena a estudiantes y docentes. La educación en paz, más que un contenido, es entonces una forma transversal de comprensión de las escuelas, sus funciones, oportunidades y capacidades y, por lo tanto, la planeación de la enseñanza no puede enmarcarse en métodos que tradicionalmente han promovido estructuras autoritarias en la escuela.

Finalmente, sobra decir que la educación de paz en México atiende a peculiaridades contextuales muy específicas. México, país con más de 100 mil muertos a consecuencia de la política de seguridad de los últimos ocho años, cerca de 2 millones de desplazados internos y 50 mil huérfanos, vive una crisis humanitaria. México, país en el que más de un tercio del ingreso total se concentra en 10% de la población más rica mientras que tan sólo un sexto del ingreso se distribuye a 40% de la población más pobre (Cortés, 2011), en el que el desempleo juvenil duplica al desempleo promedio poblacional (CIDE/ CONAPRED, 2012) y al menos cuatro de cada diez mexicanos no dispone de suficiente ingreso para comprar comida (Coates, 2010), es un país de desigualdades. Educar para la paz en este contexto, es, además de educar para la no violencia, educar para los derechos humanos, la ciudadanía y, sobre todo, la justicia social.

Fortaleciendo espacios para la Paz en Niños, Jóvenes y Miembros de la Comunidad de Croix des Bouquets

Modelo de Escuelas para la Paz

**Análisis del proyecto
Compilación de preguntas clave**

Propuesta de preguntas clave por grupo focal

Grupo con niños y jóvenes que participaron en las actividades

- a) ¿Qué fue lo que más te gustó del curso de “Fortaleciendo espacios para la Paz en Niños, Jóvenes y Miembros de la Comunidad de Croix des Bouquets y el Campamento CORAIL”? What did you like the most about the workshop “Strengthening spaces for peace with children, youth and members of the community of Croix des Bouquets and Camp CORAIL”?³
- b) ¿Qué fue lo que menos te gustó del curso? What did you like the less about the workshop?
- c) ¿Sientes que el curso contribuyó a que tu grupo y comunidad se conocieran mejor? Do you feel that the workshop helped your community and group to better understand each other?
- d) ¿Te gustaría que más niños y jóvenes tomaran el curso en tu comunidad? Would you like other children and youth from your community to take the workshop?
- e) ¿Cómo crees que eso cambiaría a Croix des Bouquets? How do you think that would change Croix des Bouquets?
- f) ¿Qué aprendizaje rescatas del curso? What lesson do you take home from the workshop?
- g) ¿Qué actividades (a través de qué actividades aprendieron el contenido significativo)? How did you learn that especial knowledge you are taking home?
- h) ¿Notas un cambio en tu forma de ser antes y después del curso? ¿Cuál? Do you see any change in your life before and after the workshop? Which one?
- i) ¿Notas cambios en las actitudes de tus compañeros? ¿Cuáles? (Hay que buscar que hablen sobre bullying, pandillas, violencia física o psicológica y de género, antes y después. Así se pueden evaluar los aprendizajes significativos). Do you see any change in the attitudes of your classmates before and after the workshop? Which one?
- j) ¿A partir del curso, queda algún proyecto para promover estos aprendizajes en la comunidad, con tu familia y amigos? Do you have any Project to promote your new peace knowledge with your community, family and friends?

³ La traducción de todas las preguntas se hizo con afán de facilitar el trabajo del intérprete.

- k) ¿Cómo crees que puedes transmitir estos conocimientos a más personas? ¿Qué ayuda necesitarías para que más gente supiera de esto? How do you think you can spread this knowledge to more people? What help do you need to do that?
- l) ¿Si pudieras cambiar algo del curso, qué sería? If you could change anything of the workshop, what would it be?

