

## **EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, COOPERATIVA Y PARTICIPATIVA A TRAVÉS DEL MODELO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ RECONSTRUCTIVO-EMPODERADOR (MODELO REM)**

Sofía Herrero Rico (sherrero@uji.es)

**Resumen:** A través del modelo de Educación para la Paz «Reconstructivo-Empoderador» (modelo REM) se propone un nuevo enfoque educativo bajo el paradigma dialógico-participativo. Esta educación considera el aula como una comunidad de comunicación, donde todos los participantes se consideran interlocutores válidos y tanto profesores como estudiantes aprenden del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene como fin fomentar una educación crítica y transformadora en un ambiente democrático y emancipador, donde se pretende la educación integral de “todos/as”, convertir a los participantes en agentes de su propio cambio y desarrollo. Fomenta por tanto el reconocimiento, la inclusión, la participación y la cooperación. Esta propuesta educativa se aplica en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón.

**Palabras clave:** reconocimiento, inclusión, participación y cooperación.

## **1. FUNDAMENTACIÓN**

Este artículo tiene como fin la reflexión de la necesidad de cambio de la educación tradicional que fomenta mayoritariamente competición, pasividad y exclusión (elementos de una cultura de la violencia) a una educación alternativa que tenga como pilares básicos la cooperación, la participación democrática y la inclusión, conceptos claves para la creación de culturas de paz y para encarar los nuevos desafíos del siglo XXI. Este análisis lo haré en el marco del modelo de Educación para la Paz (en adelante EpP) «Reconstructivo-Empoderador» (en adelante REM) propuesto en las investigaciones que vengo realizando en el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP) y en la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Le llamo Reconstructivo porque reconstruye nuestras capacidades humanas para hacer las paces a través de la participación activa y la interpelación mutua; y Empoderador porque potencia nuestras competencias humanas convirtiéndonos en agentes de nuestro propio aprendizaje y cambio social.

Como ejemplo de una experiencia educativa basada en este enfoque tomo como referencia el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castellón, dada mi experiencia previa como estudiante y los más de diez años que vengo trabajando en el mismo como coordinadora general y miembro de la Comisión Académica del mismo.

## **2. CONTEXTO**

La mencionada propuesta educativa ha de aplicarse en un contexto libre, democrático, participativo, abierto, flexible e inclusivo, considerando la diversidad como un enriquecimiento.

Esta educación abarca contextos de aprendizaje formales, no formales e informales; y tiene un carácter internacional, intercultural, interreligioso e interdisciplinar fomentando el intercambio académico y cultural entre el Sur y el Norte.

Asimismo esta propuesta educativa desde el modelo REM se desarrolla en un contexto de aulas 2.0. Martín Gordillo (2010, pp. 46-47) utilizando una metáfora tecno científica, nos incita a reflexionar sin son viables nuestras aulas 1.0 en sociedades 2.0. La mencionada distinción numérica hace referencia a la cultura digital. La web 1.0 fue la de los primeros años de internet y la 2.0 la de la actualidad. Análogicamente esta

reflexión nos servirá para darnos cuenta de que tampoco puede ser efectiva, entonces, la educación tradicional narrativo contemplativa (como la web 1.0) para las nuevas generaciones ya nacidas en sociedades organizadas por formas de relación 2.0. Veamos con más detalle las diferencias: en sus inicios navegar era visitar páginas web que exponían contenidos diversos a los visitantes y éstos adoptaban el papel de espectadores pasivos. En breve se hizo evidente que internet tenía que ir más allá de la multitud de escaparates virtuales que caracterizaban a la web 1.0. El espectador dejó de ser un espectador contemplativo para convertirse en participante activo. Foros, wikis, chats, blogs, redes sociales, entre otras, han configurado las nuevas formas de interacción social basadas en la participación y en el diálogo horizontal que llamamos la web 2.0. Por tanto, el reto de educar para la ciudadanía democrática, crítica y participativa radica también en el cambio de la educación basada en la lógica 1.0 a la 2.0.

### **3. OBJETIVO**

Reconstruir una propuesta educativa con base a los valores de responsabilidad y compromiso, deconstrucción y crítica, ilusión y esperanza. En esta propuesta hacemos mención a distintos autores como: Martínez Guzmán (2001; 2005), Jares (1991; 1999; 2004; 2005; 2006), Fernández Herrería (1994; 1996), Freire (1970) y Martín Gordillo (2010), entre otros, los cuales proponen un cambio en los procesos y prácticas educativas para crear una verdadera EpP que no genere violencia, exclusión, pasividad y/o competición. Educación que se basaría según las distintas perspectivas en reconocernos como interlocutores válidos, en la participación activa e interpelación mutua, en desaprender la cultura de la violencia, en educar para la convivencia, en educar en la paz positiva a través de la eliminación de los distintos tipos de violencia, en educar en la esperanza de la capacidad del ser humano para liberarse de la opresión y convertirse en agente activo del cambio social igualitario y emancipador y fomentar una ciudadanía crítica y democrática. Esta propuesta persigue unos principios, objetivos y procedimientos donde las culturas de paz son horizonte a conseguir y se asienta en el reconocimiento, la educación inclusiva, cooperativa y participativa. Además se propondrá a través del empoderamiento la capacitación de nuestras competencias y poderes para hacer las paces como característica humana.

