

¿PUEDE LA EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO SERVIR COMO MECANISMO PARA INCREMENTAR EL NIVEL DE PAZ EN COLOMBIA?¹

COULD CONFLICT TRANSFORMATION EDUCATION SERVE AS A MECHANISM FOR INCREASING PEACEFULNESS IN COLOMBIA?

Dr. Thomas Hill

PhD. Thomas Hill es profesor asociado del Centro para Asuntos Globales de la Escuela de Asuntos Profesionales de la Universidad de Nueva York. También es Director del programa de Educación e Investigación para la Paz de la misma universidad.

Contacto: th334@nyu.edu

Afiliación institucional

New York University School of Professional Studies, New York.

ORCID

<https://orcid.org/0000-0003-3853-4465>

New York, United States

Fecha de recepción: 27 de Abril de 2018

Fecha de aceptación: 1 de Junio de 2018.

Resumen

Los enfoques convencionales para la construcción de paz no han llevado a sociedades más pacíficas. Es necesario un nuevo enfoque de la educación para así producir el alcance político y los cambios sociales que muchos educadores para la paz han previsto. La Educación para la Transformación del Conflicto (CTE) es un enfoque prometedor que busca transformar actitudes a nivel grupal más que individual; y afronta, en lugar de negar, su anhelo político de cambiar normas sociales respecto al uso de la violencia. La CTE puede ser una herramienta útil en el contexto del posconflicto del acuerdo de paz en Colombia.

Palabras clave: educación, transformación del conflicto, educación para la paz, paz, universidades.

¹ Esta es la traducción al español (por Daniela Rojas —revisada por Catalina De la Torre—) del artículo *Could Conflict Transformation Education serve as a mechanism for increasing peacefulness in Colombia?*, escrito por el profesor Thomas Hill. Las citas también han sido traducidas al español y su versión original se encuentra en sus respectivas notas al pie.

Abstract

Conventional approaches to peace education have not led to more peaceful societies. In order to produce the broad political and social shifts that many peace educators have envisioned, a new type of educational approach is needed. Conflict transformation education (CTE) is a promising new approach that seeks to shift attitudes at a group level rather than individually, and embraces rather than denies its explicit political aim to shift social norms regarding the use of violence. CTE could be a useful tool in the post-peace agreement Colombian context.

Keywords: education, conflict transformation, peace education, peacefulness, universities

Introducción

Muchos estudiosos afirman que, tanto la educación formal como la informal, pueden y deberían tener un rol preponderante en hacer del mundo un lugar más pacífico. Sugieren que las instituciones de educación primaria, secundaria y terciaria deberían promover valores de tolerancia y no-violencia entre distintos grupos, lo que generaría futuros líderes con las habilidades necesarias para enfrentar los conflictos de manera constructiva y que la educación informal sea usada como una herramienta para incrementar la igualdad entre distintos grupos. El campo de la educación para la paz surgió desde el inicio de la Segunda Guerra Mundial, basado en la idea de reemplazar la «cultura de la guerra» por la «cultura de la paz» (Aspeslagh y Burns, p. 46); y se caracteriza por una aproximación no violenta al conflicto, la igualdad, la justicia y el respeto por los derechos humanos y por el medioambiente.

Colombia parece ser un lugar con gran necesidad de educación para la paz, derivada de la firma de un histórico Acuerdo de Paz (logrado a finales del 2016), entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), con lo que formalmente se finalizó con más de medio siglo de guerra civil. Sin embargo, este artículo toma una postura crítica frente a la educación para la paz actual, y se propone una nueva aproximación —la Educación para la Transformación del Conflicto, CTE (por sus siglas en inglés)—, para responder de la mejor manera a las realidades políticas actuales relacionadas con la paz, el conflicto y el cambio social. CTE también enfrentaría una seria brecha, en términos de «ampliar» los efectos de la educación para la paz, desde el individuo hasta los niveles sociales y políticos que la práctica y la teoría contemporánea generalmente no reconocen.

CTE proviene de una hipótesis contro- versial según la cual, la transformación

creativa del conflicto representa la vanguardia, en términos de mejores aproximaciones al conflicto, que puedan llevar a una paz más sostenible a nivel social. Este artículo recogerá la teoría de Gutmann sobre la educación democrática, a través del ejercicio de la reproducción social consciente; y el concepto de Ben-Porath de la «educación expansiva», en conversación con las teorías de la transformación del conflicto y la educación para la paz. Este diálogo ilustrará el potencial de la educación para incrementar la aceptación y el uso de los principios de la transformación del conflicto, para así influenciar la manera en que las sociedades modernas tratan de construir la paz.

A través de una revisión de por qué la CTE podría ser un mecanismo mucho más efectivo para construir la paz que una aproximación tradicional a la educación para la paz, este artículo examinará cómo la CTE puede desempeñar un rol positivo en la implementación del histórico Acuerdo de Paz en Colombia, particularmente como parte de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), que son parte significativa del Acuerdo de Paz colombiano y que están diseñados para que las áreas rurales más afectadas por la violencia puedan ser reincorporadas al Estado. Defenderé —con la experiencia que me dan más de quince años en programas universitarios de estudios sobre conflicto y paz en Irak— cómo las universidades en Colombia y en particular, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), pueden tener

un papel significativo en la implementación de la CTE.

El artículo empezará abordando la pregunta de por qué la educación para la paz — hasta ahora— ha fallado en su intento por construir un soporte amplio para la transformación del conflicto, tanto en la teoría como en la práctica. Posteriormente, examinará cinco conceptos, basados en la teoría, los cuales deberían servir como base para un programa dinámico de la CTE. El artículo explicará cómo debe ser el programa CTE: dialógico y deliberativo, explícitamente político, desafiante en términos de suscitar preguntas complejas respecto a la paz y al conflicto, y que debe acomodarse a múltiples perspectivas sobre la paz y el conflicto.

Metodología

Para desarrollar este artículo, realicé una revisión bibliográfica de fuentes contemporáneas sobre la educación para la paz y la transformación del conflicto. En ese sentido, busqué conexiones y tensiones entre esas y las teorías educacionales de autores tales como Freire, Bordieu y Passeron, Gutmann y Ben-Porath, quienes escribieron sobre el poder transformador de la educación, así como sobre sus limitaciones. Luego, construí un modelo de Educación para la Transformación del Conflicto (CTE), basado en esas teorías y con ejemplos de mi trabajo en Irak, sobre la importancia de cada uno de los principales conceptos de CTE. Finalmente, hice unas reflexiones preliminares respecto a cómo la CTE puede aplicarse

en el contexto colombiano posterior a la firma del Acuerdo de Paz de 2016.

¿Por qué la educación para la paz no ha alcanzado una mayor aceptación en la transformación del conflicto?

La educación para la paz es un campo amplio y en constante expansión. A lo largo de las últimas décadas, se ha debatido mucho acerca de las metas y estrategias de la educación para la paz, particularmente respecto a la amenaza más común a la paz internacional, que ha cambiado desde la Guerra Fría, el terrorismo internacional. Este artículo no pretende resumir o evaluar estos innumerables debates, sino que se enfoca en cuestionar por qué la educación para la paz no ha sido más exitosa en cuanto a una mayor aceptación e implementación de los principios fundamentales que esta enseña, incluyendo la resolución, el manejo (y más recientemente) la transformación del conflicto.

En lugar de enfocarse en asuntos específicos del contenido, este documento realiza una aproximación a la educación para la paz como un método dirigido al cambio social. Debemos evaluar una hipótesis en particular: proporcionar educación para la paz para incrementar el número de estudiantes, tanto adultos como jóvenes, eventualmente resultará en un cambio

más amplio de las bases políticas, económicas y sociales, en términos de cómo las sociedades encaran el conflicto. Como escribe Alger (1996), una misión central de los educadores para la paz es asegurar que sus mensajes alcancen la mayor audiencia posible.

...Dados los precarios resultados de los Estados y del sistema interestatal para asegurar la paz, positiva o negativa, para la mayoría de habitantes del mundo, no debería ser necesario sostener que la educación para la paz debería proporcionarse al mayor número de adultos posible. Esto les permitirá ser más efectivos para presionar a los Estados hacia políticas de paz positivas y negativas. (p. 267)².

Este argumento muestra mucho de lo expuesto en la bibliografía sobre la educación para la paz: si los educadores para la paz imparten lecciones a un mayor número de personas acerca de los temas centrales de la educación para la paz —es decir, derechos humanos, resolución de conflictos, equidad de género, y muchas más prácticas medioambientales sostenibles— el resultado eventual será un conocimiento más amplio de estos asuntos, lo que conlleva a una acción política progresiva y al cambio de políticas a nivel nacional e internacional. El campo ha lidiado con las tensiones entre lo individual y el

2 ... [G]iven the poor record of states and the interstate system, in assuring either positive or negative peace for most of the inhabitants of the world, it should not be necessary to argue that peace education should be provided for as many adults as possible. This will enable them to be more effective in pushing states toward positive and negative peace policies (p. 267).

cambio sistemático. Como señalan Burns y Aspeslagh (1996), ha habido un cambio hacia el holismo que:

Vincula lo individual directamente, en lugar de por etapas, a un entorno más amplio... el cambio individual está directamente relacionado al cambio global o universal... Un movimiento desde la paz social hacia la paz cultural es central (p.11)³.

