

Capítulo II. La formación de los profesores y profesoras en la gestión de la paz y problemas paradigmáticos para su realización

A lo largo del presente capítulo se intenta analizar algunos de los problemas psicológicos y sociales que obstaculizan el cumplimiento del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que plantea que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público [...] La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Restrepo Piedrahita, 2004, pp. 623-759). Sin

embargo, pareciera que esta norma, primero, no se conoce por una gran mayoría de los profesionales de la educación; segundo, falta la preparación tanto académica como pedagógica para impartir adecuadamente estos temas en las aulas de clase y tercero, existen algunos pensamientos de parte del profesorado que pudieran estar obstaculizado el desarrollo de procesos de paz en los ambientes académicos.

Carencia de la formación en paz

A pesar de que Colombia ya tenía estipulado en dicha Constitución, el derecho a la formación en las virtudes de la paz, tan solo a partir de 1994 se empezaron a vislumbrar algunos planteamientos en la misma dirección. Por ejemplo, en la 44ª Conferencia Internacional de Educación realizada en 1994, se aprobó la “Declaración sobre la educación para la paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, en la que se propuso que la educación debería contar con métodos y principios que promuevan el desarrollo de la personalidad integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual y afectiva de los alumnos, para que así predomine el respeto por el otro, los derechos humanos y los principios democráticos de la convivencia y la paz (Asociación de Colegios Jesuitas, 2003, pp. 29-35).

A partir de entonces, Colombia estipula en la Ley General de Educación –Ley 115– de 1994, artículo 5, numeral b, una educación basada en principios de paz, la cual debe ser un proceso de formación permanente, personal, cultural y social. Posteriormente, el Plan Decenal de Educación –1996-2005–, plantea como un propósito general, lograr que en la educación se reconozca como eje central el desarrollo humano, basado en los mismos principios, tendientes a construir una cultura de convivencia pacífica (Asociación de Colegios Jesuitas, 2003, pp. 29-35).

Con esta misma orientación el ex ministro de Educación de Colombia, Jaime Niño Diez, cuando ejerció esta función propuso, frente a la difícil situación del país, hacer del sector educativo una escuela grande de pedagogía para la paz, la convivencia, el respeto y la tolerancia entre las personas, planteando la necesidad de iniciar cambios con respecto a este tema tanto a nivel de valores en las personas como en los comportamientos cotidianos de los individuos. Las instituciones educativas son el escenario más adecuado para el fortalecimiento de la democracia y la paz, ya que en ellas debe estar presente una comunicación abierta y analítica que posibilite el florecimiento de la riqueza espiritual del ser humano desde las múltiples opciones racionales, afectivas y éticas, donde se aborde el fenómeno de la pluralidad en un universo cambiante y diverso¹¹.

A pesar de esta obligación en la formación de los colombianos en el contenido de la paz, la norma como tal no ha sido eficaz, lo cual amerita un análisis de las causas de su incumplimiento, así como los impedimentos relacionados con la práctica de la formación en temáticas de la paz en las escuelas colombianas. Una de las respuestas que podría arrojar luces sobre este fenómeno será desarrollada en el presente capítulo.

11 Ministerio de Educación Nacional (MEN): Reforma Educativa y Proyecto Educativo Nacional. La educación de Colombia en el gobierno de la gente. Informe al Congreso Nacional 1994 - 1998.

El desconocimiento de las normas sobre la educación para la paz

Uno de los principales retos que tienen las instituciones educativas es el de generar, promocionar y/o desarrollar estrategias formativas que contribuyan a la convivencia pacífica entre las personas. Esta puede ser entendida como el arte de vivir juntos en determinadas relaciones sociales, con ciertos códigos de valor y respeto (Jares, 2006, p. 17). Es así como el tema de la paz en las escuelas se ha convertido en uno de los desafíos más grandes de las instituciones educativas en todo el mundo (Kavelin Popov, 2000, p. XVIII). La responsabilidad de la convivencia armónica en los colegios no puede dejarse solo a las instituciones familiares, por ello, la Constitución colombiana de 1991 en el artículo 67, señala que la educación debe formar al colombiano en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia. Sin embargo, esta norma superior no se está cumpliendo debidamente en la mayoría de los colegios públicos, lo cual ha originado el incremento de la violencia en las escuelas en los últimos años. Dicho tema ya se ha expuesto en un capítulo anterior, por lo cual no se detallará en este apartado. Sin embargo, sí se quiere recalcar como se ha expuesto anteriormente, que las metodologías implementadas a través de los manuales y los comités de convivencia existentes en los colegios no han logrado disminuir los niveles de violencia.

Un primer problema frente al cumplimiento del artículo 67 de la norma superior es precisamente, su desconocimiento por parte del profesorado, a pesar de que la Constitución Política haya sido escrita hace años. Así se comprobó en una conferencia que se realizó en el mes de marzo del 2009 en un colegio distrital de la localidad de Suba en Bogotá, donde tan solo seis de los cuarenta maestros y maestras asistentes tenían algún conocimiento del mencionado artículo. Esto demuestra la falta de divulgación estatal de los contenidos normativos sobre este tema, siendo claro que su publicación no garantiza su cumplimiento.

Los maestros y maestras de las escuelas tienen cada vez más exigencias, por parte de la sociedad en general, para cumplir su verdadero papel de gestores de paz en las aulas. Muchos de ellos, por falta de preparación, no están fomentando la cultura de paz necesaria para prevenir y manejar adecuadamente los niveles de violencia que se viven a diario en las aulas y en las escuelas en general. La anterior falencia trae consigo la segunda razón por la cual lo contemplado en la norma no es eficaz: la falta de formación de los futuros pedagogos y psicólogos sociales de las universidades públicas y privadas en los temas asociados con la paz, como el reconocimiento de las emociones positivas y negativas, la comunicación basada en el afecto, la *noviolencia*, la tolerancia, la reconciliación y el perdón.

Los vacíos en la formación universitaria en el tema de paz

Está claro que en los últimos años se han promocionado muchos seminarios, diplomados o cursos sobre derechos humanos y paz, pero sigue existiendo un vacío en cuanto a la formación en la vivencia de los procesos de paz (por parte de los participantes), que garantice la transferencia del conocimiento en la vida práctica de cada individuo. Por consiguiente, esta enseñanza, como lo diría la psicología del aprendizaje, sería de corta duración e impacto y no apunta a un cambio de valores que persisten en el tiempo. Esto quiere decir que se olvidan fácilmente en la medida en que no sean incorporados en las actividades cotidianas, como parte del proyecto de vida de cada ser humano.

La educación no puede limitarse a la transmisión de conocimientos elementales y nociones de cultura; es necesario que influya drásticamente en la formación de los valores de los seres humanos y su consecuente organización en sociedades que buscan un destino benéfico para la humanidad en su conjunto. Para ello, se debe recurrir a las energías del ser, a su inteligencia, a su espíritu creador y a su capacidad moral, con el fin de prepararlo para que conciba una sociedad donde lo humano esté en un plano más elevado (Montessori, 2003, pp. 12-13, 53). Por otra parte, lamentablemente la educación en derechos humanos no está presente en los currículos de formación universitaria de los y las docentes, no obstante, constituye la base fundamental para una *cultura de la paz* (Jares, 2006, p. 104).

Lo interesante es que a pesar de que los y las estudiantes de pedagogía o psicología social quieren aprender y desarrollar líneas de investigación en torno al tema de la paz, una gran mayoría de instituciones educativas no le asigna la importancia que tiene o, en otras ocasiones, quienes imparten estos temas no están lo suficientemente preparados para abordarlo en las aulas de clases. En agosto de 2009 se pudo comprobar esta tesis en el marco de una conferencia dictada por la investigadora en la Universidad Luis Amigó de la ciudad de Bogotá, donde un porcentaje alto de los estudiantes se inscribieron a un semillero sobre “Política y paz”. De la misma manera, en la Universidad Nacional de Colombia, se ofreció un curso electivo sobre “Cultura política de la paz” (2010) y, para sorpresa de todos, los cupos se llenaron rápidamente. Estos resultados indican que las universidades deberían gestionar la creación de espacios académicos que incentiven el debate y la crítica constructiva sobre el tema de la *cultura de la paz*, ya que los estudiantes de diferentes disciplinas desean participar sinceramente en proyectos en los que la paz sea vista como una opción de vida.

En esta misma línea de pensamiento y acción, investigaciones como las de Xesus Jares (2006) en escenarios escolares, encontraron resultados similares con grupos de profesores y estudiantes de secundaria en Galicia y las Islas Canarias. El mencionado autor plantea:

Concretamente, nada menos que el 89% del profesorado considera que este tipo de formación es muy o bastante importante para la formación de los profesionales de la educación [...] En relación con la disposición para participar en programas de mejora de la convivencia y aprender a resolver conflictos de forma positiva, los resultados muestran una coincidencia en el alumnado y en el profesorado en tener una actitud favorable. Así lo expresa el 62,7% y el 70,3% del alumnado (Jares, 2006, pp. 102-103).

Los contenidos sobre temas de paz y conflicto se imparten en varias instituciones universitarias colombianas, a través de seminarios aislados y altamente teóricos, que se ofrecen en los últimos semestres. No existen programas consolidados, con una secuencia de aprendizaje y aplicación a lo largo de la carrera (Universidad Distrital, 2000, p. 19).

En el caso de la Universidad de San Buenaventura, el tema de la paz es abordado hasta el noveno semestre en una clase denominada “Conflicto, negociación y mediación” y en la Universidad Los Libertadores, es trabajado como “Solución de conflictos”, durante el último semestre y con una intensidad de tres horas semanales. Por su parte, la Universidad Pedagógica Nacional aborda el tema en el noveno semestre a través de una cátedra denominada “Pedagogía de la paz”, con una intensidad de tres horas semanales¹². Esto quiere decir que el poco conocimiento recibido en la formación académica solo es útil para aprobar un examen, dado que la información recibida tan solo queda en la memoria a corto plazo, careciendo de toda eficacia práctica cuando se requiere transformar los conflictos en situaciones reales, debido a que aparece una gran incapacidad para transferir los conocimientos a las vivencias diarias tanto individuales como grupales.