#### **4. METODOLOGIA**

La metodología que podemos usar sería la *Deconstrucción-Reconstrucción*. En este sentido, no podemos tan sólo criticar, decir que la educación que hemos desarrollado es mayoritariamente excluyente, no fomenta la cooperación ni nos enseña cómo transformar los conflictos cotidianos por medios pacíficos participando activamente en la vida socio-política y cultural. Tampoco podemos quedarnos sólo en la denuncia de que en la escuela, como subsistema social, también se ha institucionalizado la violencia y que la convivencia no es pacífica. Debemos ir más allá de la simple protesta, dar un paso más, presentar nuevas alternativas de investigación-acción. Esto supone deconstruir la educación tradicional que interpreto desde el *paradigma narrativo-contemplativo* y reconstruir una educación alternativa basada en el modelo REM e interpretada desde el *paradigma dialógico-participativo* (Martín Gordillo, 2010, p. 47). En definitiva, la metodología se basa en 2 procesos:

1. La deconstrucción de lo que hemos mal aprendido o mal instaurado. En definitiva, la deconstrucción en gran medida de todos los tipos de violencia, directa, estructural y cultural (Galtung, 1993) que se reproducen en educación.

2. La reconstrucción de nuevos paradigmas y modelos de pensamiento que nos permitan la construcción de culturas para hacer las paces a través de una educación crítica, inclusiva, cooperativa, participativa y democrática.

#### **5. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA**

Para la consecución del objetivo y siguiendo la metodología de Deconstrucción-Reconstrucción he realizado en primera instancia una revisión de los elementos fundamentales de la Educación, éstos son: la estructura/contexto (dónde se enseña), forma (cómo se enseña) y contenido (qué se enseña). Esta revisión he pretendido hacerla desde una perspectiva práctica basada en la observación, en mi propia experiencia y en un proceso de análisis, comparación y deducción.

Al analizar estos tres pilares interpreto que el sistema educativo actual basado en el paradigma narrativo-contemplativo (Martín Gordillo, 2010, p. 48) y está inmerso de violencia estructural. Tanto su forma como gran parte de sus contenidos son antagonistas a los presupuestos de la EpP, como son el reconocimiento, la cooperación,

la participación y la ciudadanía crítica. Realizaremos, pues una propuesta de renovación a través del modelo REM y desde el paradigma dialógico-participativo tomando como proyecto educativo a evaluar el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo.

Cabría mencionar la necesidad de deconstruir también el proceso político-social de la globalización neoliberal dominante debido a que este proceso está afectando directamente a la educación. En este sentido, se pretende aplicar al sistema educativo las mismas leyes del mercado: privatización, competitividad, fomento del individualismo, exclusión, servir a intereses ideológicos, consumismo, conversión de procesos educativos en productos, gestión económica, neutralidad, objetividad, etc. Desde esta óptica se considera la educación no como un derecho sino como una mercancía, a los centros educativos como empresas y a los/as estudiantes como clientes (Jares, 2005). En este sentido, Matiza Grasa (1996) que sólo será posible la EpP tras la transformación radical y liberadora de las actuales estructuras sociales, injustas, violentas y no paritarias. El aprender y enseñar a pensar y actuar de otra manera, resulta imposible en una sociedad injusta. Se califica a la escuela como un instrumento al servicio de una sociedad capitalista violenta debido a los mecanismos de reproducción. Por tanto, se coloca el cambio social como condición *sine qua non* para poder realizar, una vez establecidas las estructuras noviolentas, una auténtica EpP (Jares, 1999, p. 177).

La escuela es un instrumento de la lucha de clases que tiende a perpetuar esta división y, por lo mismo, es un instrumento de reproducción social. Los problemas escolares son, por consiguiente, problemas políticos que sólo pueden ser completamente entendidos y solucionados si se plantean como tales (Palacios, 1979, p. 478).

Además hay otras violencias estructurales que son propias del sistema, en especial, las derivadas del proceso de construcción y socialización del conocimiento. No obstante, no estamos predeterminados a reproducir o a aceptar pasivamente tal estado de cosas. En el sistema educativo se pueden producir y de hecho se producen, resistencia, cambios y transformaciones (Jares, 2004, p. 28). Este es el sentido de la EpP que

propondremos: tomar conciencia y analizar críticamente las diferentes formas de violencia que se dan en el sistema educativo para deconstruirlas, es decir, eliminarlas en mayor o menor medida, y reconstruir alternativas pacíficas. Desde este planteamiento crítico pretendo reconstruir lo que sería una verdadera EpP. Tarea dura, necesaria y deseable en los tiempos actuales.