A pesar del aparente compromiso de la educación para la paz de trabajar por el cambio global, es aún difícil descifrar una metodología coherente para transmitir comportamientos y actitudes desarrolladas en las aulas de clase, hacia un ámbito político real de mayor alcance. Más allá de simplemente asumir un efecto aditivo sobre la sociedad —a través de la educación de un mayor número de estudiantes con conocimiento, conciencia y habilidades necesarias para construir la paz— la educación para la paz se preocupa por cambiar las normas hacia una cultura de paz.

La mayoría de los educadores para la paz reclaman por un orden supranacional, en lugar de uno

nacional o subnacional, con apelaciones normativas a la justicia, una humanidad común y la supervivencia del planeta. La supervivencia es la preocupación subyacente clave, y el enfoque está en evitar la guerra y en sus alternativas, lo cual es considerado como la mayor amenaza a la vida humana. Además, los defensores de la educación para la paz reparan que la educación es fundamental en los esfuerzos para cambiar las acciones y la conciencia, de modo que se detenga la guerra y se logre un estado humano y ecológico más deseable. (Aspeslagh and Burns, 1996, p.9)⁴

Después de que han pasado más de 60 años desde que la educación para la paz, EPP, se convirtió en una entidad formalizada en el primer nivel académico, parece apropiado preguntarse si las aproximaciones a la EPP actualmente sirven para producir los amplios cambios internacionales que buscaba acelerar. Ciertamente la guerra no ha desaparecido: a pesar de que esta ha disminuido en su frecuencia en los últimos años, no parece desaparecer. En el 2016 se desarrollaron 28 guerras (conflictos violentos que dejaron más de

3 links the individual directly, rather than through stages, to the wider environment ... individual change is directly related to global or universal change ... A move from societal peace to peace culture is central (p. 11).

4 Most peace educators claim a supranational rather than national or sub-national sectional order ... [with] normative appeals to justice, a common humanity and survival of the planet. Survival is the key underlying concern, and the focus is on averting war, and on alternatives to war, which is considered a major threat to human life. And the advocates of education for peace see education as central to efforts to change actions and consciousness in order to stop war and bring about a more desirable human and ecological state



1.000 caídos en batalla). Esto representaba un declive significativo frente a las 41 guerras en 2000; pero un incremento de cuatro guerras desde 2010⁵. Una nueva medida que puede ser más significativa — el Índice de Paz Global, que busca cuantificar la paz de los Estados— sugiere que el mundo se volvió 2.14 puntos porcentuales menos pacífico durante la década comprendida entre 2008 hasta el 2017 (Global Peace Index). Entonces, sea cual sea el éxito que la educación para la paz pueda estar alcanzando, a nivel local o individual, es difícil sostener que esté teniendo un efecto importante sobre el nivel de la paz de la sociedad moderna. Parte de este fracaso puede ser atribuido a una falla lógica en la teoría básica del cambio, empleada por la EPP (Educación para la Paz).

Según Harris, uno de los principales estudiosos de la EPP, el campo depende de una «importante relación simbiótica entre los movimientos de paz, la investigación de la paz y la educación para la paz».

Los activistas lideran, desarrollando estrategias para advertir a la gente de los peligros de la violencia, bien sea respecto a guerras entre naciones, destruc-

ción medioambiental, la amenaza del holocausto nuclear, la agresión colonial, la violencia cultural, doméstica o estructural. Los académicos estudian estos desarrollos, más allá del campo de la investigación de la paz. Los activistas, esperando expandir su mensaje, enseñan a otros a través de actividades informales de EPP, basadas en la comunidad como: la celebración de foros, la publicación de boletines informativos y el patrocinio de manifestaciones por la paz. Los profesores, observando estas actividades, promueven cursos sobre estudios de paz y programas en escuelas y universidades, para crear conciencia de los desafíos de la sostenibilidad ecológica, la guerra y la paz (Harris, 2008)⁶.

El informe de Harris explica un sistema educativo diseñado para desarrollar conciencia sobre la violencia y las estrategias para terminarla. Según sus cálculos, los activistas y profesores comparten el conocimiento desarrollado por académicos con grupos comunitarios y con estudiantes matriculados en escuelas y universidades. El único resultado de

5 Datos del Proyecto Ploughshares Armed Conflicts Report 2017, retrieved from: <http://ploughshares.ca/wp-content/uploads/2017/09/2017-ARMED-CONFLICT-REPORT-final-proof.pdf> (N. del autor)

6 The activists lead, developing strategies to warn people about the dangers of violence, whether it be wars between nations, environmental destruction, the threat of nuclear holocaust, colonial aggression, cultural, domestic, or structural violence. Academics studying these developments further the field of peace research. The activists, hoping to broaden their message, teach others through informal community-based peace education activities, such as holding forums, publishing newsletters, and sponsoring peace demonstrations. Teachers observing these activities promote peace studies courses and programs in schools and colleges to provide awareness of the challenges of ecological sustainability, war, and peace (Harris, 2008).



tal sensibilización es la conciencia creada, mas no un cambio normativo. Harris reconoce que aunque un estudio de 1984, hecho por Eckhardt, encontró que «después de un entrenamiento en educación para la paz, los estudiantes universitarios tuvieron un cambio en sus actitudes, en pro de la paz y alejándose de la violencia», un estudio de 1992, que él mismo dirigió, indicó que «los estudiantes universitarios a menudo están más interesados en cambiar su propio comportamiento después de tal entrenamiento, en lugar de intentar trabajar en situaciones externas que causan la violencia» (Harris, 2000, p. 404)

La mayoría de los graduados de las clases de educación para la paz toman su contenido relevante, y trabajan directamente en temas de violencia en sus propias vidas, en lugar de convertirse en activistas por la paz e intentar detener la violencia en el mundo externo (p. 415)⁷

Harris reconoce que la EPP «no se ha arraigado realmente en los sistemas escolares alrededor del mundo», y que «los sistemas formales de educación han ignorado ampliamente las visiones educativas de los pedagogos activistas por la paz» (2008). ¿Cuáles son las razones para este precario tratamiento de la EPP? Harris apunta a «presiones culturales y económicas para aumentar... [el] que los currículos incluyan más matemáticas y ciencia, para que los graduados de las escuelas puedan competir en una economía basada en tecnología de punta», así como al miedo, entre ciudadanos de muchos países, de

⁷ ... [M]ost graduates of peace education classes take the content matter of these classes and proceed to work directly on issues of violence in their own lives, as opposed to becoming peace activists and attempting to stop violence in the external world (p. 415).



Figura 1: Sin título, fuente: unsplash.

que la educación para la paz no suministre estrategias suficientemente fuertes para confrontar «enemigos reales o imaginarios» (2008).

Harris menciona el fracaso de la EPP para explicar cómo actitudes individuales, relacionadas con la paz, deberían traducirse en cambios políticos de mayor alcance. Vale la pena considerar el enfoque de Kelman respecto al cambio de actitudes políticas, y cómo se mueve de una «unidad de análisis individual a una colectiva», a través de talleres interactivos de resolución de problemas que buscaban «cambiar a las personas, no como individuos aislados, sino como miembros de una coalición étnica y representantes de circunscripciones con mayor alcance político» (Baron, p. 17). Baron enlaza los talleres de Kelman con la teoría educativa de Vygotsky, quien sostuvo que el desarrollo del potencial real de un niño se mide mejor por una zona proximal de desarrollo, determinada por los problemas que es capaz de resolver «bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más hábiles» (Vygotsky, 1978, p. 86). Baron sostiene:

De la misma manera que una persona puede alcanzar un nivel más alto de logro cognitivo en el contexto del apoyo social, una actitud política también puede volverse más positiva, cuando las

personas forman parte de una coalición interétnica que pueda tener lugar en tales contextos... Este ejemplo es una nueva manera de cambiar el planteamiento de Lewin (1948) según el cual, es más fácil cambiar a una persona como parte de un grupo, que como un individuo aislado. (Baron, p. 17)⁸

Si los cambios en las actitudes colectivas que conllevan a acciones políticas tienen más probabilidad de ocurrir cuando los participantes (aprendices) son tomados como miembros de «circunscripciones políticas más amplias» (Baron, p. 17), como sugiere el trabajo de Kelman, entonces el campo de la educación para la paz puede estar operando con una desventaja política, al buscar catalizar el cambio social a través de la educación de un número creciente de individuos que comparten algo más que la pertenencia en una clase académica.

