

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EDUCACIÓN TRANSNACIONAL EN AMÉRICA LATINA. DERECHOS HUMANOS, MEMORIA Y CONVIVENCIA*

*Peace education and transnational regulation in Latin America.
Human rights, memory and coexistence*

Andrea del Pilar Lozano-Bohórquez**

Recibido: 28 de septiembre 2020. Aceptado: 26 de noviembre 2020. Publicado: 01 de enero 2021.

Forma de citar este artículo en APA:

Lozano-Bohórquez, A. P. (2021, enero-junio). Educación para la paz y educación transnacional en América Latina. Derechos humanos, memoria y convivencia. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* 11 (año 6), p. 82-95. DOI:10.35600.25008870.2021.11.0185, Recuperado desde: <http://revistacopala.net/index.php/ojs/article/view/53>

Resumen

El presente artículo expone el desarrollo de la regulación transnacional efectuada por la Unesco, como un elemento que permitió la puesta en práctica de proyectos y políticas educativas en temas de paz. Así, en una perspectiva histórica, y a partir de un análisis documental, vimos como desde los años 80 fue mudando el discurso sobre juventud y se fueron incorporando elementos de diversidad, identidad, derechos humanos y cultura de paz. Conceptos que, al conjugarse con la realidad latinoamericana, llevaron a la puesta en marcha ~~de políticas sobre memoria~~, derechos humanos y convivencia; ejes fundamentales, y aproximaciones para pensar la educación para la paz dentro de la educación formal.

Palabras clave

América Latina, Convivencia, Derechos humanos, Educación para la paz, Memoria, Regulación transnacional.

* El presente artículo hace parte de los avances de tesis de maestría en educación, titulada: *A educação para a paz como processo. Da teoria ao indivíduo. Repensando América latina. Reconstruindo a colômbia*. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

** **Andrea del Pilar Lozano-Bohórquez**
Socióloga e historiadora de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente adelanta estudios de maestría en Educación en la Universidad Federal del Estado de Rio de Janeiro, donde participa del grupo de investigación *Juventud: políticas públicas, procesos sociales y educación*.

Abstract

This article exposes the development of transnational regulation carried out by UNESCO, as an element that allowed the implementation of educational projects and policies on peace issues. Thus, from a historical perspective, and based on a documentary analysis, we saw how the discourse on youth has changed since the 1980s and elements of diversity, identity, human rights and a culture of peace have been incorporated. Concepts that, when combined with the Latin American reality, led to the implementation of policies on memory, human rights and coexistence; fundamental axes, and approaches to think about Peace education as formal education.

Keywords

Coexistence, Human rights, Latin America, Memory, Peace education. Transnational regulation.

Introducción

Hablar de América Latina es hablar de una historia cargada de conflictos bélicos, gobiernos autoritarios, dictaduras militares, y omisión de derechos económicos, sociales y culturales; así como de violaciones sistemáticas de derechos civiles y políticos, lo que da cuenta de un panorama de impunidad que va desde el origen colonial y llega hasta nuestros días. Sin embargo, hablar de América Latina también es reconocer el trabajo incansable de generaciones enteras, que, a pesar de crecer en contextos violentos, le han apostado a la construcción de paz desde diversos sectores.

En el plano de la educación tenemos experiencias en educación para la paz tan diversas como los contextos históricos, sociales y culturales en los cuales se han desarrollado. Desde la educación formal, informal y popular, se han construido innumerables procesos a partir de elementos históricos, coyunturales y demandas sociales específicas. Dar cuenta de todas ellas resulta una tarea imposible, pero por suerte, la producción académica se ha interesado en hacerlas visibles; y es que la educación para la paz y los derechos humanos continúa siendo una necesidad y un imperativo social incuestionable en el campo educativo, pese a que, dentro de la educación formal, continúe siendo un campo de estudios marginal y subsidiario en la selección de contenidos.