## **6. LA DECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN TRADICIONAL INTERPRETADA DESDE EL PARADIGMA NARRATIVO-CONTEMPLATIVO**

En el plano escolar, el primer tipo de violencia según la clasificación de Galtung (1985), la violencia física o directa, ha sido históricamente la gran respuesta educativa de la escuela tradicional. El lema tan comúnmente conocido en España «la letra con sangre entra» encierra en sí mismo todo un tratado de pedagogía violenta que ha sido desterrado en la educación de hoy en día. Sin embargo, la violencia verbal y psicológica dista mucho de ser superada, incluso se acrecienta cada vez más en la actual vida en las aulas. También sigue aumentando en las relaciones entre el estudiantado, en los espacios en los que el poder del profesorado es menos visible o casi inexistente, por ejemplo, en los servicios, pasillos y patios, las relaciones de fuerza asentadas en la violencia física siguen produciéndose (Jares, 2004, p. 28). Con ello vemos, que la educación actual ha eliminado en gran medida la violencia directa por parte del profesorado, pero está inmerso todavía de violencia directa entre el estudiantado, de violencia estructural y de violencia cultural que es preciso, pues, eliminar si queremos educar para la paz.

Veamos como la violencia estructural subsiste en diversas formas (Jares, 1991, p. 168):

1. La jerarquización del trabajo siempre vertical que obliga a la comunicación en un solo sentido “unilateral” del experto (profesor) al aprendiz (alumno).

2. Por otro lado, está la función de clasificación del sistema educativo “clasificar a la gente en categorías sociales y clases sociales a través de un examen”, esta clasificación fomenta, pues, la exclusión.

3. Asimismo, la función social del sistema educativo actual es contraria a los valores que persigue la EpP en cuanto que fomenta: la competitividad, el individualismo, la xenofobia, el conformismo y la pasividad.

Otro aspecto que tenemos que deconstruir es la idea de que la educación de hoy en día la entendemos como una necesidad para tener un nivel de vida económico superior al que no ha estudiado tanto y no alcanzado el mismo grado en la jerarquía de titulaciones del sistema educativo. Se estudia generalmente para tener un título que permita tener un buen trabajo, un buen puesto, y de este forma ganar más dinero. Nuestro concepto de estudio se apoya exclusivamente en el «tener» y hace poca referencia al «ser» (Fernández Herrería, 1994, p. 90). En este sentido, Freire (1970, pp. 71-73) denomina a este tipo de educación «educación bancaria» que se centra en el «tener» y en la superioridad del educador. Esta educación mantiene unas relaciones desiguales y de dominación entre el educador y los educandos. Bajo este modelo que interpreto desde el paradigma narrativo-contemplativo (como ya mencioné previamente) el educador es el único que sabe y, por tanto, es el encargado de transmitir sus conocimientos a los educandos, para que estos los asimilen pasivamente. Cuantos más conocimientos transmitan aquellos que se dediquen a enseñar mejor educadores serán y cuanto más rápido absorba el estudiantado sus lecciones mejor educandos serán. En este sistema pedagógico los estudiantes se convierten una vez más en seres pasivos que lo único que pueden esperar de la educación es recibir los conocimientos de su profesor y los títulos que le correspondan. Con este tipo de educación tradicional narrativa-contemplativa el educador siempre va a ser el transmisor de información, el experto, el que sabe y evalúa, mientras que los educandos serán siempre los que no saben, los aprendices, los receptores de información pasivos (Martín Gordillo, 2010, pp. 48-49).

Asimismo, estas ideas están en íntima relación con la deconstrucción del concepto de desarrollo que hemos construido desde la concepción capitalista y que está generando la acumulación de riquezas en un lado del mundo, a costa de la explotación del otro lado. Es cierto que el mercado genera riquezas, pero la creación de riquezas no beneficia a todos y ésta es otra de las graves desigualdades económicas y sociales que genera la sociedad (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996), y que adopta también la educación. Análogamente en el proceso educativo unos se convierten en «los ricos» (los que triunfan consiguiendo las metas fijadas y aprobando los exámenes estandarizados) y otros en «los excluidos» (que por diversos motivos no llegan al

cumplimiento de las metas ni a la superación de los exámenes), ya que no se preocupa por las necesidades específicas y diferencias de cada uno. Se preocupa más en la enseñanza que en el aprendizaje (Martín Gordillo, 2010, p. 49).