Ben-Porath (2006) ofrece una crítica relevante a la educación para la paz que introduce el asunto en un enfoque mayor, y que ayuda a explicar por qué la educación para la paz no tiene —y posiblemente no puede— tener éxito en sumar apoyos para los principios y las prácticas para la transformación del conflicto. [Ben-Porath] sostiene que la educación para la paz «con demasiada frecuencia

8 ... [M]uch as a person can achieve a higher level of cognitive achievement in the context of social support, so can a political attitude become more positive when people are part of a cross-ethnic coalition than would occur without such a context ... This example is, in effect, a new way to spin Lewin's (1948) proposition that it is easier to change a person as part of a group than as an isolated individual (Baron, p. 17).

está definida en términos o demasiado amplios o demasiado sucintos» (p. 74). Los educadores para la paz —asegura Ben-Porath— tienden o bien hacia una «aproximación pedagógica», o hacia una «aproximación holística». Aquellos a favor del «enfoque pedagógico» se concentran en el desarrollo de unas «capacidades identificables», para la reducción de la violencia, y consecuentemente comparten una visión más modesta de la paz, que usualmente está limitada a terminar o evadir la violencia directa (pp.61-62). Los educadores que utilizan la «aproximación holística» buscan «idear un programa integral para eliminar todas las facetas de la violencia» (p. 65). Ben-Porath cree que ambos grupos son culpables de una sobresimplificación: los educadores «pedagógicos», al reducir los problemas de violencia a aspectos que pueden fácilmente ser manejados en el salón de clase; y los educadores «holísticos», al sugerir fuertes conexiones entre todas las formas de violencia que podrían ser dirigidas efectivamente con una estrategia unificada. (Las preocupaciones de Harris sobre el liderazgo escolar y el desarrollo curricular podrían calificarlo como representante de la escuela «pedagógica»; mientras que Galtung, con sus intentos por desarrollar aproximaciones sistemáticas a todas las formas de violencia, lo harían encajar en la escuela «holística»).

Ben Porath guarda su última crítica para ambas escuelas, alegando que ambas son demasiado «apolíticas». Sostiene que un fracaso en abordar directamente los asuntos políticos (porque aparentemente son demasiado grandes o demasiado pequeños, dependiendo del punto de vista considerado de la escuela) amenaza con dejar sin sentido toda la empresa de la educación para la paz. Según ella, el «fallo en visualizar un futuro diferente es el lado más débil de los enfoques de la EPP, en ambas tendencias», y que la presentación de imágenes vagamente pacíficas o la promesa de relaciones marginalmente mejoradas, no son alternativas lo suficientemente convincentes para las personas que experimentan violencia real.

¿Cómo contribuyen los ciudadanos a la continuación de la violencia o a su alteración? ¿Cómo pueden realizarse encantadoras imágenes de paz?... En la ausencia de respuestas a estos interrogantes, la educación para la paz falla en abordar la rigidez y el estancamiento, que son las marcas visibles de una ciudadanía beligerante (p. 73)⁹

En la «educación expansiva», Ben-Porath ofrece un concepto que responde a sus propias preguntas, basada en el modelo de Gutmann de una educación democrática, y sugiere una mejor manera posible

9 [H]ow do citizens contribute to the continuation of violence or to its alteration? How can the enchanting images of peace be realized? ... Absent responses to these questions peace education fails to tackle the rigidity of and stagnation that are the hallmarks of belligerent citizenship (p. 73).

para que los principios de la transformación del conflicto ganen credibilidad a lo largo de la educación dominante. Ben-Porath visualiza la «educación expansiva» como una aproximación deliberativa a la educación cívica, en tiempos de guerra que se acomodaría al patriotismo, a través de las nociones de pluralismo y «destino compartido»; enfoca su visión de un futuro pacífico que alienta a «cuestionar las suposiciones básicas acerca de la guerra» (p. 129) y, sobre todo, esta aproximación logra entenderse y representarse a sí misma como un proyecto político que busca construir una paz verdaderamente democrática. Vale la pena señalar que Kelman también apunta a un «destino compartido», como un factor crucial para el cambio de las imágenes, actitudes y comportamientos con grupos adversarios en situaciones de conflicto.

Entonces, la educación expansiva ofrece un modelo apropiado para la CTE, ya que es una aproximación contextualizada que debe ser interpretada localmente. Como Galtung escribe «al final, no hay un sustituto para el análisis o el 'diagnóstico' del conflicto, y para la articulación de propuestas específicas para soluciones o transformaciones [de ese conflicto]» (2014, p. 144). La CTE podría aprovechar el ejemplo de la educación expansiva de las siguientes maneras:

1. La CTE debe definirse a sí misma como un proyecto político específico. Teóricos tales como Galtung, Curle, Kriesberg y Lederach abogan por aproximaciones transformativas que

estén abiertamente dirigidas a los desequilibrios de poder, y otras inequidades en los conflictos, como un paso hacia la alteración de las dinámicas del conflicto y la construcción de paz. La educación expansiva se define como un proyecto político. La transformación del conflicto busca responder a las cada vez más complejas interpretaciones del conflicto, que puede ser «asimétrico, marcado por inequidades de poder y posición» y «prolongado, cruzando repetidamente hacia el interior y el exterior de la violencia, y por lo tanto, desafía los modelos cíclicos o en forma de campana, de las fases del conflicto» (Miall, 2003, p. 3). El conflicto demanda intervenciones que estén destinadas no sólo a asuntos de poder, que subyacen en el corazón del pensamiento realista, y al acceso inequitativo a los recursos como sugeriría Marx, sino que también debe abordar un rango de facetas que se encuentran en el centro de la política — incluyendo historia, identidad, cultura y organización social—.

2. La CTE debe ser multidisciplinaria, tanto en sus raíces como en su enfoque. La comprensión de la historia de las relaciones es un componente central de la transformación del conflicto. Así que es el cambio de comportamientos individuales y grupales lo que requiere de aproximaciones tanto psicológicas como sociológicas, así como interpretaciones matizadas de la historia y la economía. La educación expansiva

busca incluir todas estas perspectivas disciplinarias.

3. La CTE se enfoca en temas de cambio individual, modificación de patrones relacionales, así como en el cambio estructural. Al enfocarse en las experiencias personales de los aprendices, en las visiones de un destino compartido y al tomar una postura crítica respecto a la guerra (como la educación expansiva debe hacer), la CTE ofrece posibilidades para los tres tipos de cambio que requiere la transformación del conflicto.
4. La CTE se debe desarrollar y tener lugar, en contexto. A pesar de las visiones de Galtung que propenden por sendos cambios estructurales en la sociedad, que resultarían en una paz positiva, estudiosos posteriores tales como Lederach, entienden «las metas a largo plazo de la transformación, como la valoración y la construcción en las personas y los recursos dentro del entorno» (Lederach in Miall, p. 4). Y, como Ben-Porath dice, la educación expansiva «debe dirigirse hacia la superación de desafíos específicos, a reconocer 'otro' específico... frente amenazas específicas» (p. 128)

Ahora que ha sido identificado un modelo apropiado para la CTE, la siguiente sección de este artículo se enfocará en el desarrollo de un marco teórico para la CTE. Este marco podría servir como una guía para el desarrollo de un programa de educación de base amplia, como parte de

un PDET, que podría acelerar transformaciones políticas y sociales significativas en las áreas más afectadas por el conflicto armado colombiano. Tales programas pueden ser implementados por una institución de educación superior, específicamente la ESAP, dado su alcance nacional (con más de 100 centros de educación a nivel nacional, incluyendo muchas de las áreas en las que hay menor oferta de educación superior) y su enfoque en el desarrollo de capacidades de gobernanza para la paz (Perez, M y Wills, E). El PDET debe incluir «un plan de acción para la transformación regional, que se esforzará por incluir una amplia participación de los sectores relevantes de la comunidad, en la formulación, ejecución y seguimiento del plan» (Summary of Colombia's Agreement to end Conflict and Build Peace, p.9). La CTE podría ser consistente con esta aproximación y tendría el potencial para fortalecerla.

¿Qué conceptos teóricos deben guiar un efectivo programa de Educación para la Transformación del Conflicto (CTE)?

La CTE debe implementarse de forma consistente con sus propias bases teóricas, así como con las teorías que explican por qué la educación puede ser un vehículo apropiado y efectivo para incrementar consideraciones amplias y la aplicación de sus principios centrales. Dado que la CTE representa lo que Kenneth Boulding llama una «ciencia normativa» (un intrépido intento para llevar a cabo el cambio social), esta también puede emplear contenidos

y formas que enfatizen nuevas y mejores maneras, para que las sociedades aborden el conflicto. Y a pesar de que la transformación del conflicto es —como lo dice Lederach— tanto descriptiva como prescriptiva, debe acentuar principios universales, tales como el poder del conflicto para servir como una fuerza social constructiva, sin perder de vista la necesidad de que su práctica siempre suceda en contexto.

Las siguientes secciones buscan articular cinco conceptos significativos, extraídos de las teorías de transformación de conflictos y educación, que podrían formar la base de un programa educativo convencional. Esta lista no busca ser exhaustiva, sino más bien el comienzo de un argumento en favor del desarrollo de un campo interdisciplinario de la CTE, distinto del de la educación para la paz. He incluido en la lista ejemplos traídos de mi trabajo con universidades en Irak, que, con fortuna, servirán para concretar estos conceptos.