Dicho lo anterior, este artículo no se centra en el estudio de una experiencia específica, sino que, a partir de un análisis documental, intenta establecer algunas aproximaciones generales sobre el proceso, vía regulación transnacional, que llevó al posicionamiento de la educación para la paz como asunto de políticas educativas en la región. Así mismo, estudiamos tres caminos alternativos, que a pesar de no ser educación para la paz propiamente, han aportado elementos claves para pensar la educación para la paz en Latinoamérica como eje central en la educación formal, estos son: educación en derechos humanos, estudios sobre memoria y educación para la convivencia.

Unesco, Cultura de paz y regulación transnacional

En tiempos de globalización, para nadie es un secreto que las agendas políticas nacionales no solo obedecen a los problemas internos de los países, sino que están vinculadas a un marco regulatorio internacional, esto es más claro en términos de relaciones internacionales o de economía, pero cuando hablamos del tema en el campo educativo resulta más intrincado, algunos no lo perciben, otros lo defienden pensando más en la gestión y la productividad, y otros lo denuncian como un elemento que va en contra de la gestión democrática y la autodeterminación de los pueblos.

Sin elogiar ni condenar la globalización, entenderla con sus matices es fundamental a la hora de hablar de cualquier hecho social contemporáneo. Para César Augusto Aguirre (2016), hay siete modelos a partir de los cuales se percibe la globalización en relación al campo educativo, que va desde la visión humanista que pretende sumar capacidades humanas de manera equitativa, hasta la crítica normativa, que se manifiesta como una abierta oposición a la globalización. Entre los otros modelos tenemos: El economista, que quiere mejorar la competitividad económica con una mano de obra calificada y la promoción de una democracia que reduzca las desigualdades sociales; La inserción imperativa, que bajo el componente económico, evalúa la relevancia de la educación y la transformación de los modelos de aprendizaje como mecanismos de igualdad de oportunidades, respondiendo a la urgencia de las economías nacionales por la inserción en el concierto global, pero abogando por valores sociales que resguarden la identidad cultural cada país o región; El interaccionista, representado principalmente por la Unesco, que presenta una visión de reforma que analiza y busca metas comunes a nivel regional, al mismo tiempo, que defiende la incorporación de las NTIC en las clases como un elemento esencial; Globalización alternativa, que encuentra la globalización como una posibilidad para generar ciudadanía global basada en valores de solidaridad y cooperación; y La crítica analítica que ve la globalización como una herramienta de control social, ya que las políticas educativas han tenido que aceptar los imperativos de la inserción global, las nuevas formas de regulación y la adopción de nuevas tecnologías, ignorando las necesidades regionales y las demandas de democratización y justicia global.

Ahora bien, sin hacer un análisis exhaustivo de los distintos modelos, y si bien la vinculación entre educación e intereses económicos, su evaluación mediante pruebas estandarizadas y la forma en que los sistemas educativos reproducen las desigualdades ligadas a la división internacional del trabajo, son elementos que precisan ser revalidados. También hay que reconocer que fue a partir de la globalización y su potencial aproximación al reconocimiento de otros grupos, que surgieron conceptos clave como identidad y diversidad, elementos centrales que posteriormente dieron vida a los derechos humanos de tercera generación y permitieron la lucha por los derechos de grupos nunca antes pensados dentro de las agendas políticas.

Así, la diversidad parte de la noción de diferencia entre seres externos y simbólicamente diversos, para luego entenderse como la construcción histórica, social, cultural y política de las diferencias en los contextos de las relaciones de poder (Pabis y De Souza, 2014). La tarea en el marco de los derechos humanos radica en la forma en que se pueda ser respetuoso con las diferencias, pero al mismo tiempo integrarlas en una unidad que no anule las múltiples identidades, trayectorias (personales, familiares, nacionales), demandas, inquietudes, problemáticas, etnicidades, y en definitiva, las diferentes formas en que las comunidades se posicionan con relación a sus realidades.

