



PENSANDO EN ESCUELAS DE PAZ DESDE SUS FUNDAMENTOS EPISTÉMICOS

PATRICIA ROMERO ARCE
ELADIO CEDILLO GONZÁLEZ
ABRAHAM GONZAGA VALENCIA

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN Y VALORES

Resumen

El texto aborda una serie de acercamientos y reflexiones teóricas, metodológicas, epistémicas e incluso éticas a favor de la puesta en la mesa de discusión de la educación en y para la paz, con la intención de iniciar líneas de investigación y generación de conocimiento justificadas y argumentadas derivadas de esta propuesta alternativa. Esta labor viene del denominado giro epistemológico para ubicar la reflexión de educación en y para la paz en el marco de un horizonte comprensivo. Proyecto iniciado en la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

Palabras clave: *Educación en y para la paz, giro epistemológico, horizonte comprensivo, cultura de paz, comprensión.*

INTRODUCCIÓN

UN PUNTO DE PARTIDA

Un mundo mejor es posible

Toda reflexión “científica”, “epistémica” y/o “académica” de manera abierta u oculta, se realiza a partir de ciertas concepciones, sean estas sobre la realidad, sobre qué significa conocer y cómo alcanzar conocimiento, sobre qué enseñar y cómo enseñarlo, sobre la relación individuo-sociedad, o sobre lo que es o no correcto, entre muchos otros; y son precisamente éstas concepciones las que definen el horizonte de visibilidad de la reflexión y la mirada; es decir, los problemas y preguntas a plantear, lo que se vislumbrará y lo que quedará oculto, así como las maneras de hacer, decir ser y enseñar. Y, por supuesto, es por ello importante definir de manera consciente y comprometida desde

dónde se mirará. De ahí que sea necesario reflexionar, desde algunos referentes, sobre el andamiaje epistemológico de la modernidad para, desde ahí, ubicar y argumentar respecto de nuestro propio horizonte comprensivo y pedagógico.

Sabemos que la expresión del mundo actual se manifiesta a través del proyecto y proceso civilizatorio europeo que inició en el siglo XVII como práctica del conocimiento y que, desde su expansión a todos los ámbitos de la vida, configuró una red de significaciones que se constituirían en un modo de ver, pensar, sentir, vivir y percibir la realidad, que, como bien señala Guillermo Gómez Santibáñez, se fundó éste como "...una cosmovisión integradora de la modernidad, donde la luz pura de la razón sería el criterio de verificación de la verdad de hecho...". Esta cosmovisión, centrada en la razón perfiló, además, tendencias de control y dominio sobre el hombre, los otros seres vivos y la naturaleza; así como la construcción de discursos instrumentales, totalizantes, metarrelatos o metanarrativas (como lo nombra Jean-François Lyotard) asumiendo con ello la soberanía de la razón, instrumental, rigurosa y universal. Sabemos entonces que este hombre moderno desarrolló, igualmente, la utopía del progreso que "proyecta la realización de una forma de vida en el mundo, capaz de superar todas las limitaciones de la existencia humana", y que, gracias al cultivo del saber científico-técnico daría como resultado confort, seguridad y felicidad, lo que significaría: "a mayor ciencia, mayor técnica y a mayor confort, mayor felicidad". (Gómez, 2011) No obstante, este pensamiento occidental acumulativo, líquido y fragmentario ha configurado esquemas que alejan al hombre de su realidad y lo abandonan en un sinsentido, lo ha llevado también a una crisis trascendental en la que se hace presente no sólo la inconsistencia y el sinsentido del conocimiento, sino la injusticia y el sufrimiento de los seres vivos, incluido el hombre –el hombre como género que incluye hombres o mujeres; adultos, adolescentes o niños/as, de este u otro grupo social- .

En el ámbito del conocimiento el intento de la matematización y la experimentación de la realidad que se quiere conocer, se manifestó como una tendencia reduccionista y dominadora, que ocultaba o negaba otras realidades. Así, desde este paradigma, todo lo que no era posible de verificar en la realidad empírica estaba en el nivel de las emociones o sentimientos e impresiones y por lo tanto perteneciente a un rango menor, (Gómez, 2011, Martínez 2001). De ahí el debate entre explicar o comprender lo que conocemos, entre lo cuantitativo o cualitativo, entre la razón o los sentimientos, debate que toca igual a la labor docente que a la investigación educativa.