CTE debe ser dialógica y deliberativa

Si bien la CTE debe estar basada en las más recientes y robustas teorías en el campo, debe constituir una búsqueda mutua y equilibrada del conocimiento sobre la paz y el conflicto, entre aprendices e instructores que minimicen la distancia entre ellos. Freire defiende que el conflicto central en la sociedad se da entre oprimidos y opresores, y sugiere que sólo se es posible alcanzar la paz rompiendo esa di-

cotomía. Él ve el conflicto principalmente en términos estructurales, y propone un programa educativo que denomina «pedagogía del oprimido», como el camino para la transformación de la relación entre oprimidos y opresores, que llevaría a una eliminación estructural de la violencia, a través de un cambio fundamental a nivel individual, relacional y sistemático.

Freire defiende que la educación no debe ser de naturaleza «sistemática», que «sólo puede ser cambiada por el poder político». Él propone un programa de proyectos educacionales, «para ser desarrollados con el oprimido, en el proceso de su organización» y liberación, en dos etapas. La primera, la consciencia de que se debe reconocer al opresor y al oprimido, y de que una «confrontación ocurre a través del cambio, en la manera en que el oprimido percibe el mundo de opresión»; la segunda es una «expulsión de los mitos creados y desarrollados en el viejo régimen» (2000, pp. 54- 55).

Freire asegura que una aproximación «dialógica» a la educación (y de toda acción cultural) es la única respuesta que puede lograr la transformación de las relaciones, entre el opresor y el oprimido. Afirma que el diálogo es «el encuentro de hombres y mujeres en el mundo» (2000, p.129), y que su transformación debe ser modelada en un sistema educacional, que elimine la jerarquía que separa a los docentes de los estudiantes, y, por lo tanto, «resuelva la contradicción entre ser un profesor y un estudiante» (2000, p. 93).

Puesto que la visión de Freire sobre la opresión está tan íntimamente ligada a la violencia estructural, se puede decir que el programa de educación dialógica que él propone no se enfoca sólo en eliminar la opresión, sino en conducir hacia una paz positiva¹⁰. Como Galtung, Curle y Lederach, Freire no busca eliminar el conflicto sino entenderlo como un fenómeno natural que se torna destructivo cuando quien tiene el poder usa la violencia estructural o la opresión para alcanzar sus objetivos. Por lo tanto, la concepción de Freire de la educación ofrece no sólo una crítica a las prácticas predominantes de la educación al servicio de individuos y políticos poderosos, sino también a sugerencias normativas de cómo la educación apunta a la violencia estructural y ayuda a producir una paz positiva, a través de la transformación del conflicto.

La educación, como el ejercicio de dominación, estimula la credulidad de los estudiantes con el contenido ideológico (a menudo no percibido por los educadores) de adoctrinarlos para adaptarse al mundo de la opresión... La educación, como la práctica de la libertad —en oposición a la práctica de la dominación—, niega que el hombre es

abstracto, aislado, independiente y desligado del mundo. (2000, pp. 78- 81)¹¹

Freire, así como Galtung, es un estructuralista. Ambos ven la revolución como el camino hacia la paz positiva, caracterizada por Freire como la liberación del oprimido. Sin embargo, la «pedagogía del oprimido» de Freire sirve como una concreta «teoría de la acción transformativa» y una guía, que puede ayudar a determinar cómo la educación puede aumentar la aceptación y práctica de la transformación del conflicto. Para que la educación sirva como un vehículo de transformación, es necesario —Freire defendería— que se cree la consciencia sobre la paz y el conflicto, deben eliminarse los límites jerárquicos entre profesores y estudiantes, se debe afirmar la humanidad de todos los hombres y el diálogo debe tener lugar de manera que permita la libre exploración del asunto tratado.

Puesto que esta visión de la educación comienza con la convicción de que no puede presentar su propio programa, sino que lo debe buscar dialógicamente con las personas; sirve para introducir la pedagogía del oprimido, en la elaboración de aquello en lo que el oprimido debe participar (2000, p. 124).¹²

10 Galtung (1985) define «paz positive» no solo como la ausencia de violencia sino como la presencia de «armonía, 'cooperación' e «integración»." (N. del autor)

11 Education as the exercise of domination stimulates the credulity of students, with the ideological intent (often not perceived by educators) of indoctrinating them to adapt to the world of oppression ... Education as the practice of freedom – as opposed to education as the practice of domination – denies that man is abstract, isolated, independent and unattached to the world (2000, pp.78-81).

12 Because this view of education starts with the conviction that it cannot present its own program but must search for this program dialogically with the people, it serves to introduce the pedagogy of the oppressed, in the elaboration of which the oppressed must participate (2000, p. 124).

A pesar de ser extremadamente crítica de la existencia de una práctica educacional, la teoría de Freire está basada en la esperanza y se mantiene como un argumento alentador de una posible mayor aceptación y crecimiento de la transformación del conflicto. De hecho, Freire escribe que «la transformación del mundo» es un «proceso dialéctico entre dos acciones: denunciar los procesos de deshumanización y anunciar el sueño de una nueva sociedad» (1998, p.75). Freire sostiene que su teoría crítica lleva a la conclusión de que «cambiar las cosas es difícil pero posible», y que no tiene importancia si el cambio deseado es «en el área de la alfabetización de adultos o niños, la salud, la evangelización, o en el inculcar nuevas habilidades técnicas» En consecuencia, se puede ver cómo el concepto de Freire, de la educación dialógica, puede ser empleado en los procesos que buscan lograr un cambio social normativo, en dirección a la transformación del conflicto.

Cuando Freire escribe que «es tomando decisiones como aprendemos a decidir» (1998, p. 97), expresa su confianza en los procesos educativos como un agente potencialmente constructivo de cambio social, algo ausente en las evaluaciones críticas de Bourdieu y Passeron, quienes vieron el acceso democrático a la educación como un camino cínico que pretende proveer acceso genuino a las clases dominadas, pero que, de facto, ofrece sólo acceso suficiente a la educación para reprimir cualquier reclamo serio que pida más (1990). El pensamiento de Freire conecta con la aproximación de Gutmann

a la «reproducción de la conciencia social», como un medio para preparar a los ciudadanos para la «toma deliberativa de decisiones» que —ella sostiene— es el centro para activar la participación en una sociedad democrática.

La deliberación no es una virtud o habilidad única. Requiere habilidades literarias, numéricas y de pensamiento crítico, así como conocimiento del contexto, comprensión y apreciación de las perspectivas de otras personas. Las virtudes que la deliberación abarca incluyen: la veracidad, la no violencia, el juicio práctico, la magnanimidad y la integridad cívica. Al cultivar, estas y otras habilidades y virtudes deliberativas, una sociedad democrática ayuda a asegurar tanto las oportunidades básicas de los individuos, como su capacidad colectiva de propender por la justicia (1999, p. xiii)

La concepción de Gutmann de la «reproducción de la conciencia social» ofrece una tercera posibilidad, distinta a las perspectivas pesimistas de Bourdieu y Passeron, de que no es posible una reforma educativa a menos que esta beneficie directamente a la clase dominante a expensas de la dominada; y aun así, se separa de la afirmación más esperanzadora de Freire —a pesar de que es más humilde— de que ciertos segmentos de la sociedad civil conllevan a que los educadores activistas puedan implementar un programa de educación radical como la transforma-

ción del conflicto, siempre y cuando este no se transforme en la responsabilidad de las «clases dominantes», quienes son capaces de «'ser progresivos' sólo cuando les conviene» (1998, p. 91)

Por otra parte, Gutmann reivindica que (al menos en una sociedad democrática) los ciudadanos no sólo tengan la autoridad, sino también la responsabilidad para determinar la forma y el contenido de la educación hegemónica, debido a que sirve para transmitir culturas de una generación a otra. Ella [Gutmann] no lo considera ni como una imposibilidad, como Bourdieu y Paseron podrían hacerlo, ni tampoco como una lucha radical para ser conducidos en los márgenes de la sociedad, como podría ser el caso de Freire; en vez de eso, lo considera como una parte central de la «toma deliberativa de decisiones» en una sociedad democrática. Gutmann (1999) insiste en que la función reproductiva de la educación debe ser considerada aparte de la «socialización política», lo que ella considera una «reproducción social inconsciente», que resulta en la transmisión de «valores políticos, actitudes y modos de comportamiento hacia los ciudadanos» (p. 15)

La teoría de Gutmann sugiere que los ciudadanos, a pesar de un proceso de «toma deliberativa de decisiones», deben determinar cuáles valores y comportamientos prefieren transmitir a futuras genera-

ciones, y luego desarrollar e implementar un programa educativo que concuerde con tales prioridades (p. xiii). Ella argumenta que una sociedad democrática «puede escoger entre dar contenido a esos objetivos [educativos] sólo al desarrollar una teoría normativa de cuáles deberían ser los propósitos educativos de nuestra sociedad». Gutmann distingue su teoría normativa de la educación democrática, de tres teorías que ella atribuye a Platón (quien aboga en pro de una educación por el Estado), Locke (quien sostiene que los padres por sí solos deberían determinar la educación de sus hijos), y Mill (quien defiende una educación controlada por una autoridad neutral).