Personal, profesores y mediadores

1. ¿Cree que el curso motivaron la participación de los niños, niñas y jóvenes? Do you think the workshop fostered the children and youth participation?
2. ¿Cree que las y los estudiantes aprendieron a transformar conflictos a lo largo del curso? Do you think students learnt conflict transformation along the workshop?
3. ¿Qué actividades cree que fueron las mejor aceptadas en los grupos? What activities were the best accepted from the groups?
4. ¿Cómo funcionó la mediación escolar? How did scholar conflict mediation work?
5. ¿Qué funciono y que no funciono de los procesos de mediación? What worked and what did not from the mediation processes?
6. ¿Ve cambios en la convivencia de los niños, niñas y jóvenes después de tomar el curso? ¿Cuáles? Do you see changes in how children and youth work together after taking the workshop? Which?
7. ¿Además del curso, cómo cree que las relaciones de violencia en la Escuela pueden transformarse? As well as taking the workshop, how do you think violent relationships in the School can be transformed?
8. ¿Qué le gusto y qué no le gusto del curso? What did you like from the workshop? What did you dislike?
9. ¿Qué cambiaría o agregaría? What would you change from the workshop? Would you add any content?
10. ¿Hay algún proyecto en específico que las niñas, niños y jóvenes hayan planeado para continuar transmitiendo los aprendizajes que obtuvieron en el curso? Is there any specific Project children and youth have planned to continue spreading the knowledge they got in the peace workshop?
11. ¿A qué dificultades se enfrentó en la realización del curso? What obstacles did you face to make the workshop happen?

Padres de familia

1. ¿Sabe de la existencia del proyecto de paz? Do you know about the Project “Strengthening spaces for peace with children, youth and members of the community of Croix des Bouquets and Camp CORAIL”? ¿Cree que haya sido útil? Do you think it was useful? ¿Cómo? How?
2. ¿Cuál es la diferencia que usted observa en los niños (estudiantes) que participan en la microplataforma en su actitud en la comunidad? What is the difference you see in the children and youth that participate in the micro platform?
3. ¿Cree que la comunidad (vecindario o campamento) pueda disminuir en algo sus formas de violencia a través de las microplataformas ? Do you think your community can transform violence through peace micoplatforms? ¿Cómo? How?
4. ¿Cuán importante cree que es la escuela en el futuro de sus hijos? How important do you think school is for the economical future of your children?
5. ¿Usted noto cambios en la conducta o actitud de su(s) hijos cuando asistieron al curso de plataformas? ¿Cuáles? Did you notice any attitude change in the children who go to the micro platform workshop? Which?
6. ¿Qué aprendizajes cree que los niños, niñas y jóvenes deberían aprender para el futuro? What knowledge do you think children should acquire to facilitate their economical survival?

Anexo 2

Datos extendidos de las Escuelas Secundarias Públicas del Municipio de Manzanillo

Escuela Secundaria No. 2 “Ricardo Flores Magón” (TURN0 MATUTINO)

Domicilio: Calzada de las Flores #50 Fraccionamiento Villa Florida (C.P. 28200).
Director: Gustavo Adolfo Hernández Barbosa.
Trabajadora Social: Ma. Del Carmen Acosta Nava.
Teléfono de la Escuela: 01-314-3322075.

Escuela Secundaria No. 2 “Ricardo Flores Magón” (TURNO VESPERTINO)

Domicilio: Calzada de las Flores #50 Fraccionamiento Villa Florida (C.P. 28200).
Director: Peregrina Judith Vargas Solano (cel. 314-1034818).
Trabajadora Social:
Teléfono de la Escuela: 01-314-3359063.

Escuela Secundaria No. 3 “Manuel Murguía Galindo” (TURNO MATUTINO).

Domicilio: Av. Dolores Hidalgo # 3 Col. 16 de Septiembre (C.P. 28239).
Director: Profr. Salvador Guzmán Avalos.
Trabajadora Social:
Teléfono de la Escuela: 01-314-3324729.

Escuela Secundaria No. 3 “Manuel Murguía Galindo” (TURNO VESPERTINO).