Esta visión científica y eurocéntrica, incapaz de reconocer “al otro” y de ser justa, tuvo consecuencias en todos los ámbitos del mundo humano, del mundo todo:

...el hombre moderno ha desatado una espiral de violencia que desborda los límites de la cordura, ha dado pasos gigantes en el desarrollo científico y tecnológico, pero también ha retrocedido y caído en lo más profundo de la miseria humana y la pobreza de espíritu. (Gómez, 2011)

En el campo del conocimiento y en particular en su generación, la crisis se manifiesta en la postulación de su racionalidad, su impulso adquisitivo y su indomable competitividad, traducidos, en consecuencia, a un método lineal incapaz de dar cuenta de una realidad compleja. En este contexto se ha venido gestando y desarrollando un movimiento en el campo de las Ciencias Sociales - movimiento que toca a un mismo tiempo directrices sociales, políticas y pedagógicas-, con tendencias comprensivas, cualitativas y complejas, en algunos casos, así como sucedió en la revisión del estatuto epistemológico de los Estudios para la Paz que cuestiona estos presupuestos, tendencias que nos ayudan a entendernos y a comprometernos con los otros y con el conocimiento de maneras diferentes, a través, por ejemplo, de formas de comunicación no violentas, basadas en la empatía, con las que se invoca al reconocimiento respetuoso del otro y de su contexto –como señala el sociólogo Pierre Bourdieu y, con ello, entender las múltiples formas en que los seres humanos podemos desaprender las guerras, violencias y exclusiones; así, desde la inversión de la mirada, subvertir el paradigma epistemológico occidental cientista crea las condiciones para, como lo expresa Martínez, “hacer las paces y transformar, desde las culturas, la escuela y la educación, las perspectivas de la relación objeto/sujeto y poder/saber, en aras de un mundo mejor, porque “un mundo mejor es posible” como se proclamó en el Foro Social Mundial de Porto Alegre Brasil (2001).

DESARROLLO

I ENTRE EXPLICAR O COMPRENDER LO QUE SABEMOS

*Reconocer intelectualmente la realidad
no significa reconciliarse con ella*

Manuel Sacristán Luzan

En todo proceso investigativo se hace necesario intentar delinear la trayectoria -sustentada siempre en percepciones-, aunque sabemos que por momentos ésta toma su propia dirección, no obstante se hace necesario vislumbrar entre el interés por explicar o comprender y, en este contexto, explicar o comprender el mundo de la educación. Sabemos que una de las controversias más importantes -surgidas en el campo de las ciencias del espíritu-, actualmente ciencias sociales y humanidades, respecto a sus fundamentos ontológicos y epistemológicos pertinentes para el entendimiento del comportamiento social es la dualidad explicar *versus* comprender; respecto a si las ciencias sociales –en el que incluimos las educativas- deben explicar de la misma forma que las ciencias naturales, o bien dar cuenta de las acciones sociales mediante la comprensión. Esta dicotomía explicar *versus* comprender tiene su raíz en la historia de las ideas y responde a dos tradiciones occidentales de la investigación “científica” en relación al problema de la construcción teórica, al problema metodológico y, en consecuencia, al compromiso epistemológico asumido, situación que toca y dibuja también la reflexión docente.