En esta investigación se quiere llamar la atención sobre que, a pesar de que numerosas investigaciones indican que el manejo constructivo del conflicto aumenta la productividad en el aula, los maestros y maestras reciben poco entrenamiento de cómo manejar el conflicto hacia fines didácticos en la formación de sus estudiantes (Johnson y Johnson, 1999, pp. 11-34). Este fenómeno se ha observado en muchos colegios públicos de la ciudad de Bogotá, donde existen serios problemas frente a la preparación integral de los profesores y profesoras. Así se pudo comprobar en el mes de diciembre del 2006, cuando la autora del presente trabajo fue invitada a dictar una conferencia sobre el tema de *educación para la paz*, dirigida aproximadamente a cien educadores de diferentes colegios públicos de Bogotá. Se logró constatar una

¹² Se puede constatar esta información en los planes de estudios y programas académicos en las áreas de pedagogía infantil, que tienen algunas universidades públicas y privadas en Colombia: Los Libertadores, Institución Universitaria, Facultad de Ciencias de la Educación (Ed.). Plan de Estudio, Licenciatura en Educación Preescolar Universidad Distrital. Universidad Libertadores, licenciatura en Pedagogía Infantil disponible en: <http://goo.gl/JEnZTI>. Universidad Pedagógica, Licenciatura en Psicología y Pedagogía (Ed.). Plan de Estudios, disponible en: <http://goo.gl/1ayiYG>. Universidad San Buenaventura sede Bogotá, Facultad de Educación Preescolar (Ed.). Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Preescolar, disponible en: <http://goo.gl/ybelBv>

preocupación generalizada entre los participantes frente a la violencia vivida a diario en sus trabajos. La mayoría reportó no haber recibido ningún proceso de formación en las temáticas de la paz, con el fin de abordar estos problemas.

Estas dificultades en la formación integral de los y las futuras docentes y de aquellos en ejercicio, no se presentan únicamente en Colombia. En España se ven problemas similares, tal como lo demostró el proyecto “Conflicto y convivencia en los centros escolares”, realizado por el catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Coruña en España, Xesus Jares R (2002). Él afirma que los profesores de secundaria reconocen que no han sido formados en temas tales como el manejo de los conflictos relacionados con su ejercicio profesional. El proyecto se realizó en 118 centros de secundaria, de carácter público y privado de toda Galicia y contó con la participación de 1131 docentes. El 89,2 % de los participantes reconoció que la preparación en este tema es de vital importancia para el buen desempeño profesional y estaban dispuestos a trabajar en programas para favorecer la convivencia en sus centros de enseñanza. Asimismo, el mencionado autor plantea como una contradicción que en una profesión donde a diario se viven conflictos, no se prepare integralmente a los y las docentes en la capacidad de transformar los conflictos con herramientas de paz (Jares, 2002, p. 81).

En términos generales, se percibe un gran inconveniente para articular lo poco que se aprende en las universidades en el tema de la paz con el trabajo de los y las docentes. Incluso esta carencia de habilidades en el manejo de conflictos escolares podría generar problemas de salud mental a dichos profesionales, ya que las pocas destrezas para afrontar los problemas de los estudiantes podrían generar ansiedad y estrés en la vida de los y las docentes, llevándolos a disminuir su calidad de vida, tanto en escenarios laborales como familiares.

La psicóloga Viviola Gómez Ortiz de la Universidad de los Andes en Bogotá expresa que los profesores de las escuelas están expuestos a múltiples factores de riesgo psicosocial, entre ellos, el estrés. Algunas de las causas más comunes de esta enfermedad son la falta de disciplina en el aula, los conflictos y la ambigüedad en el rol de los profesores; la sobrecarga de trabajo, el bajo reconocimiento profesional y la interrelación con los otros maestros y maestras; las demandas de trabajo de toda la institución, multiplicidad de tareas, responsabilidades con el alumnado y la relación con los padres, etc. (Gómez Ortiz, 2008, p. 133).

Se debe realizar un arduo trabajo en la formación de los maestros y maestras, dado que la separación del saber y las vivencias lleva a una *asignaturización* del conocimiento que provoca visiones simplificadas de la realidad y analfabetismo multidisciplinario. Los profesores solo transmiten información, y a los alumnos y alumnas solo les interesa recibirla para obtener un título, olvidándose de la reflexión y la crítica, que son la base de una enseñanza para la comprensión. A lo anterior se suma la poca o nula formación sobre el conflicto y su abordaje, lo que explica la escasa participación del profesorado en el mejoramiento de la convivencia y el manejo

positivo de los conflictos, situación sumamente delicada, pues los y las docentes van a coexistir con los conflictos en toda su labor profesional (Jares, 2006, pp. 102-103).

Como se expresó tangencialmente en párrafos anteriores, se podría decir que en las pocas universidades donde se enseñan algunos elementos de procesos de paz, solo se tiene en cuenta la información y no se concibe el aprendizaje como formación; por consiguiente, no se desarrollan habilidades, sino que se habla desde la teoría, desde lo abstracto y no se “baja” a lo cotidiano. Estos procesos educativos no ayudan mucho a los profesionales de la docencia, ya que el trabajo con las niñas, los niños y/o jóvenes, termina siendo teórico y no trasciende a la vida de los estudiantes. El antropólogo Jiménez Bautista de la Universidad de Granada expone lo siguiente sobre la *educación para la paz*:

Educación no se trata simplemente de dar clases, ya que esta experiencia pedagógica busca contribuir a la transformación del ser humano, en su más amplio sentido, mediante la propia clase, la investigación social y el trabajo en equipo [...] sin olvidar nunca el sentido común, construyendo nuestros conocimientos en un espacio y en un tiempo vivido y ¿cómo no?, plantear los problemas de los lugares que nos ha tocado vivir. Hay que estar enamorado de lo que se hace. [...] No hay peor espectáculo que ver a un ser humano deprimido, un ser humano que ha perdido su pasión por educar, su ilusión por vivir (Jiménez Bautista, 2004, p. 47).

La investigadora mexicana en educación Elsie Rockwell¹³ dice que existe una tendencia a la ritualización del aprendizaje, el cual suele estar condicionado por el contexto de enseñanza; difícilmente se transfiere lo que se aprende en clase hacia escenarios diferentes a la escuela y cuando los estudiantes se encuentran con elementos nuevos o situaciones que no se parecen a las vistas en clase, no siempre utilizan los conocimientos que adquirieron en el aula (2005, p. 24).

Es así como se produce una incoherencia entre el discurso y las actitudes de los y las docentes frente a los procesos de paz que quieren dinamizar con sus estudiantes. Se suele decir teóricamente, cuál debería ser el comportamiento adecuado de los niños y jóvenes en las aulas para tener una mejor convivencia escolar, pero en muchas ocasiones las actitudes y comportamientos de los educadores no están en armonía con lo que quieren o desean del grupo. Por ejemplo, los docentes suelen decir “no griten”, aunque ellos gritan, “escuchen al compañero”, pero ellos no tienen tiempo para escuchar a los estudiantes.

En las aulas se ha dado a conocer el tema de la democracia participativa, pero algunos maestros y maestras están expresando con sus actitudes que el alumno no sabe, mientras él, como símbolo institucional sí sabe y es conocedor de la verdad

13 Rockwell es la coordinadora de un grupo de investigadores que han venido trabajando a largo de 15 años en el área educativa dentro de las escuelas y aulas mexicanas.

absoluta. Como lo plantearía Rockwell: “La mayoría de los maestros presenta un estilo solo en parte moldeado por la imagen magisterial formal, y más bien matizado por formas culturales de contacto espontáneo y afectuoso con los niños” (Rockwell, 2005, p. 24). Podría pensarse que estas expresiones de cariño que a veces el profesor brinda a sus estudiantes obedecen más a un deber ser que a un sentimiento profundo de afecto.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, quedaría un par de preguntas abiertas. La primera es: ¿cuál sería, entonces, el rol del docente cuando quiere dar a conocer los contenidos en los temas de paz en las aulas? Si solo es teórico, ¿los estudiantes podrían aprender individualmente, ya que tienen la posibilidad de acceder a esta información de forma más rápida y actualizada a través de internet y demás medios masivos de comunicación?

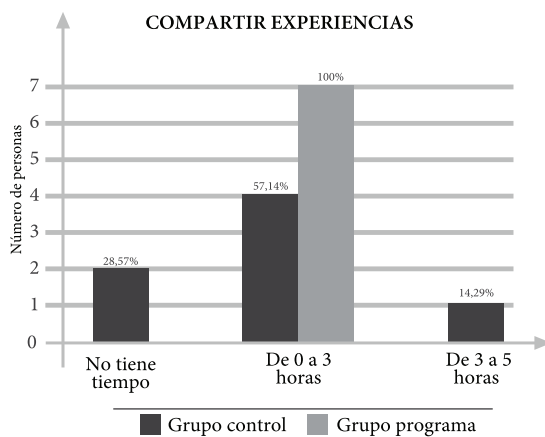
Ahora, si se necesita dar a conocer el tema de una paz orientada hacia la formación en virtudes de paz, donde el docente es un modelo y no solo un transmisor de conocimientos, estaría planteada la segunda pregunta: ¿qué hacer cuando el profesorado no ha aprendido (formalmente en las universidades) estos temas y lo poco que sabe, no lo ha interiorizado en su vida para ser modelo de paz en el aula?

En vista de este gran vacío de formación en paz que tienen los maestros y maestras al ingresar a trabajar en las diferentes instituciones educativas, se esperaría que estas posibilitaran los medios para colmar los vacíos en dichos temas. Sin embargo, las instituciones tampoco lo hacen porque las dinámicas de los cursos y los diferentes proyectos que deben desarrollar en los colegios no les dejan tiempo para comunicar y reflexionar entre ellos mismos sus experiencias en las aulas.