El hecho de que el aprendizaje contemporáneo inadecuado contribuya al deterioro de la condición humana y a hacer más insalvable el desfase humano es algo que no se puede pasar por alto (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996, p. 93) y que es preciso, pues, deconstruir. Lo que en última instancia determina el éxito o fracaso del desarrollo económico, social, o educativo es el despliegue y la expansión del potencial humano. Por ello, de acuerdo a Martín Gordillo (2010, p. 49) la educación tiene que presentar un nuevo paradigma de aprendizaje dialógico-participativo «su finalidad no es solo la enseñanza y acreditación de algunos sino, principalmente, la educación integral de todos».

En este sentido, Rogers (1986, p. 22) presenta, completando las propuestas de deconstrucción, algunos supuestos que están implícitos en nuestros centros educativos y que es preciso reconstruir si queremos elaborar una diferente concepción de la pedagogía contemporánea que conforme culturas para hacer las paces:

- No cabe confiar *a priori* en que los alumnos aprendan con la metodología del maestro.
- La capacidad para aprobar un examen constituye el mejor criterio para seleccionar y para juzgar un potencial.
- Lo que un profesor enseña es lo que un alumno aprende.
- El conocimiento es la acumulación de hechos e información.
- Los alumnos deben considerarse como objetos manipulativos, no como personas pensantes y creativas.

Por otro lado, el tema de los exámenes está permanentemente presente en la cultura escolar actual y también cabría replantear este sistema de evaluación. Es cierto que en los centros escolares existe una gran preocupación por calificar y clasificar a los alumnos. Esta tarea recorre y se extiende por toda la historia y niveles de la educación, desde la enseñanza obligatoria hasta la universidad. ¿Qué esperanza existe para una sociedad en donde la mitad de la población está clasificada como «no apta» por el sistema escolar? (Rogers, 1986). La dinámica competitiva de la educación generadora de exclusión es un claro ejemplo de violencia estructural en nuestros centros educativos,



creando y manteniendo conceptos de «éxito y fracaso» hasta el punto que un gran número de alumnos muestran muy tempranamente su desagrado hacia la escolarización. Otro factor que se hace muy evidente desde el comienzo de la vida escolar es que sólo se otorga importancia a una parte de la personalidad del alumno: el cerebro. Es posible que se defienda que el alumno es una unidad, sin embargo, en la práctica educativa real la dimensión volitiva, social y ética del alumno no cuenta.

Con todo lo expuesto anteriormente, constatamos que el sistema educativo muestra importantes elementos de lo que es la violencia estructural. Le llamamos violencia estructural porque está institucionalizada, pertenece a las prácticas sociales más permanentes del sistema educativo. Esta violencia se puede analizar desde el currículo, que es como se concreta la escolarización y, por lo tanto, lo educativo. Esta violencia se oculta especialmente en el currículo no explícito u oculto, por eso a menudo pasa desapercibida generando a su vez violencia cultural (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996 p. 85). El currículum oculto podríamos definirlo como el conjunto de aspectos que se dan como consecuencia de la práctica cotidiana, a qué cosas se le da importancia, que tipo de relaciones de aprendizaje se refuerzan, que se persigue en la investigación, cómo se plantean y realizan las cosas y que connotaciones personales y sociales se realizan (Fernández Herrería, 1994, p. 303). ¿Qué pasa en la escuela con la transmisión de valores tales como la cooperación, el verdadero aprendizaje, la autonomía, el espíritu crítico, la ética, la imaginación, la creatividad, el compromiso con el entorno, y otros? ¿Habrá que plantearse el dilema de escolarización vs educación? (Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, 1996, p. 85).

Como conclusión, podemos plantear que la deconstrucción de la educación tradicional para paliar los índices de violencias que conlleva implícita lo podríamos agrupar y resumir de la siguiente manera:

### **6.1. Deconstrucción de la Violencia Directa**

Para la deconstrucción-reconstrucción de la violencia directa dada en el sistema escolar hay que ahondar no sólo en la eliminación de la fuerza, la violencia y los castigos como instrumentos para la transformación de los conflictos, sino también hay que trabajar en la deconstrucción de la violencia psicológica, como maltratos psicológicos, insultos, etiquetas, desprecios y abusos de poder. Esta deconstrucción

debe enfocarse a dos niveles, entre iguales (relaciones entre estudiantado o entre profesorado) y entre distintas jerarquías (por ejemplo, la relación profesor-estudiante).

## **6.2. Deconstrucción de la Violencia Estructural**

Para deconstruir la violencia estructural del sistema educativo señala Salio (Jares, 2004, p. 28) que ésta debería abarcar tanto la deconstrucción de la función social, las relaciones interpersonales y el proceso de construcción y socialización. Veamos, a continuación, ejemplos de cada uno de ellos:

2.1. La función social: (a) expropiación de la función auto-educadora de la familia y de cada uno, (b) división social del trabajo (manual e intelectual), (c) reproducción de la jerarquía social, (d) aparcamiento funcional de las relaciones de dependencia económica, (e) exclusión (clasifica a la gente entre triunfadores y perdedores).