Recordemos que las ciencias sociales iniciaron su consolidación gracias a Augusto Comte (s. XIX) quién propuso que las ramas del conocimiento social deberían limitarse al estudio de los hechos reales sin tratar de conocer sus causas primeras ni sus propósitos últimos. Con este planteamiento, respecto al problema del conocimiento, se impulsó la creencia de que la realidad es objetiva, y por tal motivo, debería ser abordarla mediante los hallazgos obtenidos empíricamente, de ahí que el método de esta ciencia positiva estaría basado en esquemas que explicaran los datos empíricos. A la luz de estas reflexiones, pero también de reacciones en contra de ellas, se ha venido consolidando otra manera de querer mirar la realidad a través de la comprensión y de metodologías propuestas en este sentido; destacan por el lado de la filosofía Edmundo Husserl, fundador de la fenomenología y por el lado de la sociología Max Weber al preguntarse sobre la objetividad y el papel de valores –ámbitos subjetivos- en la formación de conceptos históricos y culturales postulando que el conocimiento histórico y cultural es categóricamente distinto del conocimiento natural científico, ya que la acción humana es claramente diferente y sólo puede ser interpretada porque está basada en una atribución radicalmente subjetiva de significado y el valor que uno tiene de ella (Weber, 1975). Esta inversión en la mirada de fenómeno social y sus particularidades sitúa a la comprensión y sus posibilidades como método, viene con ello también a proponerse como una alternativa frente a la tradición positivista,

viene a constituirse como un nuevo paradigma, una nueva tradición marcada por el giro fenomenológico y, posteriormente, el giro interpretativo.

En el ámbito social Weber no profundiza en el paradigma interpretativo, no obstante, sienta las bases para el desarrollo de las corrientes de la fenomenología social (Schütz), la construcción social de la realidad (Beguey y Luckmann), la etnometodología y el interaccionismo simbólico (Escuela de Chicago, Gidens, Mead, entre otros); desde las cuales, la realidad es entendida como significativa e intencional, con la salvedad de que el método posible para acceder a ella es el comprensivo y se concentra en la interpretación de las acciones individual o colectivas. Tendencias que son retomadas por los estudios para la paz.

II LA VUELTA A LO CONCRETO O DE LA FENOMENOLOGÍA

“...cuando dirigimos la atención hacia el interior y consideramos los fenómenos de los pensamientos humanos, las opiniones y percepciones, y nos afanamos por encauzarlos dentro de las leyes generales y los principios de nuestra constitución, quedamos inmediatamente envueltos en la oscuridad y la perplejidad..” decía ya en el siglo XVIII Thomas Reid al preguntarse por el sentido común y “el interior”, por la conciencia y por la perplejidad generada ante esta realidad a la que consideraba una forma de percibir, razonar y actuar inherente a los seres humanos maduros, capaces de guiar a todo ser humano –dice José Hernández Prado, (introducción a Thomas Reid, 1998, p.7). El interés se notaba ya por las percepciones, las opiniones, los argumentos y el lenguaje, influidos estos por intereses y deseos propios de cada sujeto, un punto de vista particular: el mundo de la subjetividad y la experiencia.

No obstante es Husserl a principios del siglo XX quien, como una refutación del psicologismo y con la intención de “distinguir entre verdad y apariencia” introduce la palabra fenomenología y gira la atención al saber empírico, a la “apariencia”, dando con ello inicio, -más que a una escuela- a un movimiento variado y complejo (Ferrater Mota, 2002), a un horizonte. Con este movimiento se empieza a situar la fenomenología a un mismo tiempo como un método y como una manera de ver; un método asentado en la depuración de fenómeno y, a su vez en la “suspensión” del mundo natural.

De ahí viene la sociología fenomenológica, cuya intención inicial es una aproximación metodológica a lo cotidiano, basada inicialmente en la filosofía de Edmund Husserl (1954) y en el método de comprensión (*verstehen*) de Max Weber (1978) y llevado al campo de lo social por Alfred

Schütz y posteriormente por Berger y Luckmann. Desde un punto de vista epistemológico, la fenomenología implica una ruptura con las formas de pensamiento de la sociología tradicional, ya que enfatiza la necesidad de comprender, más que de explicar la realidad, sugiriendo que es en *el durante*, en el aquí y en el ahora, donde es posible identificar elementos de significación que describen y construyen lo real. En este sentido, el objetivo general de la fenomenología es describir al hombre en el mundo, no analizarlo o explicarlo. Y para ello, la fenomenología se pregunta por las formas y procesos que constituyen objetivamente –e instituyen intersubjetivamente- a las estructuras de la realidad, como una construcción y reconstrucción permanente de la vida social.