Esta afirmación se pudo comprobar en el año 2006 en las fases iniciales de este proyecto de investigación, cuando se aplicó un cuestionario con diversas temáticas acerca del fenómeno de la paz a treinta personas. Una de las cuestiones que se abordó fue la siguiente: ¿qué tiempo a la semana dedica para compartir sus experiencias de vida con sus compañeros de trabajo? Los resultados fueron: 17% no tiene tiempo, 38% entre cero y una hora semanal, 38% entre una y dos horas, y 7%, entre tres y cinco horas. Estos resultados demuestran cómo los tiempos de interacción y las posibilidades que tienen los maestros y las maestras de escuelas para compartir experiencias de vida con sus compañeros en su trabajo, son reducidos. En las instituciones escolares no se propicia un espacio para que los profesores y profesoras se comuniquen entre sí, logren disminuir los niveles de estrés y compartan con los otros sus vivencias en el aula. El espacio donde se puede reflexionar a diario sobre el quehacer docente es el aula de clase, es así como los estudiantes se convierten en las esponjas que absorben los aciertos y desaciertos de sus maestros y maestras.

En esas condiciones, como lo sostiene el destacado pedagogo brasileño Paulo Freire, se puede correr el riesgo de un aislamiento en el que el ser no tiene la oportunidad de construirse, antes bien, se ve anulado al no socializar y evitar el

diálogo, cerrando finalmente su conciencia. Este aislamiento difiere de la soledad, condición a partir de la cual es posible lograr un momento de reflexión que una la intersubjetividad de las conciencias, para luego abrir paso al diálogo y a un nuevo construir (Freire, 2005b, pp. 20-21). En esta investigación se encontró que al parecer cuando el profesorado se sensibiliza, a través de programas de formación en procesos de paz, de la importancia de compartir con sus compañeros sus experiencias, ellos hacen intentos por buscar más espacios en sus instituciones para interactuar entre sí. Dichos resultados se aprecian en la siguiente gráfica:



Gráfica 2. ¿Qué tiempo a la semana dedica para compartir sus experiencias de vida con sus compañeros de trabajo?¹⁴

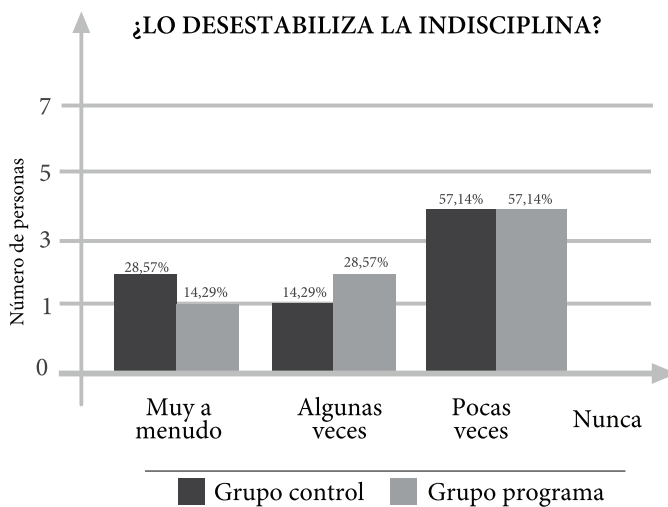
Se aprecia que el grupo de profesores y profesoras que han participado en procesos de formación en el tema de paz, tratan de aprovechar los pocos espacios que les deja la institución para compartir con sus compañeros, fenómeno que no se da en la misma proporción con las personas que no asisten a dicha formación, donde todavía 28,57% del grupo dicen no tener tiempo para dichos encuentros. Lo importante para analizar en estos resultados es que, a pesar de que en los grupos de procesos de formación se logra sensibilizar sobre la importancia de interactuar con su grupo de iguales en escenarios diferentes de las aulas, pareciera que las instituciones como tal no han logrado posibilitar estos encuentros.

Lo anterior podría contribuir al deterioro en la salud mental y calidad de vida de los y las docentes, lo cual obstaculiza el liderazgo positivo de proyectos de paz en las aulas. Lo preocupante es que estas actitudes de los maestros y maestras serán imitadas por cientos de niños y probablemente en el futuro, serán ellos quienes transmitan

¹⁴ El grupo control estuvo conformado por las personas que no recibieron la formación en paz y el grupo programa lo integraron las personas que participaron de la formación en paz.

este aprendizaje a otras generaciones. Es por ello que propiciar en esta profesión, tiempos y espacios para relaciones humanas en las instituciones educativas, ayudaría a controlar los factores de riesgos psicosociales –especialmente la falta de disciplina grupal– que fueron planteados anteriormente en la investigación de Viviola Gómez Ortiz.

Sin embargo, vale la pena anotar que cuando se logra dar herramientas a los educadores en el tema de autocontrol emocional, se aprecia un mejor manejo de estas situaciones en las aulas, donde solo 14,29% del grupo (Gráfica No.3) –equivalente a una persona– reportó que muy a menudo la falta de disciplina del grupo lo desestabilizaba. Ahora bien, esta información recibida de las personas que no han estado en los grupos de formación podría no ser totalmente fiable por la presencia del temor a ser catalogados como malos profesores y profesoras, fenómeno que no ocurre con el grupo formado en paz, debido al nivel de confianza desarrollado durante el tiempo de trabajo, tanto individual como grupal.



Gráfica 3. ¿Con qué frecuencia la indisciplina del grupo lo desestabiliza?¹⁵

De esto se deduce la importancia de velar por la formación en procesos de paz (interior) de los profesionales en la educación, de quienes todos esperan lo mejor, pero con los que pocas veces existe solidaridad.

Como se ve claramente, existen grandes retos de la *educación para la paz* que se

15 El grupo control estuvo conformado por las personas que no recibieron la formación en paz y el grupo programa lo integraron las personas que participaron de la formación en paz.

deben seguir trabajando, con el fin de avanzar en estrategias puestas en práctica a un nivel cotidiano y vivencial, y que permitan así, a los maestros y maestras, padres, madres de familia y estudiantes en general tejer la verdadera *cultura de la paz*.

Hasta aquí se han planteado, en términos generales, algunos factores que están obstaculizando en las instituciones educativas (universidades y escuelas) la aplicación de la Constitución Política de Colombia de 1991, para el desarrollo del tema de la paz, los derechos humanos y la democracia. En síntesis, se trata de: (1) la falta de divulgación de la norma por parte del Estado; (2) la carencia de programas universitarios de formación en el tema de la paz dirigidos a los futuros pedagogos; y (3) la ausencia de espacios en los colegios que posibiliten el desarrollo de habilidades en el tema de la paz para los maestros y maestras. Todo lo anterior forma parte de la violencia estructural (Jiménez Bautista, 2004, p. 12; Muñoz y Molina, 2004, pp. 267-276) que está impidiendo el desarrollo de una cultura de paz en las escuelas y en la sociedad colombiana. Sin embargo, para autores como Tuvilla Rayo (2004a), el planteamiento teórico no es si se cumple o no con la norma que consagra el derecho a la paz, sino “garantizar que este deber moral, político, jurídico y social, demandado por los ciudadanos de nuestro planeta se respete con independencia de la existencia o no de esa norma” (Tuvilla Rayo, 2004a, p. 45).

Asimismo, estos vacíos en la formación en temas de paz pueden estar explicando, en parte, los dos problemas que se plantearán a continuación como son: la carencia de metodologías que tienen los maestros y maestras para enseñar la paz y la tendencia a esperar más resultados que procesos de paz en las aulas de clase.

El problema de centrarse más en los contenidos que en los procesos interactivos

La teoría de Paulo Freire describe las relaciones entre educador y educando en la escuela actual como narrativas, discursivas y disertadoras. Se narran contenidos que tienden a petrificarse a través del tiempo, dado que no se ofrecen opciones para su transformación y, por otra parte, dicha narración supone un sujeto que siempre habla –el educador– y unos oyentes pasivos –los educandos–. Disertaciones de realidades estáticas, descontextualizadas, desconocidas, ajenas al educando, vaciadas de significado, que cumplen la única función de llenar, sin mayor reflexión ni eco alguno, la cabeza de quienes las escuchan, se convierten en un mero flujo de palabras huecas, alienadas y alienantes; simples sonidos que han perdido todo significado (Freire, 2005b, p. 77). Este autor plantea que el proceso de enseñanza no solo debe dedicarse a la transmisión de conocimiento alrededor de un objeto o contenido, ya que se estaría estimulando solo la memorización mecánica y ello no es característico de una educación progresista y moderna (Freire, 2005c, p. 77).

En los colegios usualmente no se da importancia al cómo se transmite el conocimiento en el aula, ni cómo se establece la relación del docente con sus estudiantes.

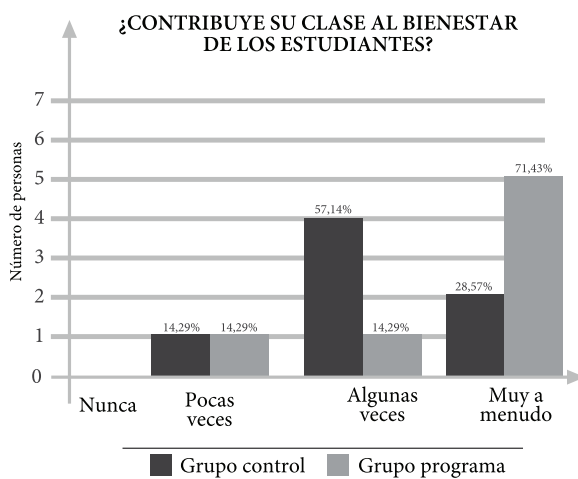
Valdría la pena reflexionar en esta dirección, que los contenidos mínimos teóricos necesarios para aprobar los cursos fuesen compatibles con la calidad del tiempo que se dedica a los niños, con el ánimo de aumentar el disfrute y el amor en el quehacer pedagógico. De esta forma se estaría disminuyendo el énfasis en el contenido, pero se enriquecería la calidad de vida de los estudiantes y las relaciones afectivas en las aulas. Esto llevará, seguramente, a aumentar el nivel académico de los grupos, sin ser este el objetivo final del proceso, sino el de mejorar las relaciones de convivencia.

Esta teoría se ha comprobado en varios estudios sobre la paz con excelentes resultados y, de igual forma, este proyecto lo ratifica. El objetivo último del mismo era formar en modelos de paz a un grupo de maestros y maestras, pero al final del año el profesorado y los padres de familia, expresaron que el nivel académico de los niños había aumentado, aunque el mejoramiento de los resultados académicos no hubiera sido el propósito del programa.