Si mis objeciones son correctas, entonces estas tres teorías están equivocadas. Ninguna de ellas ofrece una base adecuada para la autoridad educacional. No obstante, contienen una parte de la verdad... Un estado democrático de la educación reconoce que la autoridad educacional debe estar compartida con los padres, ciudadanos y educadores profesionales, aun cuando, al hacerlo, no garantiza que el poder estará unido al conocimiento, que los padres puedan superar satisfactoriamente los prejuicios a sus hijos, o que la educación sea neutral entre concep-

ciones diferentes de la buena vida (1999, p. 42)¹³

¿Cómo aplica la teoría de Gutmann de la educación democrática —más específicamente, la «reproducción social consciente»— a la pregunta por la CTE? Primero, ofrece un vehículo potencial (que ofrecían Bourdieu y Passeron, pero no Freire) para que los ciudadanos decidan qué valores, inherentes a la transformación del conflicto, vale la pena transmitir a futuras generaciones, a través de la educación hegemónica. Si los ciudadanos encuentran lo suficientemente convincente el concepto de afrontar el conflicto —a través de la búsqueda de la transformación de actitudes individuales, relaciones de grupo y estructuras sociales, así como de procesos que involucran la creación de conciencia— no dependerán demasiado de las percepciones de poder que están basadas en la historia y el contexto y son guiadas por actores locales. Entonces tal programa educativo podría convertirse en parte de un esfuerzo, por reorientar el pensamiento de una sociedad y de las acciones relativas a la paz y el conflicto.

La teoría de Gutmann de la educación democrática es significativa también porque parece ser profundamente compatible

con un pensamiento básico de la transformación del conflicto. Su énfasis en la deliberación como el método más propicio en la toma de decisión pública para una sociedad democrática resuena fuertemente con el énfasis de Galtung, según el cual el diálogo entre las partes en conflicto es un camino para la transformación. De manera similar, la «concientización» y la «educación dialógica» —formulada por Freire, y construida por Galtung, Curle y Lederach— son consistentes con la visión de la deliberación, como la piedra angular de una sociedad democrática.

Cuando una democracia no es deliberativa, tratará a las personas como objeto de legislación, como sujetos pasivos que deben ser gobernados, en lugar de tomarlos como ciudadanos que toman partido en el gobierno, al aceptar o rechazar las razones que ellos y sus representantes responsables ofrecen, en favor de las leyes y políticas que los unen mutuamente. (1999, pxii)¹⁴

La deliberación, desde la perspectiva de Gutmann, incluye una dimensión de relaciones de no-confrontación. Subraya los compromisos entre ciudadanos y una

13 If my criticisms are correct, then these three theories are wrong. None provides an adequate foundation for educational authority. Yet each contains a partial truth ... A democratic state of education recognizes that educational authority must be shared among parents, citizens and professional educators even though such sharing does not guarantee that power will be wedded to knowledge, that parents can successfully pass their prejudices on to their children, or that education will be neutral among competing conceptions of the good life (1999, p.42)

14 To the extent that a democracy is not deliberative, it treats people as objects of legislation, as passive subjects to be ruled, rather than as citizens who take part in governance by accepting or rejecting the reasons they and their accountable representatives offer for the laws and policies that mutually bind them (1999, p.xii).

sociedad compartida, y cómo instaurar los límites de la «no represión» y la «no discriminación» en la educación democrática. La práctica de cada uno de estos principios será esencial, tanto para la transformación del conflicto como para la educación democrática.

Adoptar la CTE, en programas análogos específicos, debería ser el resultado de un proceso deliberativo, entre los que toman las decisiones respecto a la educación —el Estado, los padres, los aprendices y los educadores profesionales—, que afirme un compromiso de la reproducción social consciente de los principios básicos de la transformación del conflicto. Las sociedades que practican la toma de decisiones deliberativa como una ruta hacia la reproducción social consciente —como la prevista por Gutmann, y luego adoptada por la CTE en sus programas educativos— estaría modelando un elemento clave de la transformación del conflicto, tanto al interior como fuera del salón de clase, al crear conciencia de la existencia de los conflictos, y buscando relaciones balanceadas entre todos los participantes en los procesos educativos.

Recientemente, he observado un cambio entre los aprendices en un curso que yo estaba impartiendo, que me sugería que la dimensión dialógica de la CTE podría hacer de su aplicación algo realmente importante durante la reconstrucción de Mosul en Irak. Durante un ejercicio enfocado en identificar «divisores» y «conectores»,

como fueron definidos por el esquema Do No Harm (Anderson), [surgió] la idea de que el desplazamiento forzado fue una experiencia que potencialmente conectó a los iraquíes kurdos —quienes viven en Duhok, ciudad localizada aproximadamente a 40 millas al norte de Mosul— e iraquíes árabes —quienes huyeron hacia Duhok desde Mosul, cuando el Da'esh ocupó su ciudad. Uno de los participantes kurdos, en el grupo, mencionó que el desplazamiento forzado de su familia a Turquía, a principios de la década del '90, podría considerarse similar a lo que los residentes de Mosul vivieron en 2014. En respuesta a esto, uno de los participantes árabes de Mosul dijo que las dos experiencias eran bastante disímiles. Otros, entre los desplazados de Mosul, sugirieron que vivir en las montañas, como hacían los kurdos, podría parecerse a vivir en tiendas y campos para desplazados, como muchos de los desplazados de Mosul vivieron. Como reconfirmó el participante kurdo:

Luego ellos dijeron: bueno, será solo por uno o dos meses, y ustedes regresarán a casa y no estará quemada... Entonces respondí que al igual que un niño de tres años yo estaba sufriendo, y aún tengo esas imágenes en mi mente... No sé por qué terminamos comparando quién sufrió más (comunicación personal, junio 7, 2018)¹⁵

15 Then they said: well it was only for one or two months and you have returned back home and it was not burned... So, I replied that how as a three-year-old child I was suffering and still have those pictures in my mind ... I don't know why we ended up comparing about who did suffer more (personal communication, January 7, 2018).

La CTE alienta el diálogo consciente y la deliberación sobre temas de profunda importancia personal, y buscaría desarrollar entendimientos explícitos de las verdades de varios grupos, al nivel de la comunidad, que podrían utilizarse para desarrollar programas educativos destinados a fortalecer las capacidades de la comunidad, para la transformación del conflicto y la construcción de la paz. Por último, un programa exitoso de CTE en Colombia ayudaría a los excombatientes, sobrevivientes de la violencia y otros miembros de la comunidad, a explorar sus diferentes experiencias, con miras a desarrollar empatía y la transformación positiva de las relaciones entre los grupos.

La CTE podría convertirse en el pilar de los esfuerzos de la ESAP para transformar las dinámicas del conflicto en la Colombia rural, donde décadas de conflicto armado han dejado por fuera del sistema formal de educación a muchas personas. A partir de 2016, sólo el 27,4 por ciento de los estudiantes rurales se inscribieron en la escuela secundaria (comparado con el 46,1 por ciento en áreas urbanas); mientras que el uno por ciento de las ofertas del país en educación secundaria se encontraba en áreas rurales, el otro 99 por ciento en áreas urbanas (Sorza). Un programa de CTE podría ayudar a reconciliar estas diferentes experiencias educativas, a través del diálogo y la deliberación, haciendo partícipes tanto a los colombianos rurales como a los urbanos.

La CTE debe ser un proyecto explícitamente político

Los pensadores realistas no intentan ocultar sus aproximaciones al conflicto (competitivas y basadas en el poder) en un lenguaje apolítico; así como tampoco deberían hacerlo los estudiosos comprometidos con la transformación del conflicto. Ocultar la verdadera intención de los proyectos educativos es una aproximación que ayuda a la reproducción de las culturas dominantes y a las estructuras de poder existentes, como argumentan Bourdieu y Passeron.

Dado que la «concientización» —o el despertar conciencia sobre el conflicto, como fue previsto por Freire, Galtung, Curle y Lederach— es un objetivo básico de la CTE, el campo académico debe ser transparente en sus objetivos de educar líderes y ciudadanos promedio que busquen la transformación de relaciones violentas en unas pacíficas, donde quiera que existan conflictos políticos, sociales o económicos. Un enfoque que fomenta tales cambios puede encontrarse en el trabajo de Kelman, en «dinámicas escalonadas», las cuales muestran «pequeños cambios positivos en la negociación de las identidades, que resultan en poderosos efectos distales a nivel político» (Baron, p. 16). Una aproximación tal es consistente con el modelo de educación expansiva de Ben-Porath, el cual aboga por desarrollar visiones claras de un futuro pacífico para sociedades que padecen violencia. Otra vía para que la CTE opere en un campo político es que los estudiosos en el campo

«se comuniquen con las personas», para así «ejercer presión en las élites», como lo exhorta Galtung (1996, p. 28).