De ahí que el énfasis no se encuentre en las generalidades, en los sistemas y relaciones sociales macro, sino en la interpretación de los significados del mundo (*lebenswelt*) y en las acciones e interacciones de los sujetos sociales singulares, siempre únicos e irrepetibles. Y, no obstante, estas singularidades del mundo conocido y de las experiencias intersubjetivas compartidas se obtienen las señales, las indicaciones para interpretar la vida social. Por ello, se dice que el método fenomenológico no parte de una teoría fundada, sino de la observación y descripción del mundo empírico, misma que le provee de elementos para su interpretación y teorización.

Así, esta vuelta a lo concreto, a las cosas mismas, es volver a lo que son “las cosas”, las ideas esenciales ubicadas en la conciencia. Y, este volver a las cosas mismas es, sin duda, volver a la vida misma y a sus esencias en el marco, obligadamente, de una necesaria y urgente cultura para la paz, el objetivo, justamente de iniciar la reflexión en torno a la educación en y para la paz en la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

Pero ¿cómo “plegarse a las cosas mismas” cuando hablamos de lo cotidiano, de la cultura, de la educación, de una educación para la paz?

Aproximándonos al mundo de los significados, a ese ‘encuentro’ de hechos con la corriente interna de conciencia; a ese significado que termina, no obstante, dejando de ser inherente a los hechos mismos cuando se reflexiona y es externado.

En este contexto de la realidad social en la que ubicamos la necesidad de una educación en y para la paz, donde los significados se hacen presentes, así como el deseo por volver a las cosas mismas, necesariamente recurrimos a la subjetividad, comprendida como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio –el significado-, y que, irremediablemente se comparte colectivamente en la vida cotidiana a través de la intersubjetividad, el proceso que permite

compartir con los otros el mundo de la vida, donde la violencia está presente, donde la paz se hace necesaria y donde las formas para transformar pueden venir de una educación en y para la paz.

CONCLUYENDO

COMPRENDER LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Cuando el investigador define un problema de investigación construye la realidad social que lo contiene a la manera del artesano, nos dice Geyer Margel (2004) porque en sus haceres juega un importante papel la creatividad, sus conocimientos y deseos en la producción de un nuevo objeto, más aún, el sujeto y el objeto “se hacen y rehacen a sí mismos al combinar y recombinar sus instrumentos de trabajo,...al reformular constantemente el producto de su esfuerzo, al vivir e interactuar con él”.

Así sucede en el deseo por comprender un fenómeno humano como la Educación en y para la Paz; el cual, sin duda, responde, efectivamente, a un acto de voluntad que tiene que ver con un proceso biográfico personal y nos compromete, como señala Bertaux (1993) “a una determinada relación de campo”, pero sobre todo a ciertas prácticas existenciales, porque incluye, dice, ciertas formas de pensamiento y excluye otras; elección que finalmente es tomada más en función de inclinaciones profundas que de consideraciones racionales.

Así, la reflexión y su proceder depende de su ubicación en un paradigma, uno de esos sistemas básicos de creencias o visión que guían la acción del investigador. Son justamente estos sistemas vinculados a niveles, perspectivas, matices y configuraciones que han de dibujar nuestro hacer en la investigación. Martínez (2002) nos habla de tres elementos que involucran un paradigma, en el campo de la investigación, que a la letra dice:

El ontológico (que plantea la pregunta básica sobre la naturaleza de la realidad y de ahí, qué es lo que puede ser conocido), el epistemológico (que plantea la pregunta de cómo conocemos el mundo, y cuáles son las relaciones entre el investigador y el conocimiento), y el metodológico (que se centra en cómo procedemos para obtener ese conocimiento sobre el mundo). (Martínez, 2002, p. 51).

Desde el estatuto epistemológico y fenomenológico de los estudios para la paz y el enfoque comprensivo -cualitativo, en el que pretendemos ubicarnos, las dimensiones se resuelven de la siguiente manera (ver figura 01):