La identidad por su parte puede entenderse como un proceso, en constante reconstrucción, por crear una idea de pertenencia sobre lo que somos con relación a los otros, es decir, aquello que nos diferencia de los demás a partir de lo que hacemos, sentimos y cómo nos posicionamos frente al mundo. Como resultado, nuestras identificaciones están siendo constantemente transformadas por las mismas trayectorias vitales y los distintos contextos en los que nos desenvolvemos, en este sentido, somos portadores de varias identidades, muchas de las cuales pueden ser transitorias y que se activan según el marco de acción, intereses y contexto.

Ahora bien, para ubicar el proceso del que estamos hablando en el campo de las políticas públicas en educación, es necesario hacer uso del concepto de regulación transnacional, el cual entendemos como:

O conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados como obrigação ou legitimação para serem adotados ao nível do funcionamento do sistema educativo (Barroso, 2016, p.44).

Dicho lo anterior, vamos a hacer una contextualización sobre la forma como en el marco de la globalización, la regulación transnacional, efectuada principalmente por la Unesco, permitió y alimentó la emergencia y desarrollo de los estudios y proyectos sobre educación para la paz en América Latina.

Para el caso que nos interesa, este proceso se inicia a partir de los años 80, considerados desde el punto de vista económico, la década perdida de América Latina. Altos índices de endeudamiento (deudas externas impagables) con niveles muy bajos de crecimiento económico, déficits fiscales y volatilidad inflacionaria y cambiaria, llevaron al aumento del desempleo y violencia social, lo que a su vez generó una profunda desfragmentación social que afectó principalmente a las juventudes, sumiéndolas en un sin sabor producto de las promesas rotas y una perspectiva de “No futuro”. En palabras de Vitor Gaviria, director de la clásica película colombiana Rodrigo D. No futuro, se trataba de “unos muchachos que tenían muy claro que ellos no tenían futuro, tampoco tenían pasado, no veían sombra ni reflejo, vivían en un presente ansioso, al borde de la experiencia de la muerte”. (Gutiérrez, 2016)

En los años noventa, surge el “antídoto”, la respuesta política, educación y trabajo son vistos como la panacea, y se crean así, políticas públicas dirigidas a la juventud, aunque sin un reconocimiento de este sector poblacional como un actor específico de derechos. La ruptura, y consecuente desilusión a esta promesa quedó registrada magistralmente en la letra de “los prisioneros”:

El futuro no es ninguno de los prometidos en los doce juegos,

A otros le enseñaron secretos que a ti no,

A otros dieron de verdad esa cosa llamada educación

Ellos pedían esfuerzo, ellos pedían dedicación

¿Y para qué? Para terminar, bailando y pateando piedras

(El baile de los que sobran, los prisioneros)

Al final de la década, en 1997, la Unesco presenta un informe sobre América Latina, que se constituye en la base a partir de la cual se legitima la urgencia del “fomento de una cultura de paz, basada en el respeto a los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, la diversidad cultural y la reconciliación” (Unesco, 1997). En este informe se revela la preocupación por los diversos conflictos en la región, los cuales presentan como: 1. Entre grupos armados, guerrillas y guerras civiles (casos de Guatemala, Nicaragua, Colombia, Perú, México, y Salvador; 2. Por los diferendos limítrofes y sus potenciales conflictos por asuntos territoriales y fronterizos; 3. Potenciales conflictos étnicos producto del fin de la guerra fría y la eclosión de contradicciones de tipo cultural; 4. Violencia del crimen organizado y combate a las mafias del narcotráfico “depredadores de recursos del patrimonio cultural y natural”.

Un elemento importante de este informe es que resalta el papel del Estado como actor directo de conflicto, y en consecuencia, busca su acción directa en dos aspectos: 1. Violencia estructural, pobreza extrema, exclusión política y marginalidad económica; donde se pide a los Estados que estimulen políticas coherentes y de gran alcance para promover el desarrollo, principalmente en el campo de la salud y la educación. Y, 2. Gobernabilidad. Considerando que la legitimidad de los gobiernos depende de la capacidad que tengan para satisfacer las demandas de la mayoría de la población, en caso contrario, sería normal prever conflictos e irrupciones sociales que arriesguen la propia gobernabilidad democrática.