Domicilio: Av. Dolores Hidalgo # 3 Col. 16 de Septiembre (C.P. 28239).
Director: Profr. Salvador de la Madrid González (cel. 312-1342638).
Trabajadora Social:
Teléfono de la Escuela:

Secundaria No. 15 “Homobono Llamas” (TURNO MATUTINO).

Domicilio: Prolongación Hidalgo S/N Col. Arturo Noriega Pizano, El Colomo (C.P. 28800), Manzanillo, Col.
Director: Ma. Eugenia Ramírez Santillán (Cel. 3141244550)
Trabajadora Social: Lucy
Teléfono de la Escuela: 314-3375390.

Escuela Secundaria No. 11 “Benito Rincón López” (TURNO MATUTINO)

Domicilio:
Director: Jorge Ernesto Cihdzul
Trabajadora Social:
Teléfono de la Escuela:

Escuela Secundaria No. 27 “Benito Rincón López” (TURNO VASPERTINO)

Domicilio:
Director: Raúl Rivera Rivera (cel. 314-1161228).
Trabajadora Social:
Teléfono de la Escuela: 01-314-3343490.

Anexo 3

Fotografías de la implementación del Manual en Manzanillo, Colima



Fotografía 1. Atenea Rosado facilitando el taller de Plataformas de Paz en la Escuela Secundaria Homóbono Llamas.



Fotografía 2. Parte del taller de Plataformas de Paz en la Escuela Secundaria Homóbono Llamas.



Fotografía 3. Acciones de la plataforma “Construyendo la paz”.



Fotografía 4. Acciones de la plataforma “Amigos por la paz”.



Fotografía 5. Acciones de la plataforma “Nueva cultura de paz”.



Fotografía 6. Acciones de la plataforma “Alameda 1 por la Paz”.



Fotografía 7. Campamento final de las plataformas de paz.

Bibliografía General

1. Aranda, Jesús (2013). En el abandono niños afectados por la guerra contra el narco, en *La Jornada*. Recuperado el 17 de marzo del 2014, de http://www.espolea.org/uploads/8/7/2/7/8727772/la_jornada_en_el_abandono_nios_afectados_por_la_guerra_contra_el_narco_investigadores.pdf
2. CIDE/CONAPRED (2012). *Reporte sobre la discriminación en México 2012*. Ciudad de México: CIDE/CONAPRED.
3. Coates, Anna (2010). *Las brechas sociales por cerrar: pobreza y desigualdad en México*. Recuperado el 20 de marzo del 2014, de <http://www.cepal.org/mexico/noticias/noticias/2/39932/AnnaCoatesCEPALBrechasPobrezaDesigualdad.pdf>
4. Cortés, Fernando (2011). *Desigualdad económica y poder en México*. Ciudad de México, México: CEPAL.
5. Dewey, John (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
6. Durin, Séverine (2013). Los desplazados por la guerra contra el crimen organizado en México. Reconocer, diagnosticar y atender, en *El desplazamiento interno forzado en México. Un acercamiento para su análisis y reflexión*, Tórrens, O (Coord.). Ciudad de México, México: CIESAS, El Colegio de Sinaloa & Senado de la República.
7. Global Coalition to Protect Education from Attack, GCPEA (2014). *Education under attack*. New York, Estados Unidos: GCPEA.
8. Proceso (2013). Más de 121 mil muertos, el saldo de la narcoguerra de Calderón: Inegi. Recuperado el 17 de marzo del 2014, de <http://www.proceso.com.mx/?p=3488>
9. UNESCO (s/f). *Cultura de paz en la escuela*. Recuperado el 20 de marzo del 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001231/123154s.pdf>