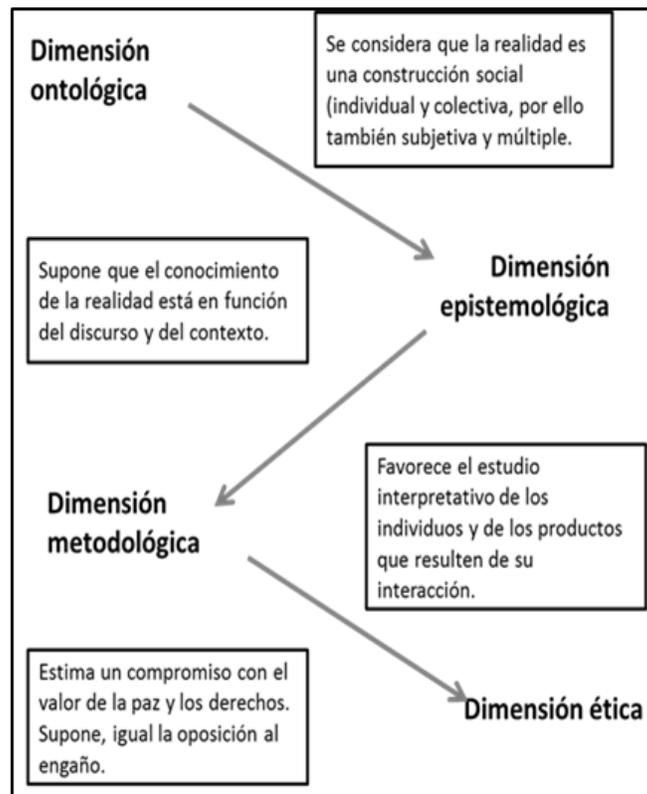


Figura 01 Dimensiones epistemológicas del objeto de estudio. Elaboración propia basada en Vincet Martínez.

La Dimensión Ontológica parte de una visión de la realidad fenomenológica, lo que supone que la realidad es subjetiva y múltiple, es decir, tal y como es vista y significada por los participantes de la investigación y la manera en que estos significados se vinculan a los haceres. Así, señala Celia Mancillas Bazán, el nivel de realidad subjetiva supone el cruce de procesos de socialización y las formas de apropiación individual (Bazán, 2006: 103) y, desde esta construcción de la realidad, participar de la posibilidad de construir un mundo mejor en el marco de una educación en y para la paz, donde la presencia y naturalización de la violencia apremia.

La Dimensión Epistemológica determina la relación entre el investigador y la realidad, la cual supone que sólo podemos acceder a esa "realidad" a través de las interpretaciones subjetivas, lo cual es posible, -dice Peter Berger y Tomas Luckmann- porque la realidad se construye socialmente y es desde la fenomenología y la sociología del conocimiento que se puede analizar los procesos por los cuales esto se produce.

La Dimensión Metodológica -señala Bazán-, busca dar las respuestas a las cuestiones sobre la realidad, considerada como cognoscible solo a través de la reflexión interpretativa de las subjetividades y de lo que resulta de su interacción; para lo cual proponemos ejercicios conversacionales, ubicados en el nivel técnico.

La Dimensión Ética que parte del cuestionamiento sobre lo correcto y lo incorrecto, sobre el porqué de las cosas y su razón de ser y responde a un proceso de razonamiento y argumento que aspira a la verdad y a la justicia.

En ese sentido, esbozamos brevemente los elementos o niveles epistemológicos presentes en la investigación que apunta a una educación en y para la paz; niveles que al superponerse se determinan mutuamente dando sentido y coherencia lógica al proceso en el siguiente orden: filosófico, teórico, metodológico, técnico e instrumental; como vemos enseguida.