Como vías de solución, el informe, prevé procesos de integración regional que establezcan responsabilidades compartidas en cuanto a la prevención y castigo de la violencia, lo que permitiría la construcción de una paz positiva, entendida desde la perspectiva de Johan Galtung como:

Condiciones apropiadas para la satisfacción de las necesidades humanas, convivencia armónica -paz social- gracias a la disminución de las desigualdades, al desarrollo humano sostenible, al respeto a los derechos humanos, a la vigencia del estado de derecho y la existencia de un régimen político democrático. (Unesco, 1997).

En concordancia, durante este período también asistimos a la emergencia de los derechos humanos de tercera generación. Si en la primera generación -derechos civiles y políticos - que se presentaban como los derechos individuales de la burguesía contra el poder, reivindicado en la revolución francesa y americana, la libertad era

lo esencial; y en la segunda generación -derechos económicos, sociales y culturales- reivindicados en las revoluciones socialistas, la igualdad será la clave; En la tercera generación –derechos colectivos- se valora la diferencia de los grupos sociales, siendo la solidaridad el eje central que da paso a la incorporación de múltiples sujetos, demandas colectivas y ampliación del espacio público, lo que se traduce en derechos al desarrollo, paz, autodeterminación de los pueblos, medio ambiente, entre otros. (Novaes, 2011; Comins, 2003). Estos derechos se materializan en términos globales a través de convenios internacionales, y el concepto de juventud gana un papel como sujeto de derechos, o en palabras de Novaes (2011), como "recurso cultural acionado (e "desacionado) de acordo com circunstâncias e demandas em jogo".

En el año 2000, en la resolución para el año internacional de la cultura de paz proclamado por la UNESCO, la ONU presenta la cultura de la paz como una dialéctica opuesta a la cultura de la guerra (ONU, 1999). Y como resultado, en el manuscrito de la UNESCO, firmado en el mismo año en París por un grupo de premios Nobel de paz reunidos en el aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se establecen seis elementos de lo que se entiende por cultura de paz:

1. Respetar la vida y dignidad de cada persona sin discriminación ni prejuicios
2. Rechazar la violencia con la práctica de la no violencia activa
3. Liberar mi generosidad compartiendo con los demás mi tiempo y mis recursos para terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica
4. Escuchar para comprenderse, defendiendo la libertad de expresión y la diversidad cultural
5. Preservar el planeta promoviendo un consumo responsable y que tenga en cuenta las formas de vida de la Tierra
6. Reinventar la solidaridad contribuyendo al desarrollo de la comunidad con la plena participación de las mujeres y respeto a los principios democráticos. (Unesco, 2000)

De igual forma, se crea el Manifiesto 2000, firmado por más de 75 millones de personas en todo el mundo, como un compromiso por cultivar la cultura de paz en la vida cotidiana. (Adams, 2016); Así como el Culture of peace News network, con la intención de compartir información sobre lo que hacen las personas o diferentes grupos alrededor del mundo para promover una cultura de paz.

Finalmente, y como resultado de este proceso, en la educación formal se establecen las cátedras Unesco, seminarios, maestrías, programas educativos y la Universidad para la paz en Costa Rica, que han abierto el campo de la educación para la paz en América Latina.

Por otro lado, entendiendo que el Estado-Nación no ha monopolizado la cultura de la guerra a lo largo de la historia; que el motivo principal, aunque no expresado, de las fuerzas armadas es la defensa del poder estatal frente a la oposición interna; y que los estados fallidos de nuestra América compiten con fuerzas criminales militares o violentas dentro de los límites del estado; Tenemos que el Estado puede desprenderse del asesinato masivo con aparente impunidad en cuanto a concepciones institucionales de justicia y responsabilidad política. (Adams, 2016). En consecuencia, surgen las redes globales de comisiones de paz, vinculadas a comisiones locales, que permiten un trabajo de construcción de paz sólido y autónomo que no depende únicamente de los gobiernos nacionales para la construcción y mantenimiento de la paz.

