

Volume 11 Number 2 (2017): 63-96
<http://www.infactispax.org/journal>

Educar en la Paz Conflictual Desde Pedagogías Críticas /Creativas y Proyectos de Posibilidad en Escenarios Postconflicto

Anaida Pascual Morán, PhD
Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación
& Cátedra UNESCO de Educación para la Paz
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

Palabras Preliminares / Dedicatoria al Pueblo Colombiano

Toda experiencia formativa exige prácticas en contexto y políticas educativas capaces de abordar los conflictos emergentes. Este postulado cobra mayor urgencia en aquellos escenarios de postconflicto, violencia y vulnerabilidad que cotidianamente vivimos en América Latina y el Caribe. Por lo que, al igual que este volumen especial de *In Factis Pax* sobre construcción de paz en contextos postconflicto, este trabajo se inspira en los procesos de paz y reconciliación que en tiempos recientes se vienen dando en Colombia, luego de cinco décadas de vivir la trágica experiencia de una guerra fratricida.

De hecho, en octubre de 2016, tuve el privilegio de presentar una versión preliminar de este trabajo en la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla. Tengo pues una deuda de gratitud con la comunidad

universitaria de este “pórtico dorado” de la Región Caribe de Colombia, ya que me honraron con una invitación para participar como una de las conferencistas centrales en el III Simposio Internacional Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica en Contexto: *Políticas Educativas en América Latina y el Caribe: Emergencias y Tensiones frente a Conflictos, Postconflictos, Derechos Humanos y Paz*.

En tiempos recientes, Colombia le ha impartido al mundo grandes lecciones durante este proceso vivo y definitorio, que esperamos conduzca a una paz integral y duradera. Indudablemente, los colombianos nos han dado cátedra desde la coyuntura que viven, a partir de una enorme variedad de valiosas iniciativas encaminadas a la “educación en situación de postconflicto”. Por lo que en este momento histórico clave y en solidaridad, esta boricua-caribeña desea dedicarle este ensayo al querido pueblo colombiano.

Mi aproximación en este trabajo se da en el marco de la educación para la paz conflictual; constructo que asume el conflicto como inherente a la paz y reconoce la paz como derecho humano de síntesis, orientado a construir culturas más equitativas y justas. Me acerco además al tema, desde principios y prácticas provenientes de la educación en y para los derechos humanos, al igual que del campo histórico de la noviolencia. Asimismo, desde pedagogías críticas / creativas y otras vertientes emancipadoras pertinentes a la diferenciación, inclusión y democratización de los procesos educativos.

En este contexto, privilegio la construcción de proyectos de posibilidad conducentes a propiciar una paz integral y sostenible desde procesos transformadores de investigación, creación y acción social solidaria. A mi juicio, estos acercamientos en conjunto podrían aportar de manera significativa a la construcción de un andamiaje formativo amplio y flexible, capaz de contribuir a erradicar las diversas manifestaciones de desigualdad, inequidad y exclusión en aquellos escenarios más vulnerables a la violencia y al conflicto.

I. Paz Conflictual, Noviolencia Activa y Derechos Humanos: Principios y Prácticas Pedagógicas

Las nociones de violencia, paz y conflicto siempre han estado

íntimamente entrelazadas. De esta realidad histórica se deriva la visión de la paz plena y en positivo. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha descrito estos vínculos con diáfana claridad:

La paz significa algo más que la ausencia de guerra y de conflicto; es un concepto dinámico que debe considerarse en términos positivos: la presencia de la justicia social y la armonía, la posibilidad de que los seres humanos realicen plenamente sus posibilidades y gocen del derecho a una supervivencia digna y sostenible (UNESCO, 1994, p. 4).

Esta noción de paz integral nos exige a su vez una visión holística capaz de democratizar la paz como derecho fundamental, de manera que podamos:

Vivir la paz como un concepto, una meta y un proceso activo, dinámico, creativo, con repercusiones directas en nuestra vida cotidiana (Jares, 1991, p.7).

Así también, nos requiere asumir todo pacto, acuerdo y proceso de paz desde el conflicto, la noviolencia activa y principios y prácticas de derechos humanos.

El Conflicto es Inherente a la Paz...

El conflicto es inherente a la paz. Más aún, forma parte integral de toda situación humana y es motor del cambio y la transformación. Por ende, la educación para la paz conflictual es una alternativa real, pertinente y válida en todo tiempo y lugar.

Desde las teorías críticas y la investigación para la paz, Jares (1991) propone la noción de paz conflictual y el modelo pedagógico crítico-conflictual-noviolento. Su visión de la paz integral supera el constructo de la paz negativa como ausencia de guerra o conflicto armado, para dar paso a una paz positiva, que exige la ausencia de todo tipo de violencia, ya sea violencia directa, indirecta, cultural o estructural (Herrero Rico, 2003).