2.2. Las relaciones interpersonales: (a) agresividad latente/poder/coerción, (b) jerarquía escolar (ministro, delegados, inspectores, directores, enseñante, bedel), (c) basada en méritos y competición.

2.3. Proceso de construcción y socialización: (a) comunicación jerárquica, unidireccional y vertical (anti dialógica), (b) parcialización y fragmentación del saber (nociónismo), (c) etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).

## **6.3. Deconstrucción de la Violencia Cultural**

En cuanto a la deconstrucción de la violencia cultural del sistema educativo se debería trabajar tanto en el currículum expreso como en el oculto porque ambos encierran a menudo mucha carga de violencia cultural. Cabría revisar y modificar materiales educativos, libros de textos, los discursos que se utilizan, los juegos, las canciones, los chistes y los mensajes e imágenes de los medios de comunicación, por ejemplo, para que éstos no fueran transmisores de violencia, prejuicios, xenofobia y/o racismo para con los y las demás y no fomentaran exclusión.

Finalmente, por nuestro tipo de cultura y por ser dominantes las formas negativas de encarar los conflictos, tanto desde el contexto escolar como del familiar se podían deconstruir los siguientes comportamientos cotidianos que entorpecen la EpP:

Insultar, amenazar, culpabilizar, acusar, despreciar/ridiculizar, juzgar, ver sólo nuestra posición, generalizar, etiquetar y usar la violencia (Jares, 2006, p. 166).

A continuación expondré la propuesta de renovación pedagógica basada en el modelo REM y aplicada como ya comenté anteriormente al Máster Universitario Internacional en estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo. Este enfoque educativo se basa en la deconstrucción de los tres tipos de violencia que se acabamos de mencionar, fomentando como señalábamos en el título del presente trabajo, una educación inclusiva, cooperativa y participativa.

## **7. LA RECONSTRUCCIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, COOPERATIVA Y PARTICIPATIVA DESDE EL MODELO REM: EL MÁSTER UNIVERSITARIO INTERNACIONAL EN ESTUDIOS DE PAZ, CONFLICTOS Y DESARROLLO**

Para la reconstrucción de la EpP tomamos como punto de partida el modelo REM enmarcado en el paradigma dialógico-participativo aplicado en el Máster Universitario Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo (en adelante Máster). Este programa se asienta en lo que Vicent Martínez Guzmán (2001) llama el giro epistemológico propuesto en su Filosofía para hacer las Paces.

### **7.1. El Giro Epistemológico**

El Giro Epistemológico se basa en la inversión epistemológica de la actitud objetiva a la performativa o participante, desde el cual se puede interpretar la realidad en general y el modelo REM en particular. Esta concepción *no es neutral ni objetiva*: está comprometida con los valores de equidad, inclusión, cooperación, participación democrática y paz, entre otros. Desde esta perspectiva participante rompemos la dicotomía hecho-valor.

No somos neutrales respecto de lo que nos hacen, lo que vemos que unos hacen a otros, o en relación con lo que nosotros hacemos (Strawson, 1995). No hay hechos puros. Lo que llamamos hechos tiene un origen en lo que los seres humanos hacemos, sin

embargo, los consideramos como si los hubiera hecho alguien diferente o se hubiesen hecho ellos mismos. Las explicaciones de los «hechos de la Naturaleza» son construcciones sociales de las que siempre nos podemos pedir cuentas. Por este motivo no somos neutrales respecto de los hechos. Lo que hacemos lo hacemos valorando lo que nos podríamos hacer de otras formas, asumiendo nuestro papel de agentes de nuestras acciones (Martínez Guzmán, 2005, pp. 63-64)

Rescato los puntos clave que más nos interesan del Giro Epistemológico de acuerdo al tema que ocupa este artículo (Martínez Guzmán, 2005, p. 64):

<b>Actitud Objetiva</b>	<b>Actitud Performativa/Participante</b>
Objetividad	Intersubjetividad
Observación	Participación
Relación sujeto-objeto	Relación entre sujetos
Referida a hechos	Basada en la interpretación e interpelación
Neutralidad respecto de valores	Valorativa, compromiso con los valores que conformarían Culturas de Paz
No sujeta a responsabilidad	Sujeta a que se le pida cuentas y a responder
Paradigma de la conciencia	Paradigma de la comunicación
Unilateraliza las posibilidades de la razón basadas en el empirismo	La razón también se basa en lo social y valorativo. Interpreta y expresa sentimientos.
Considera a la naturaleza como algo distante, objetivo y sometido a control	Somos naturaleza: reivindica la terrenalidad de los seres humanos.
Se considera neutral respecto del género	Utiliza el género como categoría de análisis y criterio de inclusión

Distingue entre teoría y práctica basándose en el rigor del pragmatismo	Es una investigación desde la acción que concibe la relación teoría y práctica en mutua interpelación. Lo práctico es preocuparse por los excluidos, los marginados, los oprimidos...
Es un saber de expertos	Son saberes de todos