Galtung describe la transformación del conflicto como un proceso revolucionario que requiere un cambio considerable de las culturas existentes y de las estructuras que han mantenido la violencia. Su lenguaje deja pocas dudas de que apoya un esfuerzo masivo para re-moldear la sociedad. Afirma que la «concientización, al elevar el nivel general de la conciencia, tendrá y debe tener lugar», y que el «objetivo es una fórmula aceptable que define una nueva transformación, nuevas estructuras [y] nuevas instituciones» (Galtung, 1996, p. 265). Galtung defiende que los conflictos no deben perderse del panorama. Todas las partes de un conflicto deben tener presente todos sus elementos, incluyendo la «cultura profunda» y la «estructura profunda». Solo con esa conciencia será posible abordar las fallas. Él escribe acerca de actitudes, suposiciones y contradicciones que «surgen» «a partir del subconsciente, incluso parcialmente del inconsciente»

El proceso es básico, pues ¿cómo puede el conflicto ser conscientemente transformado, a menos que las partes en disputa sean sujetos conscientes, actores reales? De otra forma, el conflicto transformará a los actores en objetos... El partido es solamente un pasajero tomado de un viaje; no el conduc-

tor que dirige el proceso. (Galtung, 1996, p. 74)¹⁶

Para Galtung, el conflicto debe ser un hecho consciente y la educación debe servir como un vehículo para crear conciencia de que es parte vital en la transformación del conflicto. Insiste en que el conocimiento no debe mantenerse en secreto, para que no se convierta en «violencia cultural». Él ve el estudio de la paz con la gente como «educación para la paz», e insiste en que los investigadores de paz deben siempre estar «en diálogo con las personas, conservando siempre completa libertad académica» (Galtung, 1996, p. 28)

La transformación del conflicto es un proceso interminable... Una solución en el sentido de un Estado estable [y] formación perdurable es, a lo sumo, un objetivo temporal. Un objetivo mucho más significativo es [lograr] una capacidad transformativa: la habilidad de manejar las transformaciones de manera sustentable y aceptable (Galtung, 1996, p. 90)

Mi trabajo en Irak [me] ha mostrado la dificultad de trabajar de maneras expresamente políticas. Mis colegas académicos a menudo me advierten que nuestra educación no debe parecer «muy política» para líderes, quienes podrían verlo como un desafío a su autoridad. Sin embargo,

16 The process is basic, for how can a conflict be consciously transformed unless the parties to a conflict are conscious subjects, true actors? Otherwise, the conflict will transform the actors as objects ... The party is only a passenger taken for a ride, not a driver presiding over the process. (Galtung, 1996, p. 74)

hemos trabajado juntos para asegurar que nuestro trabajo no sea, en palabras de Ben-Porath, «apolítico» (p. 73). Desde el 2014- 2017, dirigí un proyecto de educación para la paz basado en la comunidad, en colaboración con el Centro para la Paz y Estudios sobre la Resolución de Conflictos de la Universidad de Duhok, que diseñó y entregó un taller de tres días sobre educación para la paz, a más de 400 jóvenes participantes en Duhok y alrededores. Sin manifestar expresamente asuntos políticos, el proyecto tenía como objetivo enviar un mensaje normativo sobre la necesidad de una coexistencia pacífica, al tener entrenadores de la comunidad anfitriona empleando talleres en el Campo Domiz para refugiados sirios, así como en varios campos cerca de Duhok, para desplazados internos (IDPs). Alrededor de la mitad (1976) del total de 4068 de los participantes del taller vivía en esos campamentos (New York University, 2017).

Durante las etapas finales del mismo proyecto, entrenadores de la Universidad de Duhok desarrollaron y realizaron talleres en construcción de la paz, a través de la Facultad de la Universidad de Mosul, que fue trasladada a Duhok (dado que Mosul estaba ocupado por Da'esh). Esta cooperación entre universidades públicas (una operaba bajo la autoridad del Ministro de Educación Superior del Gobierno Regional Kurdo; y la otra respondía al Ministerio de Educación Federal de Irak) sirvió como una señal pública significativa sobre las posibilidades de cooperación, a pesar de la división política,

incluso mientras se permanece al margen de la disputa política pública, entre el Gobierno central iraquí y el Gobierno Regional de Kurdistán.

Para que la CTE sea completamente implementada en Colombia, es necesario llevar a cabo una discusión abierta, sin limitaciones políticas significativas, acerca del significado y las características para construir relaciones pacíficas entre el gobierno y los territorios que permanecieron por fuera de su control directo, una vez se renuncia al conflicto, entre el Estado y las FARC. Entonces se hace necesario desarrollar un plan de educación y acción, incluyendo políticas y prácticas tangibles para alcanzar tal visión. La ESAP puede tener un papel significativo, usando la CTE para ayudar a presentes y futuros servidores públicos a repensar sus funciones, como líderes de comunidades pacíficas, que estén en armonía con el Estado. La conducta necesaria de las políticas está en seguir, en lugar de dirigir, un proceso desarrollado por estos líderes-aprendices de CTE. La ESAP, como institución administrada por el Estado y enfocada en la Administración Pública, tiene una posición única para emprender el proyecto político de transformar explícitamente, las relaciones entre antiguos adversarios.

La CTE debe explorar creativamente preguntas desafiantes sobre la paz y el conflicto

La educación para la paz, como anota Ben-Porath, a menudo ha sido muy

modesta en su aproximación, limitándose a promover habilidades y estrategias para alcanzar una paz negativa. La CTE debe buscar más allá de tales precauciones, pensando y ofreciendo estrategias plausibles y apropiadas al contexto, para afrontar la transformación del conflicto en los niveles individual, estructural y relacional, en línea con la teoría moderna. Para hacerlo, practicantes y estudiosos deben trabajar conjuntamente en iniciativas de investigación, que den cuenta de la transformación del conflicto; prueben y ajusten teorías, y lleven el más reciente conocimiento a los aprendices y al campo de la práctica. Para asegurar que la CTE no se convierta en un ejercicio de dominación cultural (o reproducción cultural), la investigación académica debe ocurrir «en diálogo con la gente, siempre manteniendo completa libertad académica» (Galtung, 1996, p. 28).

Los teóricos de la transformación del conflicto se diferencian, a sí mismos, de las dos escuelas de pensamientos que las preceden: la resolución del conflicto y el manejo de conflictos. La resolución del conflicto apunta a enfrentar las necesidades de las partes en conflicto y «acerca de cómo las partes pueden moverse de una suma cero, patrones destructivos del conflicto, a resultados constructivos de suma positiva» (Miall, 2003, pp. 4-5). Sin embargo, como escribe Lederach, el concepto de la «resolución [del conflicto] puede, conceptual y sutilmente, producir la impresión de que el conflicto es indeseable y debe ser eliminado o al menos reducido» (1995, p. 16). Algunos teóricos se cuestionan si la terminación del conflicto es posible o deseable.

El manejo del conflicto requiere una mirada más aguda, y acepta la inevitabilidad así como los posibles beneficios del conflicto en



Figura 2: Sin título, fuente: unsplash.

muchas relaciones. Plantea preguntas sobre «cómo formular un sistema práctico, cooperativo y alcanzable, para el manejo de la construcción de la diferencia» (Bloomfield y Reilly, en Miall, p. 3). No obstante, como Lederach anota, el manejo del conflicto es un concepto «fuertemente occidental», construido sobre la suposición del que «el conflicto sigue ciertos patrones predecibles y unas dinámicas que pueden ser entendidas y reguladas» (1995, p. 16).

Los teóricos de la transformación del conflicto argumentan —en ambos bandos de pensamiento— y concluyen que los conflictos no deben ser reducidos a la reinención de la posición de las partes a instancias de actores externos, para alcanzar resultados aceptables a corto plazo. En lugar de eso, las partes de un conflicto deben incentivar un proceso de cambio para alterar las dinámicas del conflicto y, como sugiere Galtung, «canalizar la energía [del conflicto] constructivamente», para que ellos, sus relaciones y las estructuras, a través de las cuales interactúan, se transformen en un Estado más pacífico.

A diferencia de la resolución y el manejo, la idea de la transformación no sugiere que nosotros simplemente eliminemos o controlemos el conflicto, sino que apunta des-

criptivamente hacia su naturaleza dialéctica inherente. El conflicto social es un fenómeno de creación humana, alojado naturalmente en las relaciones... La transformación, más de cerca, reconoce lo que los científicos sociales han sugerido desde hace algún tiempo, sobre el papel y las dinámicas del conflicto social: se mueve a lo largo de ciertas fases predecibles, transformando las relaciones y la organización social. (Lederach, 1995, p. 17)¹⁷

La CTE puede servir como mecanismo para una mayor exploración del conflicto y de respuestas constructivas a este. Debe respetar la necesidad de modelos de mayor alcance y su fracaso inevitable, porque «entender el conflicto y desarrollar modelos apropiados para manejarlo, estará necesariamente fundado en respetar y perfilarse a partir del conocimiento cultural de un pueblo» (Lederach, 1995, p.10). La CTE debe servir como un espacio práctico e intelectual para comprensiones profundas de la complejidad de la paz y el conflicto, así como de las tensiones que tales investigaciones necesariamente producen. Mis colegas y yo hemos buscado aprovechar el pensamiento de la transformación del conflicto en Irak, al privilegiar el conocimiento de nuestros compañeros iraquíes y luego apoyándolos en su proceso de investigación.