Los colegas de la *Escola de Cultura de Pau*, adscrita a la Universidad Autónoma de Barcelona, proponen la educación para la paz conflictual, como herramienta de educación sociocrítica para lograr avances en la construcción de culturas de paz. De manera coherente, plantean la noción cultura de paz como toda aquella situación destinada a

garantizar nuestros derechos y seguridad humana. Se trata, afirman, de un ejercicio de justicia que responde a un concepto dinámico de paz y exige “un largo proceso en permanente construcción” (ECP, 2010).

La educación para la paz conflictual se forja a raíz de la segunda guerra mundial, en el contexto de iniciativas de renovación pedagógica y noviolencia activa. Otros referentes para su surgimiento son la educación en derechos humanos, la educación para el desarme y los movimientos de objeción de conciencia y desobediencia crítica. Así también, se nutre de la investigación para la paz, desde donde adoptamos la noción de paz positiva (ECP, 2010).

Las entidades internacionales hacen claras las distinciones entre prevenir el conflicto violento y establecer, mantener y consolidar la paz. Abordan la diplomacia preventiva, en anticipo al conflicto, antes de que irrumpa la violencia. Procuran acuerdos y pactos para frenar la violencia desde el establecimiento de la paz. Luego orientan sus esfuerzos al mantenimiento de la paz. Y mediante la consolidación de la paz, procuran afianzarla, para evitar que se reanude el conflicto (UNESCO, 1994).

Desde su teoría/método de trascendencia del conflicto, Galtung (2006 & 2008) asemeja el conflicto a un “lazo”, que une los destinos de los “adversarios” desde su “incompatibilidad en común”. Compara Galtung el conflicto a un proceso de tensión “entre verdades”, por lo que las partes vienen llamadas a mantenerse dialogando para evitar el conflicto destructivo, reconocer su responsabilidad compartida, suprimir sus imágenes conflictivas del alegado “enemigo” y ofrecer respuestas noviolentas para trascender el conflicto y trabajar hacia la reconciliación.

La idea clave consiste en superar la espiral de violencias y contraviolencias y romper el círculo vicioso de la violencia para trascenderla. A esos fines, Galtung (2006, 2008) nos convoca a examinar los “daños visibles” e “invisibles” resultantes del triángulo de violencias: la violencia directa, la violencia cultural y la violencia estructural. Nos exhorta además a “trazar mapas” en torno a las raíces del conflicto, así como a evitar su “metástasis” desde el “metaconflicto que se eterniza”, prestando atención a las tres fases de su ciclo de vida.

La fase antes de la violencia, exige encauzar toda energía hostil a frenar la violencia y alcanzar la resolución del conflicto. Durante la fase de violencia, urge encontrar vías para el cese de la violencia y la solución del conflicto. En la fase después del conflicto, es preciso restaurar la paz,

poniendo el acento en “**3 R’s**” necesarias para trascender el conflicto: **Reconstrucción, Reconciliación y Resolución.**

El proceso de reconstrucción tiene como objetivo curar las heridas abiertas entre las partes, reparar los daños y el trauma resultante. En la etapa de reconciliación es crucial deshacer el metaconflicto y asegurar la reparación y restitución. Y en la fase de resolución, se busca crear las condiciones para solucionar el conflicto original que escaló en un metaconflicto, provocando que la violencia estallara y evitar el retorno a etapas violentas del conflicto (Galtung, 2006, 2008).

En países como Colombia, que apuestan a una situación de postconflicto que trascienda la confrontación armada, es esencial trabajar con la reconstrucción de la memoria, como parte del proceso de reconciliación. Así también, desde una visión intergeneracional, ya que es imperativo que las nuevas generaciones desaprendan la violencia y puedan darle un nuevo significado a la paz desde su cotidianidad (Mejía, 2001; Restrepo Yusti, 2014, 2015; Ugarriza, 2013; Pérez, 2014).

La Acción Sin violencia es la Única Vía...

En su escrito *Mi Fe en la Noviolencia* (1930), Gandhi afirma la noviolencia activa como la única vía. Es decir, como el único camino posible hacia acciones liberadoras y conciliatorias. La define como “el arma de los fuertes”, en contraposición a la violencia, “el arma de los débiles”. La noviolencia activa asume la violencia como una manera inaceptable de lidiar con los conflictos y se orienta a su resolución creativa y constructiva (Lederach, 2000). De aquí, la urgencia de una tarea pedagógica fundamental: generar un “ethos noviolento” en educadores y educandos. Según Gandhi, este espíritu ético debe caracterizarse por la “liberación del temor”; un espíritu de resistencia, un tono moral alto y un testimonio valiente de coherencia entre medios y fines, prédica y práctica, palabra y acción (Pascual Morán, 2002, 2003).