## 7.2. Educación democrática, participativa y transformadora

Este modelo en el que estoy investigando ejemplificado en el mencionado Máster fomenta el aprendizaje de una ciudadanía crítica democrática. Así pues propone tomando como referencia a Jares (1999, p. 79) la democratización tanto de su centro como de su estructura escolar. En este sentido, si nos planteamos como objetivo que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde los mismos presupuestos democráticos, en este principio se asienta también el Máster. Incluye, asimismo, la participación como la característica básica e indispensable para hacer posible la democratización, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar (Jares, 1999, p. 181). La importancia de la participación en la que se basa el Máster se ve reforzada también por las investigaciones de Martín Gordillo (2010, pp. 44-45). Así pues, coincidiendo con la propuesta de Martín Gordillo el Máster amplía el concepto de participación en tres sentidos: 1) *tomar partido*: la participación como elección o votación, donde se elijen representantes o se decide entre alternativas; 2) *tomar parte*: la participación de forma no episódica, sino cotidiana, en la vida ciudadana, política, cívica y comunitaria. Se trata de una acción continua que implica un compromiso cotidiano con lo social; y 3) *formar parte*: crea una nueva identidad orientada hacia los proyectos de futuro. Finalmente, el objetivo de estos tres tipos de participación que persigue el Máster es desarrollar una ciudadanía crítica democrática.

Esta educación es, por tanto, transformadora, basada en el desarrollo de otras capacidades más allá de las competencias conceptuales, objetivo que perseguía la educación tradicional. El grupo de estudiantes es internacional, intercultural, interreligioso e interdisciplinar conviviendo más de treinta nacionalidades diferentes. Se trata, entonces, de aprender a convivir (Delors, 1996), a cooperar, a compartir, a

disentir, a discrepar, a discutir, a confrontar, a negociar, a consensuar y a decidir. Todos ellos aprendizajes requeridos en la formación ciudadana de las sociedades democráticas del presente y del futuro (Martín Gordillo, 2010, p. 46). Por tanto, los contenidos de la EpP. desde el modelo REM que se ven reflejados en el Máster tienen que ver no sólo con lo cognoscitivo o intelectual sino también con los que hacen referencia al aprendizaje de técnicas, destrezas, capacidades y procesos como los que se sitúan en el campo de las actitudes, habilidades y valores Jares (1999, p. 232).

### **7.3. Reconocimiento: equidad, cooperación e inclusión**

Asimismo el papel del reconocimiento va a ser fundamental también en esta propuesta de PP. materializada en el Máster. Nos remitimos a Honneth (1997) porque amplía la concepción del reconocimiento cuando propone tres formas de reconocimiento a partir de tres formas de menosprecio, basándose en una propuesta de Hegel. Los tres tipos de menosprecio serían, el desprecio del cuerpo, el desprecio de los derechos de una determinada persona y el desprecio al estilo o forma de vida. Esto hace que las personas no reconocidas pierdan la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima al sentirse marginadas, infravaloradas y excluidas. Entonces, desde el modelo REM aplicado al Máster se potencia el reconocimiento entendido desde estas 3 perspectivas (el cuerpo, los derechos y las distintas formas de vida). En este sentido, se fomenta la equidad y la inclusión mediante el reconocimiento de todos los seres humanos como interlocutores válidos, con capacidades y competencias para expresarse, dialogar, interpelar discursos, desarrollar un conocimiento crítico, pedir cuentas por lo que se ha dicho o hecho, y convertirse en agentes de su propia educación autónoma y emancipadora. Esta educación basada en el reconocimiento se centra en la idea de convertir la escuela en una comunidad de comunicación en la que todos aprendemos del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la participación activa y la cooperación. El Máster, por tanto, rompe la relación experto-aprendiz, todos y cada uno aprenden activamente del proceso educativo, es un aprendizaje recíproco (Martínez Guzmán, 2001; 2005).

El cuerpo del profesorado en el Máster también es internacional, intercultural, interreligioso e interdisciplinar, incluyendo las voces del Sur. El rol del profesor y de acuerdo a Martín Gordillo (2010, p. 48) es el de dinamizador de procesos de interacción

educativa preparado para reconstruir su práctica docente considerando la diversidad y especificidad del estudiantado; y el del alumno es el de participante activo, crítico y responsable de su propio aprendizaje. Sin embargo, Fernández Herrería y Sánchez Sánchez, (1996, p. 108) señalan, en este sentido, que los alumnos y los profesores deben relacionarse como personas y no comportarse mutuamente como si asumieran unos roles determinados; fomentando la autonomía, no el conformismo. Creemos, pues, que el papel del profesor ya no es exclusivamente el de «magíster» de antaño. Su papel ya no es exclusivamente el de transmitir un saber limitado y definido de antemano sino el de ayudar a los alumnos a construir un saber personal, integrado en una experiencia real y susceptible de ampliaciones progresivas y constantes. Los profesores del Máster se sienten también educandos, que aprenden junto a y de los alumnos a los que enseñan. Asimismo, las experiencias internas intuitivas, emocionales y espirituales de los y las estudiantes tienen que ser consideradas como contextos vitales para el aprendizaje. Finalmente, se considera el aprendizaje como un viaje, no un destino, es decir, aprender como proceso, no como producto.