El contenido y los temas pueden ser impartidos con éxito si existe una gran dosis humana de quien lo dirige, ya que este factor es el que determina qué tanto aprenden los estudiantes. Este concepto se aprecia ampliamente en las investigaciones de *educación para la paz* planteadas por Fernández Herrería (2000), que anota que el conocimiento sobre la paz, es solo un factor a tener en cuenta para transformar actitudes. Se debe contar también con la dimensión emocional/afectiva de la personalidad humana y con la acción. Estas dimensiones no funcionan aisladamente, sino que están muy interrelacionadas. El mismo autor afirma que el entendimiento de cómo se aprende, al entrañar un elemento vivencial, resulta más importante que el qué se aprende, de cara a la construcción de una verdadera educación de los alumnos, dado que la educación se juega más en el ámbito de las actitudes y los valores subyacentes, que en el de los meros conocimientos. Por lo tanto, el elemento de cómo interactúan los procesos humanos en el aprendizaje es el principal factor que define lo que sería una *educación para la paz* y debería ser una reflexión constante de todo buen educador (Fernández Herrería, 2000, p. 117).

El pensamiento de Freire complementa la anterior tesis al proponer que es trascendental en el acto educativo, que todos sus actores sean partícipes en la elección de los contenidos y en un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en el diálogo, visto como una oportunidad de crecimiento mutuo donde los participantes se enriquecen sin dejar su esencia, sin dejar de ser (Freire, 2005b, pp. 103, 112).

Afortunadamente cuando los maestros y maestras han sido formados en procesos de paz en las instituciones educativas, aumenta su interés por conocer las variables psicoafectivas que influyen en los procesos de aprendizaje en las aulas. Así se constató en esta investigación y en la siguiente gráfica se observa qué piensan las personas que asistieron al programa, en comparación con los que no estuvieron en el mismo.



Gráfica 4. ¿Se ha interesado en saber si su clase contribuye al bienestar y felicidad de sus estudiantes?¹⁶

Se puede apreciar en la anterior gráfica que 71,43% de las personas formadas en temas de paz, muy a menudo están interesadas en saber cómo es el bienestar de sus estudiantes en la clase, mientras que solo para 28,57% del grupo que no tuvo esta formación, el tema resulta tener alguna importancia.

Si se prestara mayor atención a cómo desarrollar metodologías para que los temas tratados en clase generen más placer en los estudiantes, privilegiando los procesos humanos de los educandos, la convivencia armónica y el aprendizaje en las aulas aumentarían. Este fenómeno obedece en parte a que el supuesto poder que maneja el profesor al poseer un conocimiento específico, pasaría a un segundo plano, ya que el discernimiento y la verdad frente a determinados temas serían muy relativos cuando se confrontan con los saberes del educando. De igual forma, se cambiaría la perspectiva del profesor, porque a través de la educación se estarían buscando estudiantes no con mejores logros en contenidos, sino que sean mejores seres humanos, más felices y con mayores elementos para dar sentido a sus vidas.

Los educadores que trabajan por el cambio deben estar conscientes del rol de trascender de una posición pasiva a una lucha conjunta con el estudiante por la libertad, despojándose de la investidura que les hace ver como dueños del conocimiento y agentes del poder, para convertirse sencillamente en hombres o mujeres conscientes de la capacidad creadora de todos y todas en el aula, transformándose de este modo en compañeros de sus educandos (Freire, 2005b, pp. 83-84).

¹⁶ El grupo control estuvo conformado por las personas que no recibieron la formación en paz y el grupo programa lo integraron las personas que participaron de la formación en paz.

La tendencia a mirar la paz como un resultado y no como un proceso

En el análisis de los colegios públicos de Bogotá se aprecia una carencia de conocimientos por parte de los maestros y maestras frente a los procesos y metodologías que deben ser implementados en el tema de la paz. Precisamente en esta dirección se ha encontrado un pensamiento cortoplacista que consiste en no ver las acciones en la *educación para la paz* como un proceso o camino lento que implica transformar variables culturales e individuales y cuya interiorización exige tiempo. Como lo diría la médica e investigadora María Montessori (1870-1952), el ideal de un mejor ser humano y de una sociedad basada en principios de justicia y amor no es una realidad próxima, sino una meta a largo plazo (2003, p. 9).

Al inicio de los proyectos de formación en temas de paz con diferentes grupos –la familia, los trabajadores de empresas y los profesores y profesoras de escuela–, se suele encontrar una buena acogida¹⁷, pero cuando se definen acuerdos en la frecuencia de los encuentros y se clarifican las metodologías, puede haber una alta deserción. Pareciera que existe una motivación de corta duración, un deseo de ver resultados de paz de manera rápida, con poco sacrificio y compromiso. Esta mentalidad puede ser una amenaza en el quehacer de la paz, ya que no se buscan efectos de impacto sino transformaciones profundas en las relaciones consigo mismo y los demás. En ocasiones, estos cambios personales que son prerequisite de la convivencia armónica en las instituciones educativas, son procesos dolorosos e incómodos, porque implican romper con formas de pensar que se tienen de toda la vida.

Sin embargo, los maestros y maestras que se mantienen hasta el final de las etapas de formación, continúan seguros de que la paz se hace todos los días (Fisas, 2002, p. 64) y que estos encuentros grupales son el inicio del trabajo que se debe emprender. Para ellos, estar en el camino de la paz, trae grandes aportes en la forma de manejar los conflictos, y esta sensación y experiencia positivas, los motiva a continuar cambiando, a pesar de que las instituciones educativas no siempre le asignen a este trabajo el valor que merece. Por ejemplo, la mayoría de las veces resulta más importante dejar espacios para las reuniones citadas por el rector, que para los encuentros de aquellos grupos. Esta clase de programas se mantienen generalmente por el deseo y compromiso de sus integrantes; valdría la pena cuestionarse aquí ¿cómo influiría en la motivación de las personas, el hecho de que la institución avale siempre esta clase de proyectos? Como bien lo afirmaron los participantes del proyecto de formación en modelos de paz:

Así no pase nada afuera de la institución, aquí estoy siendo persona y esto ya es un valor agregado del programa. Es una motivación que cautiva para seguir

17 Esto se pudo constatar en un proyecto que se realizó en 2007 con un grupo de 21 profesores de primaria y secundaria, a quienes se les preguntó si estaban interesados en participar en una formación en cultura de paz. El 86% de la población respondió de manera afirmativa.

trabajando. Estos procesos de paz interior tienen el poder de ser por sí mismos autogratificantes y no necesitan reconocimiento externo¹⁸.

Las aproximaciones a la paz se piensan, se hacen y se transforman todos los días y en cada nueva experiencia de vida; pero esta concepción de imperfección no debe alimentar los pensamientos negativos, sino que debe estimular la esperanza, la paciencia y los deseos de sembrar todos los días la semilla de la paz, e ir incorporando lentamente elementos de armonía en las estructuras que parecen inmodificables. Como bien se planteó en un capítulo anterior, ya desde 1997 el historiador Francisco Muñoz, profesor del programa sobre paz y conflicto de la Universidad de Granada, introdujo el concepto de paz imperfecta (Muñoz Muñoz, 2004a, pp. 23-41; Comins Mingol, 2002, p. 3). Este elemento nuevo ayuda a ver la paz no como una utopía, como algo lejano a la realidad o inalcanzable (Fisas, 2002, p. 18), sino como un proceso que se rehace continuamente, está en constante evolución y es un camino inacabable (Comins Mingol, 2002, p. 5; Martínez Guzmán, 2005, pp. 143-144).

Este proceso de paz se podría ver como el agua que se esparce hacia cada rincón, acomodándose sin resistencia alguna. El objetivo no es, entonces, encontrar resultados finales en las aulas, sino disfrutar de la experiencia y festejar cada cambio por insignificante que parezca. Para quienes terminan este tipo de formación, se puede apreciar una conciencia clara acerca del poder transformador de la cultura de paz, tal como lo demuestra un escrito que elaboró uno de los participantes del grupo al final de la etapa de formación, una persona que siempre fue crítica del proyecto pero profunda en sus posiciones de vida frente a la paz. A continuación se transcribe de forma textual su pensamiento:

Notas para reflexionar sobre el ejercicio de construcción de paz

Cuando en la cotidianidad de la familia o de la vida escolar empezamos a observar que algunas de nuestras reacciones son distintas o que en ciertos momentos vemos a los demás de una forma diferente, nos sorprendemos. Causa extrañeza porque sabemos y sentimos que somos los mismos, pero a la vez nos damos cuenta de que estamos actuando de una manera distinta a la habitual.

Luego comenzamos a pensar que algo está sucediendo porque, a pesar de que la tendencia general de nuestro comportamiento es la misma, hay algunos destellos de superación de las dificultades que nos han acompañado anteriormente, en particular, en el manejo de las relaciones con los demás o en la forma como abordamos ciertas situaciones que no son de nuestro agrado. Ahora, a veces nos damos un poco de tiempo antes de responder o lo hacemos

¹⁸ Opinión de uno de los participantes del Proyecto de Formación en Paz, en diciembre de 2008, en el colegio de Hunzá, localidad de Suba, Bogotá.

de una manera diferente a la habitual, aquella en la que se manifestaba nuestro mal genio, la ofuscación o en otros casos, la agresión. Y podemos ir más allá: hay oportunidades en las que ni siquiera reaccionamos, pues tenemos el tiempo o la tranquilidad para pensar que no vale la pena.

Y en medio de la sorpresa y el agrado que la acompaña, pensamos ¿Qué me pasa, qué está sucediendo? En un primer instante no logramos entender la situación, pero poco a poco se van aclarando las cosas.

Entonces empezamos a juntar algunos momentos que hemos vivido en los últimos tiempos, poco a poco vamos tejiendo situaciones que han acontecido recientemente y que nos parecen extrañas; al fin se gana algo de lucidez. Al rastrear los acontecimientos, devolviendo el almanaque, encontramos ciertos eventos, por lo general frustrantes o dolorosos (aunque también los hay gozosos y gratificantes) que sirven de marcas y de señales, porque van acompañados de confusión, rabia, distanciamiento, huida, llanto y muchas más formas de estremecimiento del espíritu, explosión o abatimiento del alma desgarrada. Y luego, algunas veces, el ánimo resurge, como Ícaro. Y es ese nuevo aliento que revivifica, el común denominador de aquellos momentos en los que parece ser que clarea la cúpula celeste en medio de la mayor oscuridad de la noche. Como salvados de las aguas, renacemos y por momentos tenemos la certeza de que la vida se quiere reivindicar con nosotros, mientras tratamos de reinventar la esperanza de que todo pueda ser mejor.