Bibliografía específica del manual

1. AFSC (2012). *Implementación de Plataformas Locales de Paz Urbana: Lecciones*

- aprendidas sobre la construcción de paz en espacios urbanos violentos*. Documento interno.
2. ----- (2008). *Glosario IPLAC. Glosario del programa Internacional para América Latina y el Caribe*. Documento interno.
 3. Arendshorts, Thomas (2005). *Drama in Conflict Transformation*. Recuperado el 20 de septiembre del 2013, de <http://www.beyondintractability.org/essay/drama>
 4. Bajaj, M. & Brantmeier, E. Guest Editors. (2011). The Politics, Possibilities and Praxis of a Critical Peace Education. *The Journal of Peace Education*. 8(3).
 5. Bajaj, M. (Ed.) (2008). *The Encyclopedia of Peace Education*. Carolina del Norte, Estados Unidos: Information Age Publishing.
 6. Banco Mundial (2013). *Haiti Overview*. Recuperado el 14 de septiembre del 2013, de <http://www.worldbank.org/en/country/haiti/overview>
 7. ----- (2013b). *Data. GDP*. Recuperado el 10 de septiembre del 2013, de <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>
 8. Disasters Emergency Committee (2013). *Haiti earthquake facts and figures*. Recuperado el 13 de septiembre del 2013, de <http://www.dec.org.uk/haiti-earthquake-facts-and-figures>
 9. Freire, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
 10. Galtung, Johan (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, España: Fontamara.
 11. Gibson, Matthew (2013). *Definition of emotional education*. Recuperado el 20 de septiembre del 2013, de <http://emotionaleducation.wordpress.com/about/definition-of-emotional-education/>
 12. Gilles, Alain (2012). *The social bond, conflict and violence in Haiti*. Oslo, Noruega: PRIO
 13. Global Humanitarian Assistance (2013). *Haiti*. Recuperado el 09 de septiembre del 2013, de <http://www.globalhumanitarianassistance.org/countryprofile/haiti>
 14. Haavelsrud, M. (1996). *Education in development*. Oslo, Noruega: Arena.
 15. International Organization for Migration (2013). *Displacement tracking matrix*. Recuperado el 13 de septiembre del 2013, de <http://iomhaitidataportal.info/dtm/index2.aspx>
 16. Kaufman, G. F., & Libby, L. K. (2012). Changing Beliefs and Behavior through experience-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*. USA
 18. Lunde, Hanriette (2008). *Youth and education in Haiti*. Oslo, Noruega: FAFO.

19. Luzincourt, Ketty et al. (2012). *Education and Conflict in Haiti. Rebuilding the education sector after the 2010 earthquake*. Washington DC, Estados Unidos: Institute of Peace.
20. McNulty, Brendan (2011). *The Education of Poverty: Rebuilding Haiti's School System after its "Total Collapse"*. The Fletcher Forum of World Affairs, 35 (1), 111, 109-126.
21. Monzón, Iván (2012). *Microplataformas de Paz Urbana: Guía de aplicación*. Guatemala, Guatemala: AFSC.
22. ----- (2011). *Plataformas de Acción Juvenil*. Guatemala, Guatemala: AFSC.
23. ----- (Ed.) (2010). *Inseguridad Urbana y Transformación de Conflictos: Rumbo a un nuevo paradigma*. Philadelphia, Estados Unidos: AFSC.
24. Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Haiti. International Human Development Indicators*. Recuperado el 09 de septiembre del 2013, de <http://hdrstats.undp.org/en/countries/profiles/HTI.html>
25. ONU (2013). *Haiti. Humanitarian Action Plan 2013*. Disponible en, https://docs.unocha.org/sites/dms/CAP/2013_Haiti_HAP.pdf
26. ----- (2012). *UN Data*. Recuperado el 06 de septiembre del 2013, de <http://data.un.org/Data.aspx?q=haiti&d=SNAAMA&f=grID%3A101%3BcurrID%3AUSD%3BpcFlag%3A1%3BcrID%3A332>
27. ONUSIDA, (2012). *Informe 2012 sobre la epidemia mundial del SIDA*. Ginebra: ONUSIDA. Disponible en, http://www.unaids.org/en/media/unaids/contentassets/documents/epidemiology/2012/gr2012/20121120_UNAIDS_Global_Report_2012_with_annexes_es.pdf