Asimismo, en el Máster se genera tanto en el aula como en el centro, un clima de seguridad, de confianza, de cooperación y de apoyo mutuo. Alcanzar este tipo de clima organizativo, no es sólo objetivo en sí mismo sino que es requisito para el aprendizaje de las actitudes y comportamientos cooperativos (Jares, 1999, p. 182). Con la consecución de este objetivo, nos damos cuenta que un conflicto tendrá más posibilidades de ser resuelto de forma participativa en este contexto de democracia y cooperación. En otras palabras y parafraseando a Judson (1985) los conflictos tenderán a transformarse pacíficamente cuando se desencadenan en un sistema generador de confianza, colaboración y apoyo mutuo.

Sobre la forma de enseñar el modelo REM que se aplica en el Máster se desvincula del aprendizaje memorístico convencional a través de los libros y de las lecciones magistrales del profesor. Fomenta, por ende, distintas metodologías pedagógicas más prácticas y experimentales, por ejemplo, a través de las dinámicas de aula, cuentos, leyendas, historias de la cultura popular, experiencias de los propios estudiantes y profesores, ya que de esta forma se aprende más y con menos esfuerzo. Estos aprendizajes son fáciles de memorizar y perduran para toda la vida, mientras que lo aprendido en los libros memorísticamente a través de la educación formal se olvida más fácilmente. En este sentido, se fomenta el uso de exposiciones-debates, discusiones,

actividades prácticas y juegos cooperativos como metodología educativa para generar entre otras cosas cooperación, inclusión, participación y ciudadanía. Este tipo de dinámicas facilitan la creación del grupo y el buen clima de aula. Asimismo, su estructura conlleva a la cooperación y no a la competición, facilitan la comunicación y evitan la jerarquía al situar a todos los participantes en un plano de igualdad. No hay ganadores ni perdedores, nadie queda excluido lo que facilita el bienestar psíquico y físico, al romper las relaciones dominantes. Los juegos cooperativos además de discernir, transmiten valores y determinados códigos éticos, morales y sociales (Jares, 1999, p. 196).

En el modelo de REM de EpP del Máster objeto de evaluación partimos, pues, de unas relaciones igualitarias y simétricas, para trasladar esos valores a la vida social. Las relaciones interpersonales se deben basar, entre otras características, en la reciprocidad, horizontalidad, confianza, comprensión, seguridad y empatía. Asimismo, Freire (1993) también señala la importancia de la reconstrucción de las actitudes cívicas e igualitarias a través de una educación liberadora.

#### **7.4. Sobre el currículum y la forma**

El modelo REM de EpP del Máster cuida la revisión constante del currículum, los contenidos, prácticas educativas y las representaciones sociales construidas socialmente, para que no transmitan racismo, prejuicios, estereotipos y exclusión de forma institucionalizada. En este contexto, adapta el currículum educativo a los nuevos desafíos educativos, políticos y sociales, incluyendo las necesidades y voces de todos los grupos socio-culturales. El currículum refleja las preocupaciones internacionales, nacionales y locales de la actualidad incrementando, si cabe, la pluralidad, las sociedades interculturales y el enfoque democrático, entre otros. Para ello, se basa en una perspectiva descentralizada que permite la participación y los aportes de todos los grupos interesados [...] (Rupesinghe, 1999, p. 73). En este modelo el currículum tiene la flexibilidad propia de los campos del saber, el hacer y el valorar del mundo exterior a la escuela, integrando lo axiológico junto con lo epistémico, y teniendo como justificación no el valor de cambio de la acreditación obtenida a través del examen sino el valor de uso de una formación efectivamente funcional (Martín Gordillo, 2010, p. 48). Se trata de formar al estudiantado para que se convierte en agente de cambio y



desarrollo de sus propias comunidades y países, una vez regresen a sus lugares de origen.

Asimismo, considera el currículum como un instrumento muy importante para la promoción de la educación para la convivencia pacífica. Es, por ende, abierto, activo, flexible e intercultural (Rupesinghe, 1999, p. 74). En este sentido, algunas materias y materiales educativos reflexionan también sobre las consecuencias que los ataques terroristas mundiales del 11S (en EEUU), el 11M (en España) y el 7J (en Reino Unido) han provocado para tratar de renovar y actualizar los materiales curriculares y contenidos pedagógicos con el fin de promover una verdadera EpP, no centrada en la transmisión de prejuicios y estereotipos, tal y como se ha venido haciendo.