En cuanto al trabajo de base, tenemos los innumerables proyectos que se han desarrollado en todo el continente por diversos movimientos sociales con el apoyo de organizaciones no gubernamentales, los que a su vez, han contribuido desde la práctica de nuevos contenidos a los conceptos de derechos humanos como diversidad, inclusión, paz, ciudadanía, entre otros; enriquecidos también, con el surgimiento y/o afirmación de nuevos movimientos como los indígenas, feministas y ecologistas; todos los cuales fueron fundamentales en la transición democrática posterior a la dictadura.

Memoria y derechos humanos. El papel de las víctimas.

“La memoria nos recuerda que jamás somos los mismos, (...) que la naturaleza humana, en líneas generales, está cambiando incesantemente, que ninguno de nosotros es el mismo ahora que cuando era pequeño, ni siquiera el mismo de ayer por la noche antes de ir a dormir.”
(Acuña, Bernal y Martínez, 2009, p. 104)

Para el caso latinoamericano, la salida de las dictaduras militares significó una reorientación de las políticas educativas en dos sentidos: la entrada en vigor de las políticas neoliberales y una apertura moderada a la sociedad civil como motor de cambio. Así, las experiencias en educación en derechos humanos surgen como un medio para evitar dictaduras, conflictos armados y “falsas democracias” (Magendzo, 2008). La educación en derechos humanos se ve entonces como un puente entre la educación formal y la educación popular. Agregando, Abraham Magendzo (2008), explica que la educación en derechos humanos en la década de 1980 buscaba expandir y legitimar los derechos humanos; en los noventa desarrolló metodologías, recursos y servicios didácticos; para en el inicio del siglo XXI, promover activamente las políticas públicas, el control de las obligaciones del Estado y el desarrollo de propuestas pedagógicas globales.

Ahora bien, los estudios sobre memoria surgen como un elemento esencial en la reparación a las víctimas de un evento traumático, ya sean contextos de regímenes y dictaduras como en el caso de Argentina, Guatemala y Chile, o contextos de conflicto armado como el caso de Colombia, Perú, Salvador y Nicaragua.

Los proyectos pretenden principalmente luchar contra el olvido y garantizar la no repetición de hechos violentos, reconociendo que las dinámicas de exclusión, miedo y desconfianza dejaron heridas en el tejido social, se trata entonces, de construir una cultura de paz en una perspectiva de defensa y promoción de derechos humanos que reconoce y acompaña a las víctimas, así como busca la transformación no violenta de los conflictos en todos los niveles. De esta manera, el significado de la paz se transforma y se redefine como “La capacidad y habilidad de transformar los conflictos, para que, en vez de tener una expresión violenta y destructiva, las situaciones de conflicto puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Magendzo, 2008, p. 99)

A su vez, la educación para la paz se concibe como una educación en y para el conflicto, que posibilita la búsqueda de respuestas no violentas y mecanismos de gestión de los conflictos al interior de las comunidades, trayendo la experiencia como fuente de saber y conocimiento.

La experiencia no nos hace expertos, en el sentido que no nos ayuda a resolver definitivamente los problemas, porque los problemas fundamentales de la vida no se pueden resolver. La experiencia no es un manual para consultar (...) pero a pesar de esto, la experiencia es una fuente de aprendizaje, de formación (Magendzo, 2008, p. 116).