El ejercicio vivido con las compañeras del colegio y de la Universidad Distrital con quienes conformamos el grupo de construcción de paz, forma parte de este proceso. La mera acción de encontrarnos y acompañarnos en las reuniones, sabiendo que en cualquier momento podía aparecer un detonante –una historia, un relato, un comentario– que removiera algún antiguo dolor o una que otra frustración, ya convertía estos encuentros en un reto, por el temor a ser descubiertos en alguna flaqueza no confesada o en la debilidad no reconocida hasta ahora; pero de igual manera –y tal vez por las mismas razones– le daban ese misterioso atractivo que tienen ciertas, prohibidas pero deseadas, tentaciones.

Pero esto es solo lo superficial. Porque un poco más allá, acompañando en el camino hacia adentro y queriendo bucear en la exploración de las profundidades de la propia alma y de la del otro –hermanados en lo esencial humano– por medio de la mirada fugaz, el coloquial saludo, el abrazo efusivo y tantas otras formas en que manifestamos el gusto por estar otra vez ahí para contarnos cosas y servir de cómplices no convocados para serlo, siempre estaban los espléndidos seres humanos que en forma sencilla y casi familiar, escuchaban y comentaban atenta y respetuosamente los recovecos dibujados por cada historia. Y esa creo, fue la gran ganancia: la sincera solidaridad que permitió

enlazar de manera fácil y complaciente el espíritu de los contertulios. Así es. En esos encuentros construimos verdaderos momentos de paz que colonizaron un territorio en cada uno de nosotros y con los que después fuimos, un poco más tranquilos o sosegados, a trabajar con nuestros estudiantes, a estar con la familia, los amigos o con nosotros mismos.

Claro, no siempre fue así, pero lo importante es que sucedió. Y con seguridad puedo afirmar que ha seguido sucediendo, con mayor o menor frecuencia o intensidad, pero continúa navegando –oculto o evidente– el sentimiento de tranquilidad; ahora con la certeza de que la paz es un acto de vida que podemos experimentar y con ella, como luz, estandarte y escudo, el deseo de cambiar para mejorar y para hacer mejor la vida de los otros. Con eso creo que se justificó ese enriquecedor ejercicio. A pesar de nuestras persistentes incoherencias, fragilidades y carencias, ganamos unos momentos y un espacio interior en los que ahora sabemos que podemos buscar para encontrar un aliento de paz. Ahora sabemos que sí existe, que es real y que la podemos tener y compartir.

Sabiendo y en especial sintiendo eso, vamos confiados a enfrentar el nuevo y enorme reto: convertirla en una forma de vida y en alimento para todos, en todo lugar y momento.

(Hermel Norberto Barrero Cogua. Docente de Ciencias Sociales. Colegio Distrital Hunzá, Bogotá, D. C., 9 de marzo de 2009)

Adicional a estas variables institucionales, se suman algunas cuestiones paradigmáticas que determinan la forma de pensar del profesorado y que afectan de manera negativa el fomento de la paz en las instituciones educativas. El sistema de creencias que tienen las personas en el ámbito individual y grupal puede ayudar o entorpecer el adecuado desarrollo de procesos de paz en los colegios y en los diferentes escenarios de la vida del ser humano. Es importante analizar especialmente las formas de pensar de los profesores y profesoras de las instituciones educativas frente al tema de la paz, y cómo estos pueden estar influenciando la orientación de proyectos en pro de la convivencia.

A ese respecto, Douglas P. Fry, docente e investigador de antropología de la Universidad de Arizona (EE.UU.), plantea que internalizar formas de pensamiento positivo guía la manera de comportarse en ciertas situaciones. El trabajo sobre las estructuras de pensamiento contribuye a la prevención y limitación de la agresividad en diferentes formas: primero, puede fomentar directamente comportamientos no violentos; segundo, las creencias culturales ayudan a tener más tolerancia y a evitar respuestas impulsivas a los conflictos y; tercero, puede ayudar a tener más control interior e inhibir los comportamientos de ira y los sentimientos de hostilidad (Fry, 2006, p. 37).

Este planteamiento es importante porque el profesorado, en última instancia, es modelo para sus estudiantes y de ellos dependerá, en gran medida, el logro en la

disminución de la violencia escolar. Algunos de los paradigmas más aceptados por los maestros y maestras de escuelas distritales se describen en el apartado siguiente.

Problemas paradigmáticos

Temor e inseguridad para desarrollar el tema de paz en las aulas

Se quiere plantear que existen grandes temores y desconfianzas por parte de futuros profesionales en pedagogía para desarrollar contenidos de paz en las aulas. Pareciera que muchos no tienen la suficiente credibilidad y certeza de que a través de la *educación para la paz* se puede ayudar a transformar realidades sociales en un país como Colombia. Este planteamiento se pudo verificar en el mes de febrero del 2010 con un grupo de 25 estudiantes de la Universidad Pedagógica en la ciudad de Bogotá, quienes se encontraban participando en un curso electivo denominado “Herramientas pedagógicas para la transformación de conflictos en escenarios escolares”. Muchos de ellos expresaron que no sabían cómo abordar el tema de la paz con los estudiantes, ya que una gran mayoría vive en la pobreza y en áreas de mucha violencia y los mencionados tópicos son muy lejanos a su realidad. Asimismo, consideran que es muy poco lo que pueden hacer para ayudarles.

La visión de estudiantes de la universidad frente al tema de la paz podría interpretarse como muy desesperanzadora. Vale la pena resaltar que la mayoría de ellos se estaban preparando en el área de ciencias sociales y son a quienes en gran medida se les ha dejado la responsabilidad de desarrollar estos temas en las instituciones educativas. De la misma manera se percibió que tienen mayores elementos teóricos para analizar fenómenos asociados a la violencia que a la paz, hecho que les brinda mayor seguridad para orientar las discusiones o talleres en sus aulas sobre ese tema. No ocurre lo mismo con los temas relacionados con la paz que consideran que les genera cierto grado de dificultad e incomodidad al ser abordados en las aulas.

Lo anterior parece ratificar que ante la ausencia de contenidos de paz en las universidades suelen aparecer en los futuros profesionales sentimientos de desconfianza e inseguridad para abordar dichos temas al interior de las aulas, trayendo como resultado la deserción de trabajo en estos temas y un aumento desproporcionado en el desarrollo de temas que tienen que ver con guerra y violencia.

El continuismo del pensamiento acerca de la determinación genética de la violencia

Parecería que el tema de la génesis de la violencia es claro para los educadores, sin embargo, aún existen escenarios escolares donde las variables sociales y del aprendizaje como causas que explican la agresividad en las personas, son puestas en cuestión. A pesar de que este tema se ha desarrollado en el apartado II, planteándolo

como un desafío para Colombia, aquí se busca enfatizarlo desde la visión de los maestros y maestras en los colegios.

Aún algunos profesores y profesoras de colegios distritales piensan que ciertos estudiantes tienen una agresividad innata y que es poco lo que pueden hacer para cambiar estos comportamientos a través de la educación. Lo preocupante es que quienes defienden esta concepción dirigen grupos de 30 a 40 niños en sus aulas y este tipo de pensamiento puede afectar negativamente el interés por desarrollar metodologías que permitan potenciar las virtudes de paz que posean los niños. Dar por sentado que no existen opciones de cambio representa una visión muy desesperanzadora que se puede proyectar a diario en las aulas, inhibiendo la expresión de posibilidades de cambio en las personas.

Asimismo, podría caerse en la trampa de las profecías autorrealizadas, llevando al profesorado a buscar situaciones por medio de las cuales se logren verificar las hipótesis que ya tienen preestablecidas mentalmente. Dado que se estigmatiza a ciertos estudiantes como personas violentas, no se espera de su parte comportamiento adecuado alguno y, de esta forma, se sigue confirmando una falsa hipótesis que pretende explicar actitudes violentas observables en los alumnos. Esta situación podría invalidar la eficacia del aprendizaje y la educación en la adquisición de actitudes nuevas, lo que a la postre conduce a legitimar una vez más la violencia.

Frente a este tema en los campos de la antropología, la filosofía y la psicología social, una gran variedad de investigadores plantea que el ser humano no es violento por naturaleza (Adams, 1994, pp. 65-67; Fry, 2006, pp. 1-3, 57-69, 252-263). Aunque se descubriera en el código genético o en el cerebro el substrato fisiológico de la conducta violenta, se sabe que el ser humano es capaz de comportamientos distintos a la violencia, siendo aquellos los que deben ser investigados en los estudios de paz desde una perspectiva filosófica (Martínez Guzmán, 2005, p. 91). El ser humano no tiene una predisposición ni para la guerra, ni para la paz, es simplemente un ser capaz de decidir el manejo que quiere dar a sus conflictos (Ury, 2000, p. 75).

Jiménez Bautista, antropólogo e investigador en estas temáticas, propone que la paz, entendida como una realidad social (económica, política y cultural), requiere ser investigada por todos, pues los seres humanos somos sus actores. Se sabe que los individuos son portadores del virus de la paz, que se multiplica en toda la humanidad para que el mundo sea más justo y perdurable (Jiménez Bautista, 2004, p. 22). El mismo autor expresa que las guerras nacen en la mente de los seres humanos y es allí donde deben erigirse los baluartes de la paz, como lo señala el preámbulo de la Declaración de Derechos Humanos (Jiménez Bautista, 2004, p. 22; Seminario Galego, 2005, p. 15). Es en la mente donde se tiene que realizar el esfuerzo de pensar y actuar en términos de una cultura de paz, donde se promueva la confianza en la especie humana para regular de manera pacífica todos los conflictos.