Vemos entonces que la EpP también implica un componente crítico de los contenidos docentes (qué se enseña), de su selección y organización. Una revisión cuidadosa de currículum, qué se incluye y qué está ausente, porque aquí se camuflan y encierran muchas formas de violencia como el etnocentrismo, el androcentrismo y el racismo, entre otros, que es preciso pues deconstruir si queremos educar para la paz.

## 8. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y CONCLUSIONES

Para finalizar y basándome en un cuadro de Martín Gordillo (2010, p. 49) he elaborado un resumen a modo esquemático de la Deconstrucción de la educación tradicional que planteábamos y la Reconstrucción de este enfoque de mejora educativa basado en el modelo REM de EpP. Estos resultados surgen de la experiencia educativa evaluada en el Máster:

	<b>DECONSTRUCCIÓN EDUCACIÓN TRADICIONAL</b>	<b>RECONSTRUCCIÓN MODELO REM DE EpP: MASTER PAZ</b>
<b>Paradigma</b>	Narrativo-contemplativo	Dialógico-participativo
<b>Tipo Educación</b>	Bancaria Centrada en “el tener”	Crítica y Transformadora Centrada en “el ser”
<b>Relación</b>	Del experto al aprendiz	Aprendizaje recíproco

<b>educativa</b>	Vertical, unidireccional Anti dialógica Orientada a la enseñanza	Horizontal, multidireccional Comunidad de Comunicación Orientada al aprendizaje
<b>Alumno</b>	Receptor de información Pensamiento reproductor Conformismo, pasividad	Participante en procesos abiertos Pensamiento autónomo, agente activo Ciudadano crítico, democrático
<b>Profesor</b>	(Re) transmisor de información Evaluador y clasificador Enseñante	Dinamizador de procesos de interacción educativa Facilitador, aprendiz
<b>Aulas</b>	Lógica 1.0	Lógica 2.0
<b>Currículum</b>	Cristalizado por disciplinas Cerrado Predomina lo epistémico Etnocéntrico, racista	Flexible y en reconstrucción continua Abierto Integra lo epistémico con lo axiológico Diversidad cultural como enriquecimiento
<b>Estructura</b>	Modelo de desarrollo capitalista que genera triunfadores y perdedores, violencia	Modelo Reconstructivo- Empoderador que genera igualdad, intercambio Norte/Sur y paz
<b>Objetivo</b>	enseñanza y acreditación de “algunos”	Procesos de aprendizaje: educación integral de “todos” Convertir a los participantes en agentes de su propio cambio y desarrollo
<b>Resultados</b>	Competición, clasificación, exclusión	Cooperación, equidad, reconocimiento, inclusión

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DELORS, J. (1996). La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de educación para el S. XXI. Madrid: Santillana. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF), fecha de consulta: 11/7/2011

FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (Ed.) (1994). Educando para la Paz: Nuevas Propuestas. Granada: Universidad de Granada.

FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. y SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (Eds.) (1996). Dimensiones para la Paz. Teoría y experiencias. Granada: Universidad de Granada.

FREIRE, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

——— (1993). Pedagogía de la Esperanza. México Distrito Federal: Siglo XXI.

GALTUNG, J. (1985). "Acerca de la Educación para la Paz", en GALTUNG, J. (1985) (1985). *Sobre la Paz*, 27-72. Barcelona: Fontamara

——— (1993). "Paz", en RUBIO, A. (1993). *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, 47-52. Granada: Universidad de Granada.

GRASA, R. (1996). Los nuevos retos de la posguerra fría. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, nº 249, 10-15.

HONNETH, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.

JARES, X. R. (1991). Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. Madrid: Popular.

——— (1999). Educación para la Paz. Su teoría y su práctica (2ª ed.). Madrid: Popular.

——— (2004). Educar para la Paz en tiempos difíciles. Bilbao: Bakeaz.

——— (2005). Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos. Madrid: Popular.

——— (2006). Pedagogía de la Convivencia. Barcelona: Graó.

JUDSON, S. (Ed.) (1985). *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de Educación para la Paz y la noviolencia*. Barcelona: Lerna.

MARTIN GORDILLO, M. (2010). “Ciencia, Tecnología y Participación Ciudadana”, en TORO, B. y TALLONE, A. (Coord.) (2010). *Educación, Valores y Ciudadanía*, 41-57. Madrid: Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.

——— (2005). *Podemos hacer las Paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

PALACIOS, J. (1979). *La Cuestión Escolar*. Barcelona: Laia.

ROGERS, C. (1986). *Libertad y creatividad en la década de los ochenta*. Barcelona: Paidós.

RUPESINGHE, K. (1999). “What is co-existence?”, en European Centre for Conflict Prevention (Ed.) (1999). *People Building Peace. 35 inspiring stories around the World*, 67-76. Utrech: European Centre for Conflict Prevention

STRAWSON, P. T. (1995). *Libertad, resentimiento y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.