Así, entendiendo la memoria (individual, colectiva e histórica)¹ como base del desarrollo social, son expuestos cinco propósitos esenciales:

1. Crear historias orales para fortalecer la memoria histórica sobre el conflicto

“Las personas apropian subjetivamente los significados disponibles en su cultura y, en dicha apropiación, ellas mismas los recrean de modo narrativo y contribuyen a la pervivencia y transformación cultural” (Cabezudo, 2012)

2. Concientizar para la no repetición del conflicto

3. Defender y proteger los derechos de las víctimas (Dignificarlas)

4. Preservar la memoria del conflicto armado (Causas y efectos)

5. Crear espacios y homenajes para el reconocimiento de las víctimas (El lugar de las artes)

En cuanto a las experiencias de memoria histórica en América Latina, contamos con procesos monumentales, artísticos y de simbolización escolar, que con carácter formativo, buscan establecer relaciones no solo entre los

¹ Para profundizar los estudios sobre memoria ver los trabajos de Maurice Halbwachs y Hannah Arendt. Para el caso colombiano, ver las investigaciones del Centro Nacional de Memoria Histórica.

agentes claves de las comunidades, sino entre lo viejo y lo nuevo, lo conocido y lo desconocido, lo que fue y lo que puede ser, conocimiento cotidiano y conocimiento científico; Así, de cara a las metodologías participativas, se pretende recordar críticamente el pasado, formar para la acción presente, y construir sociedades más democráticas y pacíficas para el futuro, lugar donde el papel de las artes es vital, ya que es “(...) generador del desarrollo de la expresión creativa natural que todo ser trae consigo, y estimula tanto las cualidades como los valores sociales, morales y la autoestima. Además, tiene la finalidad de introducir al educador y al educando en la ardua y fascinante tarea de la creatividad, la sensibilidad, la apreciación artística y la expresión, factores que contribuyen al espíritu creativo y social de todo individuo” (Magendzo, 2008, p. 143).

Por otro lado, Tuvilla (2004) expone la existencia de algunos rasgos fundamentales del desarrollo de la educación en derechos humanos que se puede relacionar con la educación para la paz en América Latina:

1) Surge de la práctica social de la educación no formal y se consolida en los sistemas de educación formal después de alcanzados diferentes acuerdos de paz y transiciones democráticas.

2) Existe un amplio y fuerte movimiento de organizaciones no gubernamentales y sociedad civil organizada que trabajan en este ámbito, y que gracias al apoyo de organismos internacionales pudieron llevar a cabo sus fines educativos.

3) Los aportes metodológicos han sido variados e importantes.

Educación para la convivencia

A fines de la década de los ochenta, América Latina experimentó una importante expansión de la matrícula en educación básica y media, y sectores previamente excluidos del proceso escolar accedieron al sistema educativo, haciendo de la convivencia un tema de vital importancia. No se trataba de que el sistema educativo tuviera como objetivo la lucha contra la violencia (función propia de las fuerzas policiales y del sistema judicial), sino de planificar la construcción y garantizar las condiciones que permitieran una buena convivencia y la seguridad de las comunidades educativas, en definitiva, se trataba de “aprender a convivir” como fin incuestionable de la educación. Ahora bien, las formas como se concibió tal propósito y las estrategias e intervenciones que de ellas desprendieron, fueron variadas.

Macarena Morales y Verónica López (2019) estudiaron 19 documentos de los países de la región, evaluando su concepción de la convivencia escolar, para establecer cuatro categorías generales: Democracia, Seguridad Ciudadana, Salud Mental infanto-juvenil, y managencialista.

La concepción democrática, presente en los documentos de Costa Rica, Salvador, Uruguay y Venezuela, se basa en la educación para la paz y la ciudadanía, la cual se caracteriza por la reforma integral del currículo, fortaleciendo las capacidades de los actores educativos y organizaciones escolares en el establecimiento de prácticas y culturas institucionales democráticas, es decir, aquellas que brindan instancias de participación.