17 Unlike resolution and management, the idea of transformation does not suggest we simply eliminate or control conflict, but rather points descriptively toward its inherent dialectic nature. Social conflict is a phenomenon of human creation, lodged naturally in relationships ... [T]ransformation more closely acknowledges what social scientists have been suggesting for some time about the role and dynamics of social conflict: it moves through certain predictable phases transforming relationships and social organization

Todos nuestros esfuerzos de investigación han sido diseñados usando un modelo “insider-outsider”, caracterizado por equipos de investigación que usualmente constan de un investigador de NYU, y otro de la universidad de Duhok. De esta manera, considero, resistimos el impulso típico de desarrollar proyectos basados en nociones “externas” de dinámicas locales del conflicto, pero también tienen la ventaja de que foráneos apoyen a los investigadores locales, en su deseo de abordar preguntas que puedan considerarse políticamente sensibles a nivel local. Varios ejemplos resultantes durante un curso que yo codirigí con un colega de la universidad de Duhok, desde 2012 hasta el 2014, que reunió a estudiantes y recién graduados de nuestras dos instituciones, para llevar a cabo proyectos de investigación sobre la paz. Los temas de la investigación incluyeron: conversión religiosa y sus efectos sobre la paz, la provisión de los servicios públicos en los territorios en disputa de Irak, y el efecto de los egresados universitarios desempleados en la paz y seguridad regional. Cualquiera de estos temas pudo pasarse por alto para investigadores internacionales, y podrían haber sido considerados demasiado sensibles para que investigadores locales los abordaran. En su lugar, debido a nuestra asociación, fue llevada a cabo una significativa investigación en estos temas, y los resultados se trajeron a la esfera pública para ser discutidos; contribuyendo a lo que Freire llamaría «concientización».

En Colombia, la ESAP, como institución nacional, tiene una posición única para pertenecer a tales asociaciones de investigación “insider-outsider”, que puede estimular nuevas formas de investigación que alienten la exploración creativa de las dinámicas del conflicto. Los procesos participativos de investigación podrían ayudar a aprendices de la CTE, y a otros líderes comunitarios, a desarrollar nuevas comprensiones de las relaciones intergrupales, que tomen en cuenta eventos históricos pero que no están completamente limitados por ellos. De hecho, la ESAP ya parece haber aceptado este rol. Su «Plan de Desarrollo Institucional 2010-20» incluye, entre sus prioridades, «una red internacional de investigación de la ESAP, en asociación con organizaciones públicas y privadas en el contexto global» (<http://www.esap.edu.co/portal/index.php/red-de-investigadores/>).

La CTE debe ser explícita, en su intento por desarrollar unidades para la transformación de conflictos

Galtung ha defendido que la paz y los estudios sobre el conflicto deben ser desarrollados en estudios de posgrado, enfocados en el conocimiento y el entrenamiento de habilidades. «En el mundo es tremendamente necesario el entrenamiento [a nivel] de posgrado, en tantos lugares como sea posible, para una Maestría[s] en Paz y Resolución de Conflictos, similar al existente en la(s) Maestría(s) en Administración de Negocios. No hay un sustituto para la resolución creativa del

conflicto, en la búsqueda de la paz» (1996, p. 36). De hecho, a partir de 2000 hubo 80 programas de posgrado de estudios de paz y conflicto en los Estados Unidos; y 130 a nivel mundial (Windmueller et al.). Por otra parte, Harris (2008) indicó que «en la mayoría de los países, la educación para la paz es llevada a cabo informalmente en asentamientos comunitarios, y a través de organizaciones nacionales de paz», lo que representa «por mucho, el uso más conocido de la educación para la paz, al comienzo del nuevo milenio». La existencia del campo de la educación para la paz ha basado mucho de su estrategia en aumentar el número de estudiantes, en todo tipo de programas formales e informales, en una aparente apuesta por un punto de inflexión normativo.

El trabajo de Kelman en «resolución de problemas interactivos» sugiere que se debe hacer mayor hincapié en el desarrollo de entidades políticas comprometidas con la transformación de conflictos, en lugar de enfocarse en un mero número de estudiantes. Kelman (1965) explica que los cambios en las actitudes políticas son posibles, porque las actitudes son simplemente la colección de imágenes que los individuos crean y tienen hacia otras personas, grupos y objetos. Para transformar las relaciones que definen cómo se reivindica el conflicto, las imágenes y las percepciones resultantes deben cambiar. Tal cambio es asumido en un contexto relacional, creando una suerte de patrón circular (o quizás espiral) de búsqueda de la transformación relacional del conflicto,

al buscar el cambio de imágenes y actitudes, dentro de un contexto relacional.

La CTE emerge como un mecanismo prometedor para cambiar las imágenes y las actitudes relacionadas con el conflicto, particularmente si los instructores pueden concebirse como terceros que lideran grupos de estudiantes, a través de una exploración del conflicto con un enfoque en la manifestación política de conceptos críticos. Quizás resulte valioso considerar de nuevo el argumento de Kelman (1997), según el cual «una de las tareas centrales de un tercero es estructurar el taller de tal forma que las nuevas ideas sean susceptibles de ser generadas y transmitidas efectivamente al proceso político». Visualizar una solución interactiva de los problemas de Kelman, como proceso educativo, proporciona un modelo de cómo la CTE puede desempeñar un papel en el cambio de normas sociales, para la transformación del conflicto. Aunque la inclusión de la CTE, en todos los niveles de educación formal e informal puede considerarse como un objetivo valioso, enfocándose en los aprendices con mayor probabilidad para aplicar sus lecciones al desarrollo de políticas, sería un mejor uso de recursos. Como Lederach (2005) explica «en el cambio social, no es necesariamente el número de estudiantes el que autentica el cambio social», sino más bien que «lo que importa es la calidad de la plataforma que sostiene el proceso de cambio», y que «el enfoque en los números ha creado un malentendido y una aplicación errada del concepto de masa crítica» (p. 89).

El argumento acerca la «calidad de la plataforma» apunta directamente a las instituciones de educación superior, como entidades bien posicionadas para implementar la CTE. En Irak, mis colegas y yo tomamos la decisión explícita de trabajar con universidades, ya que tienen vínculos tanto con líderes de alto rango así como con comunidades de base, y son los espacios en donde se forjan los futuros líderes.

En Colombia, la ESAP parece ser la entidad más apropiada para realizar la CTE, dada su identidad como institución gubernamental, con fuertes conexiones tanto en presidencia así como con las comunidades locales, en más de 100 ubicaciones a lo largo del país. Un programa de CTE en Colombia tendría que proporcionar espacio, a diversos miembros de esas comunidades para explorar y redefinir las imágenes, percepciones y actitudes resultantes, que tienen unos respecto otros. La

ESAP podría —a través de sus programas de Pregrado, Posgrado y Alto Gobierno— desarrollar una entidad amplia para la transformación del conflicto, como un principio central de la administración pública.

La CTE se debe acomodar a las múltiples perspectivas sobre la paz y el conflicto

Debido a que busca representar la vanguardia del pensamiento académico acerca de conflicto y paz, la CTE debe ser inclusiva con sus precursores intelectuales tales como la resolución de conflictos y el manejo de conflictos; y dar la bienvenida a las contribuciones de estudiosos de todas las disciplinas, incluyendo la ciencia política, la sociología, la psicología, la antropología, la historia, la filosofía, el derecho, la educación, las ciencias naturales y otras. «... ¿Cómo se relaciona la



Figura 3: Sin título, fuente: unsplash.

paz con las ciencias sociales? Son todas ellas importantes» (Galtung, 2014, p. 140). Incluso entre teóricos de la transformación del conflicto existe cierta tensión, y esta debe hacerse explícita y abierta a la exploración. La CTE debe, por ejemplo, dar lugar a la consideración del poder como un elemento esencial de conflicto, y como un obstáculo potencialmente significativo para la transformación constructiva. Como Kriesberg (1998) escribe:

... el argumento de los «realistas» tradicionales es que la guerra se previene al tener la fuerza militar para prevenir el ataque. Por otro lado, los críticos de ese enfoque defienden que a medida que cada lado se arma para disuadir al otro; la carrera armamentística resultante genera miedo y hostilidad mutua, y escala las disputas hacia la guerra (p. 171)¹⁸

Galtung es similarmente crítico del supuesto «realista según el cual solo el poder militar cuenta» como «el menos realista de todos» (Galtung, 1996, p. 2). Argumenta que una representación tan simple y polarizada del poder —lo que él llama «simplificaciones cognitivas» (1996, p. 91)— lleva a conclusiones erradas, estrategias mal guiadas y, en consecuencia, fracasos en reducir la violencia. Si las partes invirtieran en ideas simplificadas de su propio poder relativo, el escalamiento y la tensión tal

vez resultarían «privándose a sí mismos de posibles alternativas para una exitosa transformación del conflicto» (Galtung, 1996, p. 62).

A pesar del acuerdo básico entre Galtung y Kreisber, respecto al efecto del poder en asuntos relativos a la transformación del conflicto, ambos se separan en términos de prescripción. Kriesberg aboga por estrategias individualizadas para la transformación de relaciones particulares del conflicto, cargadas de poder. Para Kriesberg, la aproximación a cada conflicto debe ser individual y apropiada, y se deben desarrollar muchos métodos para lograr tal fin. «Es una buena regla general pensar, en la medida de lo posible, cada caso como uno nuevo y no asumirlo simplemente como otra lucha» (1998, p. 366).