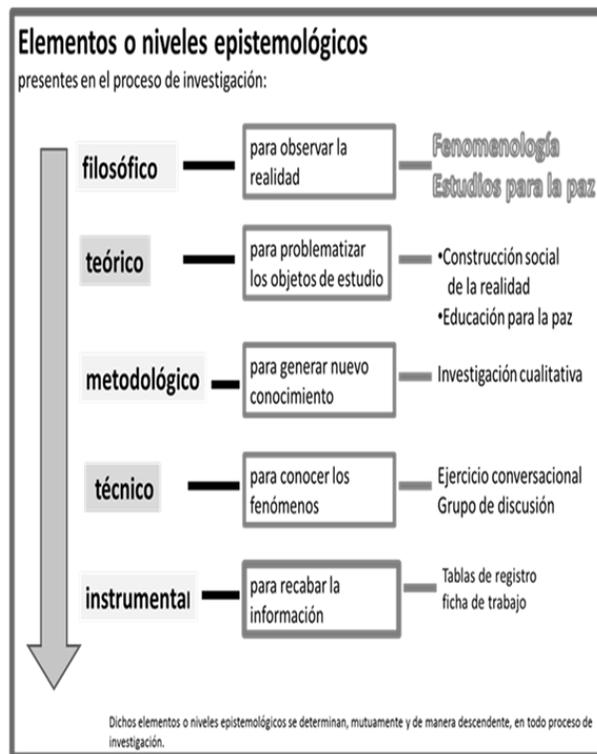


Figura 02 Niveles epistemológicos en el proceso Investigativo en el marco de una educación en y para la paz.

Como podemos observar, el interés por la comprensión de la realidad deviene del compromiso epistemológico que guiará nuestro hacer en la investigación y que ubicamos en dos líneas epistemológicas: los Estudios para la Paz y la Construcción social de la realidad que deviene de la fenomenología.

Ubicados ya en este campo de los estudios y la cultura para la paz, para que el lenguaje pueda construir intersubjetividad, requiere –como lo propone la filosofía para hacer las paces- que los hablantes –investigadores e investigados- impriman a sus actos de habla:

- verdad
- veracidad (sinceridad)
- corrección (buen uso de las palabras)
- ... y exigibilidad de verdad, veracidad y corrección al otro interlocutor

Por lo anterior, pensemos que una reflexión comprensiva busca conversar, compartir y reflexionar acerca la educación en y para la paz. Pensemos: si el lenguaje es acción, ¿a qué jugamos? ¿Qué tanto necesitamos poner en palabras nuestros actos? ¿Qué realidad construyen nuestros conceptos? Reflexionémoslo desde la red gramatical y semántica que Martínez propone para ubicarnos en este tipo de actos del habla:

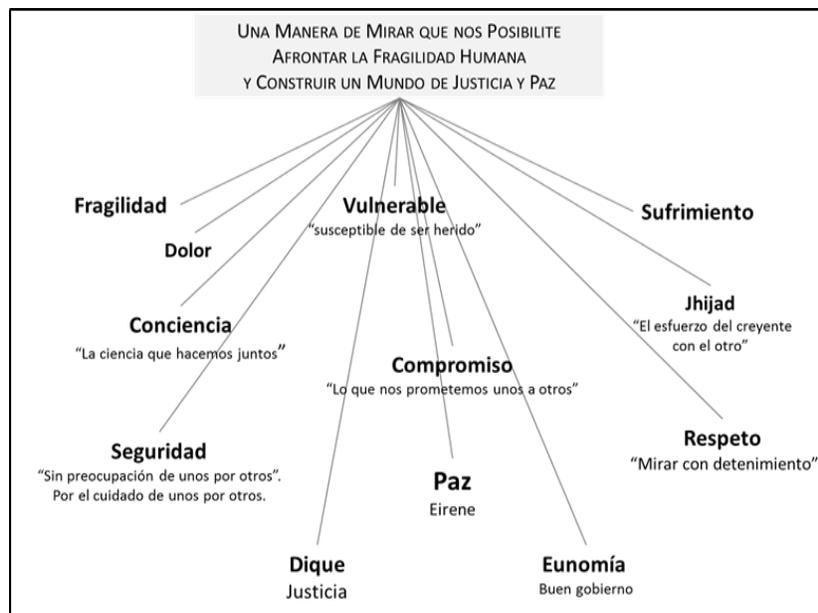


Figura 03 Red gramatical y semántica de filosofía para hacer las paces de Martínez. Elaboración propia.

Así, desde estos acercamientos y reflexiones teóricas, metodológicas, epistémicas e incluso éticas que motiven la puesta en la mesa de discusión a la educación en y para la paz pretendemos iniciar líneas de investigación y generación de conocimiento justificadas y argumentadas a favor de una mejor educación, más justa y apegada a los derechos humanos, la no violencia y la paz.