Esta concepción de la convivencia escolar democrática es particular de Hispanoamérica, bajo la idea de que una convivencia escolar pacífica y participativa garantizaría que la comunidad educativa recuperara sus derechos fundamentales, desarrollando capacidades de cohesión, representación e inclusión social que permitiesen la reconstrucción de la democracia tras las dictaduras militares, guerras civiles, violencia y levantamientos civiles. (Morales y López, 2019). Con un impacto positivo en los resultados, esta visión parte del reconocimiento de la diversidad y la acción colectiva en la construcción de una paz duradera que fomente las relaciones humanas inclusivas y distribuya el poder de toma de decisiones.

El énfasis en seguridad ciudadana, documentos de Bolivia, Cuba, Rep. Dominicana, Guatemala y Paraguay, pretende prevenir la violencia y el crimen escolar mediante la generación de parámetros de disciplina escolar que integren la gradación de ausencias y sanciones, así como sistemas de denuncia; de esta forma, la convivencia se concibe como un estado de disciplina y seguridad en la escuela.

Cuando se habla de salud mental infanto-juvenil, se hace referencia a un modelo preventivo que promueve habilidades y conductas positivas, además de ofrecer atención psicosocial a estudiantes y familias involucradas en conflictos o agresiones. En esta perspectiva, más ligada a la psicología, los documentos de Argentina, Ecuador y Honduras muestran la intención de desarrollar habilidades individuales para la interacción social y el buen estado psicológico de los estudiantes en cuanto a la agresión y el control de impulsos.

Finalmente, las investigadoras identificaron la noción de managerialista como aquella que combina estrategias de seguridad ciudadana con estrategias de salud mental, en una estandarización de procesos y rendición de cuentas con altas consecuencias. En los documentos de Brasil, Chile, Colombia, México, Nicaragua y Perú, se entiende la convivencia como un estado de disciplina en la escuela, basado en la estandarización de la gestión institucional racional y estratégica frente a una serie de acciones planificadas y reportadas. Es un enfoque administrativo donde la escuela está bajo la supervisión del gobierno central y sujeta a consecuencias institucionales de refuerzo y castigo por el cumplimiento o incumplimiento de las regulaciones y estándares. Ahora bien, toda regulación, cobra vida mediante programas institucionales, de gobierno e iniciativas particulares con diferentes posturas prácticas y teóricas, haciendo que el problema de la convivencia escolar

trascienda el plano legislativo, e incluso, la simple localización de las escuelas, necesitando de un trabajo conjunto de profesores, estudiantes, padres de familia, y comunidad en general, y es que...

La educación para la convivencia implica muchos cambios, no sólo de contenidos sino de actitudes. Requiere una predisposición a atender las necesidades individuales y colectivas, presentar un clima de trabajo saludable y a generar cada vez más espacios para que los vínculos de afecto y cooperación se afiancen. (Zaritzky, 1999, p. 171).

A modo de conclusión

A partir de lo expuesto, pudimos ver como conceptos claves que se establecen en el plano global se articulan a procesos locales y regionales tanto en el plano académico como legislativo en un proceso de regulación transnacional. Así, los incentivos, foros de debate, y discursos de la Unesco desde los años 80 sobre cultura de paz y derechos humanos, constituyeron un link importante que permitió e incentivó, discusiones sobre derechos humanos, procesos de articulación entre la educación formal y las experiencias propias de la educación popular, así como aproximaciones a la creación de políticas en educación para la paz dentro del contexto latinoamericano.

Sin embargo, América Latina aún necesita crear planes de trabajo conjuntos que articulen visiones globales, pero que se proyecten a objetivos regionales. Es fundamental lograr reformas a nivel nacional que apunten al bien común. América Latina no puede seguir satisfaciendo los requisitos de los estándares internacionales sin reconocer que, en algunas situaciones, la educación pasa a un segundo plano, por la desnutrición y la violencia; es así como la educación para la paz debe sustentarse en la construcción de una verdadera justicia social que haga reales los postulados que defiende.