Por otra parte, Galtung ofrece fórmulas para amplias categorías del conflicto: estructurales, frustraciones, actores elementares y actores complejos del conflicto. Por ejemplo, respecto a conflictos estructurales, Galtung sostiene que se deben tomar cuatro pasos para lograr la transformación del conflicto, culminando en «re-acoplamiento», lo que significa la construcción de una

Estructura horizontal con los derechos humanos, en lugar de represión; equidad, en lugar de explotación; autonomía, en lugar de intromisión; solidaridad, en

¹⁸ ... the argument of traditional 'realists' is that wars are prevented by having the military strength to prevent attack. On the other hand, critics of that approach argue that as each side arms to deter the other, the resulting arms races generate mutual fear and hostility and escalate disputes into wars

lugar de fragmentación; participación, en lugar de marginalización (Galtung, 1996, pp. 93-94)¹⁹

La CTE necesita acomodarse a estas dos perspectivas, así como a muchas otras. Construyendo a partir del modelo expansivo de educación de Ben-Porath, la CTE debe dirigirse no sólo hacia comprensiones cognitivas del conflicto, sino también a realidades sociales y emocionales. Para apoyar las más creativas prácticas de la transformación del conflicto, la CTE debe ser expansiva en sus comprensiones del conflicto y la paz, apoyando la exploración de múltiples teorías y prácticas contrapuestas, que incorporen asuntos relacionados no sólo con el poder y el acceso a recursos, sino también con la identidad, la historia, la cultura y la organización social.

Acomodar múltiples perspectivas del conflicto ha sido un reto para mis colegas en Irak. Los enormes traumas que la gente ha vivido —por causa de la opresión que sufrieron bajo el régimen de Saddam Hussein, la ocupación liderada por los Estados Unidos, el vivir bajo el control del *Da'esh*, o para huir de este— les ha dificultado aceptar perspectivas diferentes a las propias. La CTE necesita proveer oportunidades seguras a los aprendices, para considerar perspectivas alternativas, sin sentir que están abandonando a otros de su mismo grupo de identidad.

La experiencia de los colombianos con su propio conflicto violento no debe ser vinculada o comparada con la experiencia de los iraquíes. La única similitud cierta es que en ambos casos existen múltiples perspectivas del conflicto, que deben ser respetadas y exploradas. La ESAP, a causa de su extensa presencia en regiones tanto urbanas como rurales de Colombia, podría tener un rol importante en la CTE, al ayudar a los aprendices a entender y reconocer las muchas diversas realidades, que son experimentadas por colombianos en todo el país, y de las distintas perspectivas resultantes del conflicto armado y del Acuerdo de Paz que formalmente lo condujo a su fin.

Conclusión

La transformación del conflicto representa el más reciente pensamiento sobre las aproximaciones al conflicto que pueden generar una paz sostenible. Este se construye sobre previas y complicadas tensiones acerca de la teoría del conflicto, al reconocer el conflicto como un fenómeno que puede llevar a un constructivo cambio social, político y económico. Pero en Colombia, así como en Irak, el pensamiento sobre la transformación del conflicto podría considerarse contra-intuitivo, debido al sufrimiento extremo de grandes sectores de la población, a causa de la violencia en décadas recientes.

¹⁹ with human rights instead of repression, equity instead of exploitation, autonomy instead of penetration, integration instead of segmentation, solidarity instead of fragmentation, participation instead of marginalization (Galtung, 1996, pp.93-94).

Pero ¿por qué la transformación del conflicto ha permanecido hasta ahora como una escuela marginal de pensamiento, en tantos lugares que no han sentido el dolor directo de conflictos violentos? Muchos programas sobre estudios de educación de la paz y el conflicto existen a nivel global, e incluyen considerar los principios y prácticas de la transformación del conflicto. Sin embargo, dependen del concepto de que la educación de un mayor número de individuos, en últimas, conducirá a un enorme cambio político en temas de paz y conflicto. La investigación limitada acerca de estudiantes de posgrado, de programas en educación para la paz, no apoya esta hipótesis, lo que sugiere que el campo depende de una lógica errada. Reconsiderar el trabajo de Kelman sugiere que los cambios actitudinales, relacionados con el conflicto, ocurren mucho más fácilmente cuando la educación tiene lugar en coaliciones de diferentes grupos. Por lo tanto, se necesita una nueva aproximación a la educación sobre la transformación del conflicto.

La CTE puede ser la respuesta a este dilema en Colombia y en otras partes, teniendo en cuenta que los programas son desarrollados de manera dialógica, acogen su explícita naturaleza política, abordan las facetas más difíciles del conflicto, buscan desarrollar un componente comunal para la transformación del conflicto, y se acomodan a una gran variedad de perspectivas sobre el conflicto y sus dinámicas. Si estas condiciones fueran satisfechas, la CTE puede servir como importante pieza en el rompecabezas de una

construcción de la paz que ayude a las comunidades colombianas, a reformular su perspectiva acerca de conflictos pasados y presentes.

Referencias

- Ahmad, I. & Szpara, M. (August 2005). Education for Democratic Citizenship and Peace: Proposal for a cosmopolitan Model. *Educational Studies*, 38(1).
- Alger, C. F. (1991). Creating Global Visions for Peace Movements. In *Peace Culture and Society* (pp. 243-260). Boulder: Westview.
- Alger, C. F. (1996). Adult Education and Peacebuilding. In *Three Decades of Peace Education Around the World* (pp. 263-272). New York: Garland.
- Anderson, M.B. (1999). *Do No Harm: How Aid Can Support Peace -- or War*. Boulder: Lynne Rienner.
- Aspeshagh, R., & Burns, R. J. (1996). Approaching Peace through Education. In *Three Decades of Peace Education Around the World* (pp. 25-69). New York: Garland.
- Baron, R. M. (2004). The Contributions of Herbert Kelman. In *The Social Psychology of Group Identity and Social Conflict*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ben-Porath, S. (2006). *Citizenship under Fire: Democratic Education in Times*

- of Conflict. Princeton University: Princeton.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (R. Nice, Trans., Rev. ed.). London: Sage. (Original publication 1977).
- Boulding, K. E. (1980). Twelve Friendly Quarrels with Johan Galtung. In *Johan Galtung: A Bibliography of his Scholarly and Popular Writings, 1951-80*. Oslo: International Peace Research Institute.
- Boulding, K. E. (1995). Moving from Unstable to Stable Peace. In *The Future: Images and Processes* (pp. 76-87). Thousand Oaks: Sage.
- Burns, R. J., & Aspeslagh, R. (1996). Peace Education and the Comparative Study of Education. In *Three Decades of Peace Education Around the World: An Anthology* (pp. 3-24). New York: Garland.
- Curle, A. (1971). *Making Peace*. London: Tavistock.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (Rev. ed.). New York: Continuum.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research* 22(2), 141-158.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- Galtung, J., Jacobsen, C. G., & Brand-Jacobsen, K. F. (2002). *Searching for Peace*. London: Pluto.
- Galtung, J. and Fischer, D. (2014). *Johan Galtung: Pioneer of Peace Research*. Springer.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education* (Rev. ed.). Princeton: Princeton University.
- Harris, I. (2000). Factors that Promote Retention of Peace Education Training. In *Peace Studies from a Global Perspective* (pp. 399-420). Delhi: Maadhyam.
- Harris, I. (2008). History of Peace Education. In *Encyclopedia of Peace Education*. New York: Columbia University.
- Global Peace Index (2017). *2017 Report: Measuring peace in a Complex World*. Sydney: Institute for Economics and Peace.
- Kelman, H. C. (1965). Social-Psychological Approaches to the Study of International Relations. In *International Behavior: A Social-Psychological Analysis*. New York: Holt, Rinehartand Winston.



- Kelman, H. C. (1997). Group Processes in the Resolution of International Conflicts: Experiences From the Israeli-Palestinian Case. *American Psychologist*, 52(3), 212-220.
- Kriesberg, L. (1998). *Constructive Conflicts: From Escalation to Resolution*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lederach, J. P. (1995). *Preparing for Peace*. Syracuse: Syracuse University.
- Lederach, J. P. (2003). *The Little Book of Conflict Transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- Lederach, J. P. (2005). *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*. New York: Oxford.
- Maasen, J. (1996). Peace Education on the Back of the Peace Movement. In *Three Decades of Peace Education Around the World* (pp. 129-140). New York: Garland.
- Miall, H. (2003). *Conflict Transformation: A Multi-Dimensional Task*. Berghof Research Center for Constructive Conflict Management.
- New York University (2017). *Final Report to United States Department of State for the project "Supporting the University of Duhok in Becoming the Center of Excellence for Peacebuilding in Iraq," unpublished*.
- Perez, M, & Wills, E. (2015). *Estrategia de innovación para la gobernanza de la paz territorial (Colombia)*. Goberna America Latina.
- Presidency of the Republic of Colombia (2016). *Summary of Colombia's Agreement to End Conflict and Build Peace*.
- Sorza, R. (2018). Presentation on behalf of Ministry of National Education at NAFSA conference. Philadelphia, PA.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University.
- Windmueller, J., Wayne, E. K., & Botes, J. (2009). Core Competencies: The Challenge for Graduate Peace and Conflict Studies Education. *International Review of Education*, 55, 285-301.