Otros investigadores como el politólogo noruego Johan Galtung, sostienen que se nace con las dos opciones, la de la paz y la de la agresión (Galtung, 2003, p. 166),

pero siempre se contará con la libertad de optar por una de las dos. En este sentido, pierde relevancia la antigua discusión de si la guerra había existido ya en la forma originaria de la organización social de los cazadores y recolectores o si fue más bien una invención de las posteriores sociedades agrarias de la revolución neolítica, pues la diferencia entre la violencia bajo la forma de una venganza de sangre y la guerra, puede explicarse como un efecto de los diferentes tamaños de los grupos sociales (Marquardt, 2009a, pp. 13-32). Vicent Martínez Guzmán, filósofo de la paz de la Universidad Jaume I (España), destaca lo siguiente sobre la naturaleza del ser humano para hacer la guerra: “en mi interpretación, las capacidades humanas para hacer las paces son más ‘naturales’ o si no se quiere usar esta terminología, más básicas u originarias, que las capacidades para ejercer la violencia” (Martínez Guzmán, 2005, pp. 90-91). Según los estudios de Greg Cashman sobre las causas de la guerra en las investigaciones de la psicología social, los comportamientos agresivos tienen un alto contenido de aprendizaje social (Cashman, 1993, p. 33).

Afortunadamente, cuando los maestros y maestras de las escuelas logran participar en proyectos de formación en temas de paz, se consigue hacer conciencia y analizar dichos pensamientos. Ellos suelen estar dispuestos a cambiar sus paradigmas con la ayuda de los colegas que creen que sí es posible cambiar las concepciones erróneas de la violencia y que los niños sí poseen la capacidad para mejorar sus comportamientos.

La tríada de la negatividad en la educación para la paz

Como un punto clave se quiere desarrollar aquí la teoría de la tríada de la negatividad en la *educación para la paz*. En las instituciones educativas se suele encontrar una tríada de pensamiento negativo en algunos maestros y maestras que siguen esta lógica de pensamiento: primero, el pasado de muchos estudiantes ha sido conflictivo y violento, segundo, el presente no cambia y, tercero, en el futuro ellos no tendrán muchas opciones.

Algunos elementos de esta teoría fueron ya postulados en el proyecto “Desarrollo y educación en América Latina”, liderado por el pedagogo colombiano Rodrigo Parra Sandoval, que encontró que los y las docentes de las áreas marginales urbanas de las ciudades en Colombia, consideraban que hacían un gran sacrificio en educar a los niños, pero en realidad no creían que valía la pena este esfuerzo porque las situaciones económicas y la sociedad en general no le brindarían posibilidades futuras a los estudiantes de acceder a opciones de trabajo. Este pensamiento lleva a la negación de la importancia del proceso educativo como generador de conocimiento y desarrollo. La actitud fatalista y desesperanzada de los maestros y maestras con respecto a los grupos con quienes trabajan se manifiesta en el quehacer pedagógico (Parra Sandoval, 2003, pp. 27, 126, 127).

También expresa Sandoval que en los contextos marginales el docente “cumple el papel de elemento desalentador a través del cual el alumno va interiorizando esa

desesperanza, la va haciendo suya y que al final de cuentas, la puede llevar a adoptar una actitud de resignación y desinterés” (Parra Sandoval, 2003, p. 128). Del mismo modo se podrían plantear grandes riesgos en esta educación, ya que esta forma de pensar está relacionada a la teoría planteada por el investigador alemán Bernd Marquardt, profesor de la Universidad Nacional de Colombia, según la cual desde una perspectiva internacional, Hispanoamérica presenta un déficit de autoestima al considerarse la víctima de la historia universal, subordinada a los centros de Europa y Estados Unidos:

El victimismo ha empezado a reproducirse al estilo de un sistema autorreferencial por dentro de la cultura latinoamericana, llevando a tendencias de una auto-tercermundización [...] el subdesarrollo no existe en las realidades históricas, sino más bien en la autoestima de los observadores (Marquardt, 2009e, p. 57).

Lo más preocupante de este pensamiento es que detrás de él existe una serie de preceptos poco saludables que rigen el actuar de las personas, retroalimentando la mencionada tríada negativa. Es así como los maestros y maestras con esta mentalidad, podrían tener una influencia directa y no tan positiva sobre los formas de concebir y realizar la paz en las instituciones educativas. El terapeuta Walter Riso señala cuatro de las distorsiones que pueden estar presentes en esta forma de pensar y afirma que ellas fomentan la resistencia al cambio en el individuo: “a. resignación normativa: nada va a cambiar; b. fatalismo conformista: el cambio no es conveniente; c. baja auto-eficacia: no seré caPaz de enfrentar lo que vivo, y d. imperativo categórico: las normas están hechas para respetarse” (Riso, 2007b, p. 129).

Muchos profesores y profesoras de las escuelas evidencian algunas de estas características, lo cual los conduce a mantener un enfoque vertical en la forma de concebir sus clases, causándoles gran dificultad en el cambio de sus relaciones con los demás. Lo anterior funciona como un dogma que ellos mismos expresan así: “he dictado las clases así toda mi vida y es muy duro a estas alturas de la vida cambiar”. Empezar a valorar a los estudiantes y apreciar sus virtudes y opciones de cambio les cuesta mucho trabajo y prefieren seguir un camino corto y menos doloroso que consiste en aceptar que los niños tendrán un futuro poco promisorio. En el fondo de esta visión negativa de la vida transmitida a los estudiantes, subyace una carencia que les impide estimular otras prácticas de convivencia en las aulas.

En gran parte, la imposibilidad de visualizar las opciones y los talentos que tienen los educandos podría obedecer a la carencia de dicha evaluación que tengan los maestros y maestras de sí mismos, los cuales guiarán la evolución de su grupo. A pesar de que este tema se ampliará en el capítulo de autoestima, se quiere enfatizar ahora que existe una relación directa entre la autoestima, con la estima que se brinde a los demás (Hughes y Knox, 1997, p. 335). En suma, si se tiende a hacer negativo y desesperanzador con su propia vida, ello influirá en la forma en que se ve a los otros.

Algunos autores se resisten a aceptar un destino tan fatalista. Por ejemplo, Ernesto Sábato, escritor argentino, se opone a ver el destino como una fatalidad. Considera que la libertad fue dada al hombre para modificar el curso de los hechos, con esfuerzo, amor y fanatismo (Sábato, 2004, p. 30). Asimismo, para romper con esta fatalista forma de pensar y modificar así aquellos comportamientos, se requiere de un análisis más exhaustivo. Algunos teóricos de la psicología cognitiva han estudiado más profundamente los fenómenos del comportamiento pesimista y conformista en los seres humanos en el capítulo tercero de este mismo apartado, se analizará este tema de una forma detallada.

A manera de resumen se podría decir que la existencia de la Constitución Política de Colombia de 1991 que obliga a formar al ciudadano a través de la educación pública y privada, en el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, no está garantizando por sí sola el cumplimiento de estos principios. Existen factores institucionales en los colegios y universidades que obstaculizan su cumplimiento, retrasando el desarrollo de planes que conduzcan a una verdadera cultura de paz en la sociedad. Se hace necesario, por un lado, que el Estado se involucre activamente en la promoción del cumplimiento de los requisitos constitucionales frente al tema de la *educación para la paz*, a través del profesorado en ejercicio y los futuros profesionales de la educación, y por otro lado, la institución educativa debe crear más y mejores escenarios para que dichos profesionales desarrollen proyectos de esta índole en cada una de las aulas de clase. Del mismo modo, para realizar esta normatividad es necesario el compromiso e iniciativa personal de cada ciudadano con la paz, los cuales en última instancia deberán colocar su granito de arena en todos los escenarios de convivencia.

La falta de reconocimiento como parte de los orígenes de los conflictos escolares

Para la gran mayoría de las instituciones educativas el tema de la convivencia es prioritario en las agendas diarias de trabajo, pues de él depende, en gran medida, el cumplimiento de los objetivos académicos en el aula. Sin embargo, se han encontrado dos problemas relacionados con la convivencia en los colegios, uno que es analizado en un estudio realizado por la Universidad Nacional en 75 colegios de la ciudad de Medellín y el otro se plantea a partir del trabajo realizado con los y las docentes en esta investigación.

El primero tiene que ver con la elaboración del reglamento de convivencia. Dicha situación es esbozada en el estudio de la Universidad Nacional, que al revisar los manuales en los 75 colegios encontraron la existencia de “regímenes muy fuertes que se pueden homologar al penitenciario, porque no tiene el espíritu de educar sino que buscan una esencia de castigo” (Ramírez, 2010, p. 3). De igual forma, el estudio anota que se busca con estos instrumentos respetar los derechos humanos de los estudiantes, pero ellos se vulneran.

El segundo es el tiempo que se dedica semanalmente al comité de convivencia, el cual no es suficiente para abordar los diferentes conflictos que aparecen en cada grupo. Igualmente tampoco hay suficiente personal capacitado en esta materia que puedan intervenir en situaciones problemáticas.

Llama la atención en este estudio la marcada tendencia por parte de las instituciones a negar su responsabilidad en el origen de los problemas de convivencia. De una manera muy especial, este tipo de paradigma se encontró en la mayoría de los profesores y profesoras del colegio donde se desarrolló el proyecto, especialmente con el grupo que no participó en la fase de formación. Se aprecia la dificultad de convivencia en las aulas como un problema de exclusiva responsabilidad de los estudiantes, dada su tendencia a la indisciplina y la agresividad, se tiende a pensar que el docente no hace parte del origen en dichas situaciones.

El anterior postulado lo demuestra también la primera fase de la presente investigación, donde se realizó un diagnóstico con 22 profesores y profesoras frente al tipo de problemas de convivencia que percibían en sus aulas. Todos hablaron de los conflictos de sus estudiantes que aparecen con frecuencia, cuando no se acepta la diferencia de pensamiento y se irrespeta a los otros llevando en ocasiones a la agresión física y/o verbal. Ninguno de ellos hizo referencia a su responsabilidad como profesor, en los conflictos del aula descritos. Pareciera que los maestros y maestras se perciben por fuera del problema, señalando a los otros (niños) como sus causantes.