De la misma forma, es preciso ver lo que acontece más allá del discurso, pues si bien, conceptos como diversidad, identidad, cultura de paz y derechos humanos son fundamentales en la educación para la paz, muchas veces son usados como significantes vacíos para ennoblecer discursos políticos, pues por ejemplo, “Los derechos humanos hoy están ampliamente aceptados en su enunciado, pero la profundización del modelo neoliberal hace que se incumplan en la práctica, (...) lo que hace que hayan (...) sufrido un vaciamiento de sentido” (Klainer, 2000).

Como último punto, tenemos que reconocer, que si bien las leyes y las políticas públicas tienen un peso de autoridad en el proceso educativo, son solo una posibilidad de acción, mezclándose con los significados populares de cada comunidad escolar, de ahí la importancia de los estudios de caso, pues constituyen una

ventana a las formas en que los principios y prácticas se perciben y afectan el contexto escolar ante los múltiples procesos de ejecución, por lo que no es extraño encontrar modelos de gestión y pedagogías diferentes en una misma experiencia nacional, o incluso, en la misma escuela. Diversidad que debe recogerse en el diálogo necesario entre quienes toman las decisiones y quienes las ejecutan. La educación debe ser concebida como un derecho y un requisito previo para la participación de la ciudadanía plena y en las decisiones que afectan el desarrollo económico, social, cultural y político de una nación.

Referencias bibliográficas

Acuña, A., Bernal, P., y Martínez, A. (2009). *Análisis de experiencias de educación para la paz en América Latina*. (Tesis de maestría) Pontificia universidad javeriana, Bogotá, Colombia.

Adams, D. (2016). Cultura de paz y algunos consejos para Colombia. En González, L. (Ed.), *Pensar en educación para la paz. Apuestas del encuentro nacional de educación para la paz*. Bogotá, Colombia. Agencia del gobierno de Estados Unidos para el desarrollo internacional USAID; organización internacional para las migraciones OIM.

Aguirre León, CA. (2016). Educación para la paz y políticas educativas en América Latina. *Revista inclusión y desarrollo*. No. (1) vol. (2).

Barroso, J. (Ed.). (2006). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa, Portugal; Educa.

Cabezudo, A. (2012). Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina. *Ciências sociais Unisinos*. no. (2) vol. (48)

Comins Mingol, I. (2003). La ética del cuidado como educación para la paz. (Tesis de doctorado) Universitat Jaume I, Castellón, España.

Gutierrez, f. (2016). El poema punk de los sin futuro. *The lighting mind*. Recuperado de: <https://www.thelightingmind.com/el-poema-punk-de-los-sin-futuro/>

Klainer, R. (2000). Estudio para el análisis de experiencias de educación en derechos humanos en Argentina. En R. Cuéllar (Ed.) *Experiencias de educación en derechos humanos en América Latina*. San José, Costa Rica: Lihssa.

Magendzo, A. (2008). Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Catedra Unesco, y Fundación Ideas. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>.

Morales, M., y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos analíticos de políticas educativas*. Tempe, Arizona, Estados Unidos.

Novaes, R. (2011). Os direitos da juventude no panorama das políticas públicas no Brasil: conquistas e controvérsias. Secretaria da juventude, Unesco.

ONU, (1999). Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz, resolución 53/243, 6 de octubre.

Pabis, NA., y De Souza Martins, M. (2014). Educação e diversidade cultural. Proposta curricular de pedagogia. Paraná: Unicentro.

Tuvilla, J. (2004). Educación en Derechos Humanos. En M. López Martínez (Dir.) (2004) Enciclopedia de Paz y Conflicto. Granada: Editorial Universidad de Granada,

Unesco, (1997). Uma “Cultura de paz” para América Latina. Fuentes *Unesco no. (86)*.

Unesco, (2000). Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. *Cultura de Paz, no. (22)*.

Zaritzky, G (1999). La formación para la convivencia y los derechos del niño. En Ospina, H y otros (Comp.) *Educación para la Paz: Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio Cargraphics.