REFLEXIÓN FINAL

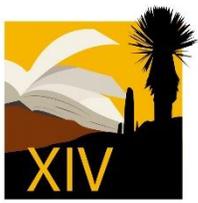
Hemos propuesto algunos elementos teóricos y epistémicos y posibles maneras de implicarlas con la intención, en la que confiamos, de favorecer la comprensión sobre los fenómenos educativos en diferentes dimensiones desde la línea epistémica propuesta por Estudios para la Paz; línea que consideramos fundamental en la transformación no solo de nuestro sistema educativo, sino de la sociedad toda.

Nos enfocamos en la línea temática general de “Educación en valores” y en los temas que tienen que ver con la ética en la investigación y con el binomio educación en valores con el compromiso de reflexionar no solo entorno a las prácticas, procesos, políticas y discursos, sino en esas lógicas y gramáticas profundas y epistémicas que ayudan a deconstruir y en consecuencia a construir nuevas culturas: cultura de paz y no violencia.

FUENTES CONSULTADAS

- Arzate, Salgado, Jorge (2004). Fundamentos epistémico-sociológico de la perspectiva cualitativa de la investigación social, Toluca, UAMEX.
- Berger, Peter L y Luckman Tomas (1986). La construcción social de la realidad. Argentina, Amorrortu.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). “Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las Ciencias Sociales”. Bogotá, Norma.
- Bordieu, Pierre, et al (1991). El oficio del sociólogo. México, Ed. Siglo XXI.
- Cátedra UNESCO de Educación para la Paz (2014) Disponible en: unescopaz.uprrp.edu/documentos/EducacionPaz.htm, Consulta: 18/02/2014.
- Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) (20014). El seguimiento de egresados en el campo laboral y su impacto en el perfil de egreso, responsables Beatriz Elena Contreras Hernández y J. Jesús Sánchez Apolonio, Ixtlahuaca.

- _____ (2013). Plan de acción para la conformación de cuerpos académicos en formación, Departamento de Investigación e Innovación Educativa, Ixtlahuaca.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2010). Informe anual, México, Unicef México.
- _____ (2010). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México, una agenda para el presente, México, Unicef.
- _____ Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2010). Educación para la paz. Documento en línea. Disponible en: <http://www.educacioninicial.com>
Consulta: 23/02/2014.
- _____ (2011). Los derechos de la infancia y la adolescencia en México, una agenda para el presente, México, Unicef.
- Gallino, Luciano (1990). Diccionario de Sociología, México, Ed. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1993). "Los fundamentos de los estudios para la paz" en Rubio, A. (ed.) Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz. Granada, Universidad de Granada.
- Jalali, Rabbani Martha (2001). La educación mundial, UAEM, Toluca, México.
- Jares R., Xesús (2008). Pedagogía de la convivencia. Madrid.
- _____ (1994). "Educación para la paz y organización escolar" en Fernández, A. (ed) Educando para la paz. Nuevas propuestas, Granada, Universidad de Granada
- _____ (1994). "Educación para la paz y organización escolar" en Fernández, A. (ed) Educando para la paz. Nuevas propuestas, Granada, Universidad de Granada
- Jiménez, Bautista Francisco (2009). Saber pacífico: la paz neutra, Universidad Católica de Loja, España.
- Martínez Guzmán Vicent (2001). Filosofía para hacer las paces, Icaria, Barcelona.
- Muñoz Muñoz, Francisco Adolfo (2004). "Paz imperfecta". En: Mario López Martínez (dir.), et al. Enciclopedia de Paz y Conflictos: L-Z. Edición especial. Tomo II, Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene. Granada, España.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), (2009). Educación inicial en México, Propuesta de proyecto de cooperación en Educación Inicial, disponible en: <http://www.oei.es/linea3/edu>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1997). Asamblea General. Declaración y programa de acción sobre una cultura de paz. Documento en línea. Disponible en: http://www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf. Consulta: 18/02/2014.



Romero, Patricia (2014). No violencia, Cuadernillo de Cultura de paz, Consejo Estatal de la Mujer.

Edo. De México.

SEP, (2004). Programa de educación preescolar, SEP, México.

_____ (2008). Alianza por la calidad de la educación, SEP, México.

_____ (1993). Artículo 3° constitucional y ley general de educación. México.

Xesús, Jares R. (2008). Pedagogía de la convivencia. Madrid.