Esta situación conduce a comportamientos y actitudes que entorpecen el desarrollo de la *cultura de la paz* en Colombia. De este modo, al no sentirse involucrados en el problema, tampoco se sienten parte de la solución. Se tiende a culpabilizar a los otros de las dificultades y se espera que sean aquellos (niños y/o familia) quienes cambien, pues el docente se ve a sí mismo en la mayoría de los casos, como el que actúa bien y el que genera la paz. Un fenómeno parecido fue percibido por Xesus Jares en la investigación sobre conflicto y convivencia realizada en los centros educativos de secundaria de Galicia, entre 1998 y 2002. Se encontró que a los maestros y maestras les cuesta mucho aceptar que en ocasiones influyen negativamente en la convivencia del centro educativo, dado que piensan que al aceptarlo, están reconociendo un cierto fracaso en el desempeño de su trabajo. Por el contrario, mencionan constantemente como orígenes de los mismos la indisciplina y violencia de los y las estudiantes (Jares, 2006, p. 57).

El mismo autor plantea que los y las docentes se sitúan fuera de los problemas de convivencia en la institución, encontrando la razón de estas situaciones en otros factores que en nada se relacionan con su quehacer profesional, entre ellos, la situación de caos en la que se encuentran las familias, la influencia de pares, la actitud de indiferencia y la personalidad de los y las estudiantes; por último, el contexto sociocultural y político de la sociedad en general (Jares, 2006, pp. 64-65).

Esta misma actitud se observa en líderes políticos y alcaldes de municipios de Colombia, así lo demuestra un proyecto desarrollado en el 2000 con todos los

alcaldes del departamento de Antioquia¹⁹. En los talleres que se realizaron en el tema de la paz, se preguntaba: ¿qué debemos hacer en Colombia para vivir en paz? Se encontró que varias personas expresaron que era condición necesaria que los malos (por ejemplo guerrilla, paramilitares, narcotraficantes) estuvieran en la cárcel y entonces, el resultado de ello sería la paz en Colombia. Este pensamiento confirma, como se dijo anteriormente, que los participantes se consideran a sí mismos por fuera del problema, es decir que la solución no está en sus manos y adicionalmente, se presencia de nuevo la idea de que los buenos son ellos, mientras que quienes piensan diferente son los malos. Por otro lado, se puede deducir que en este pensamiento reduccionista, en el que se responsabiliza a los grupos violentos de casi cualquier cosa, se está desconociendo la violencia estructural y la violencia cultural como un obstáculo en la consecución de la paz.

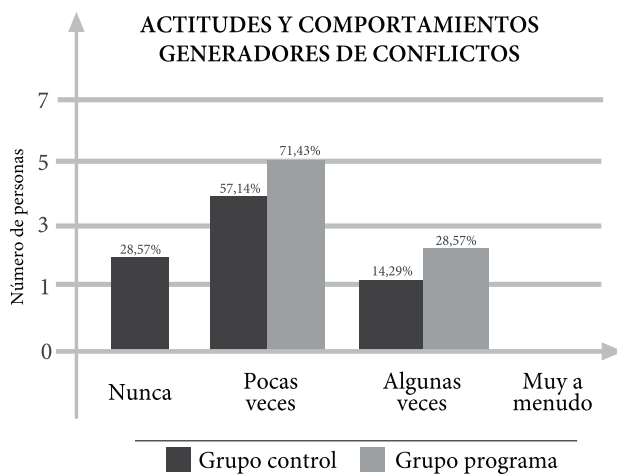
Sin embargo, los resultados del mismo proyecto muestran cómo otro grupo de personas reconoce la violencia estructural en Colombia y la considera como un factor que resta protagonismo a los aportes individuales en la consolidación de un proceso de *paz personal*. A pesar de que a lo largo de esta investigación se ha expuesto que es posible trabajar la paz a nivel personal y que esta puede incluso transformar algunos niveles de la violencia estructural, en este proyecto puntual con los alcaldes se ha encontrado que algunas personas no lo ven de esta forma. Ello se observa en el siguiente pensamiento expresado en el grupo de trabajo:

La vivencia de paz en el ámbito social se hace muy difícil, porque en nuestro país necesitamos trabajar primero contra la violencia estructural para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del individuo. Es por ello que la experiencia de paz personal no tiene eco y fuerza en nuestros municipios (Sánchez y Duque, 2000, p. 118).

Retomando las anteriores experiencias con los grupos que se identifican con este paradigma, queda claro que es necesario implementar trabajos de formación en diferentes escenarios, tendientes a sensibilizar a las personas en que ellos también hacen parte de los problemas que se dan en la sociedad en general. Con el programa de formación para profesores y profesoras de colegios en temas de convivencia y paz, se logró que estos profesionales tuvieran una mayor consciencia del rol que cumplen en los orígenes de los problemas en las aulas de clase. En la siguiente gráfica se visualizan mejor estos resultados²⁰:

19 El proyecto de fortalecimiento de la gestión local y formación de la sociedad civil para alcaldes de todo Antioquia, fue liderado por la Universidad Eafit en el 2000 y contó con la participación de la autora. Los temas que se trabajaron fueron: reconciliación, búsqueda y consolidación de la paz y la negociación y manejo de conflictos, con una duración de ocho horas cada uno. Las diferentes cartillas con los resultados por regiones se encuentran en el Centro de Publicaciones de la Universidad Eafit, Medellín.

20 El grupo control estuvo conformado por las personas que no recibieron la formación en paz y el grupo programa lo integraron las personas que participaron de la formación en paz.



Gráfica 5. ¿Considera que sus actitudes y comportamiento generan conflictos (tensiones) en su grupo?

Se puede analizar que el grupo de profesores y profesoras que participó en el programa de formación son más reflexivos, sus actitudes y comportamientos pocas veces pueden generar conflictos y tensiones en el grupo con un porcentaje de 71,43%. De igual forma, 28,57% de la población acepta que algunas veces pueden generar dicho problema. Sin embargo, si se comparan con los que no asistieron a la etapa de formación, es interesante recapacitar como 28,57% del grupo considera que nunca son ellos los causantes de tensiones en el grupo y un 57,14% de la población pocas veces se considera parte del conflicto; solo un 14,29% del grupo pensó que algunas veces ellos son parte del problema de sus cursos.

Este aporte aparentemente pequeño que busca mejorar la transformación de conflictos escolares, estaría denotando que a pesar de que en Colombia se vive con grandes problemas de violencia estructural, las personas en escenarios específicos como los escolares o familiares pueden desarrollar estrategias individuales o grupales para coexistir en armonía. Lo anterior reconfirmaría la tesis planteada en el tercer capítulo de la primera parte, en cuanto que la responsabilidad de paz es de todos.

En resumen, hasta que no se tome conciencia de que cada uno hace parte de los conflictos y que cada individuo posee responsabilidad para construir la paz desde cualquier escenario de la vida, se tornará más lejano y difícil el objetivo de crear una cultura de convivencia armónica en la sociedad.

La falsa creencia de que los estudiantes deben cambiar primero

Cuando se quiere desarrollar el tema de paz en las relaciones de la vida cotidiana, el ser

humano en general suele manifestar un deseo y una demanda de que el otro cambie, y se deja la responsabilidad de la paz a los demás, abandonando su propio compromiso tanto en presente como en el futuro con dicho tema. Este fenómeno obstaculiza la generación de ideas nuevas y plausibles que logren impulsar cambios sociales.

En experiencias vividas con estudiantes de algunas universidades de Bogotá, se observa como en las discusiones en clase los alumnos expresan con frecuencia que el Estado debe cumplir primero con su papel de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de los individuos, como precondition para desarrollar los contenidos de la paz en los diferentes escenarios. En estos planteamientos se puede analizar claramente una visión lineal de la paz, en la que se exige que primero cambie el Estado, y luego la ciudadanía. Pero ¿qué ocurre si el Estado desatiende sus obligaciones?, ¿no sería posible iniciar un cambio social a ninguna escala? Esta tesis amerita una investigación más profunda, ya que la responsabilidad frente a la paz no debería ser lineal ni vertical, sino transversal y se debe desarrollar paralelamente, como una forma de compromiso generalizado, orientado a la transformación de cambios en todos los niveles de organización social.

De igual forma, se ha observado esta situación en los escenarios escolares donde se aprecia una queja constante de parte del profesorado con relación a sus estudiantes. Se escucha decir con frecuencia que los niños son indisciplinados, conflictivos y de difícil manejo. Ante esto los maestros y maestras optan por el camino fácil de enviarlos a un experto: psico-orientador, coordinador de disciplina, comité de convivencia o rectoría. De esta forma, se asume que la convivencia armoniosa en el aula depende exclusivamente del cambio que puedan mostrar los *chicos problema*. Se olvida el liderazgo y responsabilidad que cada profesor debe asumir, con el fin de conseguir la paz en el aula.

El fenómeno anteriormente expuesto también se encontró en una de las jornadas pedagógicas desarrollada en el 2005, organizada por varios colegios de Bogotá, cuyo objetivo era hacer una reflexión crítica sobre los niveles de violencia que se presentaban en las instituciones escolares. En este evento, la autora de la presente fue invitada como conferencista, y recuerda haber escuchado a un representante estudiantil que comentaba que los alumnos, al llevar los problemas de violencia de sus hogares al colegio, no encontraban siempre en sus maestros y maestras los modelos de paz que les permitirían mejorar sus relaciones familiares, ya que aquellos también proyectaban violencia en el colegio a través de muchos medios, entre ellos el lenguaje verbal.

En muchos casos, no existe una reflexión interior de los maestros y maestras frente a la importancia que tienen ellos de iniciar el proceso de cambio ante la presencia de problemas de los estudiantes. Este aspecto está íntimamente relacionado con el anterior numeral 2.d expuesto, ya que al no sentir que forman parte de los problemas, tampoco iniciarán un cambio en esa dirección. Sin embargo, se quiere

hacer énfasis en este punto, ya que en esta investigación se ha encontrado que una gran parte de las dificultades de convivencia escolar se disminuyen cuando el líder del grupo se involucra en el proceso y gestiona primero su propio cambio. Iniciar esta transformación interior puede ser en muchas ocasiones incómodo y a menudo doloroso, ya que requiere hacer profundas introspecciones frente a su propia responsabilidad en los conflictos y al mismo tiempo, exige que el docente no presione en sus estudiantes cambios de comportamientos inadecuados. Estas autorreflexiones han sido útiles en el desarrollo de la teoría de la *paz interior*, la cual sostiene que la paz debe empezar primero en nosotros mismos, como precondition para ser requerida en los demás.

En las instituciones educativas se sugiere hacer reflexiones constantes en el grupo de maestros y maestras acerca de cómo ellos manejan en términos generales las emociones dentro del aula, por ejemplo, la forma como se expresa la emoción de la ira, los sentimientos positivos como el amor; cómo se retroalimentan los comportamientos deseados con los estudiantes. Como se puede apreciar, dichos análisis no tienen el objetivo de cambiar las conductas de los estudiantes, ya que este cambio no está necesariamente bajo el control del profesor; en este fenómeno existe una gran influencia de la familia, los amigos y los medios masivos de comunicación, entre otros. Más bien se pretende, que el docente se observe y se haga de esta ocupación un proceso más sensible al otro, donde no siempre en los problemas de convivencia el culpable es el estudiante.

El filósofo austriaco Rudolf Steiner (1861-1925), fundador de la pedagogía antroposófica Waldorf, plantea en su teoría que todos los estados de ánimo del profesorado son expresados a los estudiantes a través de los gestos y ellos a su vez desarrollarán en gran parte actitudes futuras de acuerdo a lo que han aprendido de estas experiencias en las escuelas (Steiner, 1995, p. 18). De igual forma, se puede lograr estimular procesos de cambio en los maestros y maestras, con el objetivo de que tengan un desempeño más humano, pacífico y agradable, y así lo puedan proyectar en las aulas. Los educadores necesitan profundizar en las relaciones consigo mismos y con los otros para aprender cómo pueden ser mejores modelos para sus estudiantes (Eisler y Millar, 2004, pp. 101-110).

Cuando los maestros y maestras interiorizan y practican los procesos de paz interior en sus vidas, también aparecen cambios positivos a su alrededor. Lo anterior se demostró en este proyecto de investigación donde se formó a un grupo de profesores y profesoras de primaria y secundaria en la ciudad de Bogotá, entre 2007 y 2009. Como se explicó detalladamente en la primera parte sobre los aspectos metodológicos, los participantes fueron formados durante un año en modelos de paz. Se desarrollaron los temas de: comunicación basada en el afecto –tanto de sentimientos positivos como negativos– amor propio, *noviolencia* y tolerancia. Algunos de los comentarios que expresaron los profesores y profesoras asistentes fueron:

- Es un trabajo que hemos sentido desde adentro y lo estamos

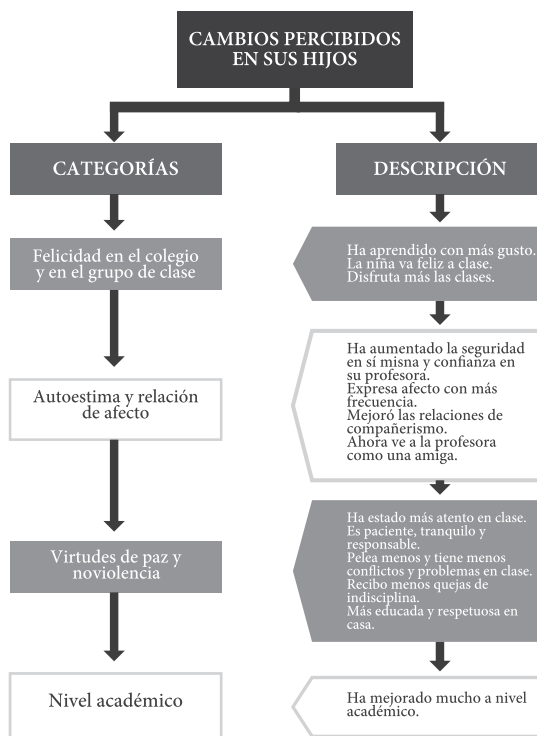
construyendo todos los días.

- Tener la oportunidad de venir a contar nuestros miedos y sinsabores del quehacer de la función del docente es muy terapéutico y nos ayuda a volver a nuestra paz interior, que perdemos con facilidad.
- La idea es no cambiar a nadie, sino estar ahí con los estudiantes, al mismo nivel de ellos.
- He cambiado mucho mis relaciones personales y familiares. Mis hijos pueden dar fe de este cambio.
- El programa nos dio herramientas para tratar a los niños con más afecto.
- Este grupo nos ha ayudado a ser nosotros mismos, venimos aquí tranquilos sin temor a que nos hagan caer en cuenta que hemos cometido errores en nuestro actuar con los estudiantes y que no somos perfectos e infalibles. Disfrutamos este proceso porque estamos creciendo y nadie está criticando a nadie, dejamos que cada uno sea persona y así nos aceptamos.
- Este proceso no está acabado, apenas es el inicio.

Lo interesante de los resultados obtenidos después de un año de formación es que los profesores y profesoras han visto que sus estudiantes están teniendo relaciones más armónicas en las aulas, a pesar de que cambiar los comportamientos de los estudiantes, no hubiera sido el propósito del proyecto, sino formar al profesorado en virtudes de paz en la vida cotidiana.

Estos fenómenos de *paz interior* del profesorado en las aulas también fueron reconocidos por las familias, a las cuales se les hizo seguimiento telefónico. Frente a la pregunta de si habían percibido algún cambio en sus hijos en el último año, algunas de las respuestas que dieron fueron (ver cuadro 1):

Los anteriores resultados ratifican que los cambios personales siempre trascienden a otros escenarios de la vida del ser humano y, cuando se dan, resultan más duraderos, dado que no son impuestos desde afuera, sino estimulados a partir de un proceso interior. Se podría deducir de lo anterior que la práctica de la paz no solo exige su formalización en constituciones políticas o normas institucionales, antes bien, para que trascienda en el comportamiento cotidiano, es necesaria su promoción a partir del desarrollo interior del ser humano. Por otro lado, la imposición de las virtudes de la paz a un nivel vertical, podría impedir su cumplimiento. Uno de los docentes de secundaria que participó del programa decía al respecto: “Pienso que si el proyecto de paz se institucionaliza tiende a desaparecer, porque estarían los y las docentes solo por obligación y por cumplir una norma más del colegio y no por deseos de cambiar internamente”.



Cuadro 1. Cambios percibidos en sus hijos

Para decirlo de otra forma, lo que se escribe en las constituciones y se impone en ausencia de una verdadera motivación para su cumplimiento no garantiza necesariamente su eficacia práctica y podría ser, por el contrario, un obstáculo directo hacia la transformación personal. Esto se puede comprobar cuando se leen investigaciones sobre la evolución de los derechos fundamentales en Hispanoamérica. Por ejemplo, es claro que en Colombia, a pesar de su amplio desarrollo a partir de 1810, no se ha verificado su cumplimiento en la práctica (Marquardt, 2008, pp. 33-72; 2009b, pp. 219-234). Si se quiere dar eficacia a los valores consignados en el texto constitucional, primero, se deben escribir en forma concreta a través de normas específicas y luego se debe educar a los funcionarios públicos, particularmente a quienes trabajan en instituciones educativas, con miras a buscar metodologías que faciliten la motivación y formación para la aplicación de las mismas. Sin lo anterior, la Constitución se convierte en mera *letra muerta*.

La existencia de la crítica destructiva a quienes están iniciando cambios

Frecuentemente se ha observado que existe una tendencia casi automática del ser humano a criticar a los que inician un cambio, más que a aportar y valorarlo positivamente. En este sentido, se encuentran muchas veces maestros y maestras en las escuelas que tienen grandes dificultades para reconocer a los colegas los esfuerzos personales que están haciendo para promover los procesos de paz en las aulas. En muchas ocasiones solo ven los errores que cometen como una forma de evidenciar que el tiempo de formación y el esfuerzo no se justificaron. Las personas que asisten a la formación en materia de paz, usualmente reciben críticas de sus colegas, ya que ven sus errores con lupa, mientras sus aciertos suelen ser ignorados. Al respecto se transcriben textualmente algunos comentarios que hicieron los participantes del proyecto:

Hemos recibido mucho ataque de los compañeros que no estuvieron en este proceso, pues consideran que si participamos de esta formación no podemos cometer errores y siempre seremos pacíficos en nuestra vida. Sentimos que nos exigen mucho y esperan bastante de nosotros y a veces la demanda la han hecho de forma agresiva. (Grupo de profesores del proyecto, 2009)

La anterior experiencia llevaría a considerar la importancia de cambiar las herramientas con que se miran los resultados de los proyectos de paz. Esto quiere decir, utilizar la lupa para mirar los aciertos por pequeños que sean y de esta forma, estimular la continuación de los proyectos iniciados en esta dirección.

Lo interesante es que los pocos que inician y siguen aprendiendo metodologías de paz son seriamente atacados por algunos colegas que piensan que es muy poco lo que se puede hacer, pues los resultados no son rápidos y no son vistos con gran trascendencia dentro de las aulas. Este fenómeno podría funcionar como una profecía autocumplida, ya que dirige la mirada a verificar la hipótesis previamente establecida en los esquemas de pensamiento (de que el valor agregado de estos proyectos no es muy grande en la institución educativa).

Estos esquemas descritos en el anterior párrafo, cumplen la función de guiar la búsqueda de información que reconfirme su teoría mental, en el caso de los proyectos de paz tenderían a ver más los errores personales de los compañeros que asistieron a los programas que los aciertos, como una forma de corroborar que ellos tenían razón de no haber asistido a los mismos.

Este es otro reto de quienes inician la formación en temas de paz: a pesar de no recibir aprobación externa, continuar sembrando las semillas de la paz aunque ignoren cuándo germinarán. De nuevo toma forma el concepto de paz por convicción y no por imposición, porque el último llevaría a abortar los proyectos. Esta filosofía de la paz profunda puede verse como la que guió en su tiempo a líderes espirituales, tales

como Siddhartha Gautama (aprox. 563-483 a. C.), Jesús de Nazaret (aprox. 4 a. C. - 30 d. C.), Francisco de Asís (aprox. 1181-1226), Mahatma Gandhi (1869-1948), Martin Luther King (1929-1968) y el 14° Dalai Lama (1935-), entre otros. Ellos desarrollaron estrategias de paz desde sus propias vidas sin esperar aprobación de los otros.