En el contexto de su lucha por los derechos civiles, Martin Luther King (1958) nos dejó como legado su filosofía de la noviolencia en seis principios claves para educar en la paz conflictual, que resumo a continuación:

1. La noviolencia no es pasiva y requiere valentía.
2. La noviolencia busca la reconciliación, no la derrota del adversario.
3. La acción noviolenta procura eliminar el mal y no a quien lo inflige.

4. La noviolencia nos exige disposición para aceptar el sufrimiento por una causa, pero nunca para infligirlo.
5. La noviolencia rechaza la violencia directa, así como el odio, la animosidad y la “violencia de espíritu”.
6. Es esencial perseverar y tener fe en que la justicia siempre prevalecerá.

La Verdadera Paz se Encarna en los Derechos Humanos y los Derechos Humanos solo se Viven en Escenarios de Paz...

Ciertamente, la verdadera paz se encarna en los derechos humanos y los derechos humanos solo se viven en escenarios de paz. Por ello, los derechos humanos constituyen un marco esencial para educar en la paz conflictual.

Jares (2002, 2005), destaca la transversalidad de los derechos sociales, económicos, culturales y políticos al educar para una paz integral. Reardon (2010) afirma que “los derechos humanos dan cuerpo a los huesos de la abstracción de la paz, infundiéndole así vida” y que configuran la “medula ética” de una educación por la paz.

Argumenta Reardon (1997, 2010) que nuestros derechos proveen una ética social, espiritual y moral, ya que constituyen herramientas para detectar manifestaciones de injusticia e impunidad, violaciones a la dignidad humana y relaciones de inequidad. Es decir, cuando los derechos codificados en pactos, convenios y políticas públicas nacionales e internacionales son denegados, ofrecen indicadores de violencia y vulnerabilidad. En cambio, cuando son respetados, constituyen indicadores de progreso y civilidad.

Es por ello, afirma Reardon (2010), que desde las violaciones de derechos, podemos evidenciar injusticias y ejemplificar conceptos que de otra manera serían abstractos, tales como: (a) la violencia estructural que ocasiona las desigualdades y las relaciones de inequidad; (b) la violencia política proveniente de los sistemas opresivos; y, (c) la violencia cultural que menosprecia y destruye identidades al igual que estilos alternos de vida. Violencias que suelen manifestarse desde el racismo, la xenofobia, el sexismo, la homofobia, la transfobia, el patriarcado, el etnocentrismo, el colonialismo y otras formas de exclusión, discriminación, dominación y opresión.

Jares (2002) afirma la educación para la paz conflictual como un proceso permanente destinado a promover una cultura de derechos humanos, de manera que los educandos puedan reconocerse como titulares de derechos y deberes. Coincide Jares con la postura de Magendzo (2006), en el sentido de que la educación en derechos humanos y para la paz es una de las expresiones más tangibles de la pedagogía crítica. Así también, con su propuesta de una estrategia pedagógica centrada en controversias, en el marco de los derechos humanos y de los propios derechos en conflicto entre sí (Magendzo-Kolstrein & Toledo-Jofré, 2015).

En sintonía con las posturas de Jares (2002) y Magendzo (2006), la colega educadora Ana María Rodino Pierri (2016) propone fomentar la plenitud humana y una cultura plural de equidad, inclusión, valoración de las diferencias, convivencia democrática y solidaridad, desde tres vertientes: (a) la educación como derecho humano, “llave” para alcanzar otros derechos y “puente” a nuestras realidades sociales; (b) la educación en derechos humanos, como vía mediadora para el ejercicio de los derechos humanos y la puesta en marcha de políticas de acción; y (c) la afirmación de los derechos humanos en la educación, como “lente” en toda gestión y ámbito formativo.

Las propuestas antes mencionadas coinciden a su vez con la tendencia en las instituciones de educación superior en Colombia de transformarse para aportar a la consolidación de escenarios de paz. Y con el fin de atender los retos de una educación inclusiva que garantice una amplia participación de las diversas comunidades colombianas (Baquero Rodríguez & Ariza Landinez, 2014).

Según la UNESCO (2000), el constructo cultura de paz implica visualizar la paz como eje hilvanador y fuerza motriz a través de la cultura y la educación, con el fin de propiciar una ética solidaria. Conlleva, además, superar la fragmentación cultura-educación, así como la definición negativa y reduccionista de la paz, para darle paso a un contenido positivo de justicia social y bienestar colectivo.

Al construir una paz en positivo, debemos trabajar desde cuatro piedras angulares que se conocen como las “**Cuatro D’s**”: **Derechos** humanos, **Desarme**, **Democracia** y **Desarrollo** sustentable. En última instancia, se trata de asumir un giro paradigmático ante toda acción de dominación y violencia, desde las relaciones interpersonales, hasta las

relaciones entre naciones y pueblos (Mayor Zaragoza & Mateos García, 2004).

Lamentablemente, los estudios acerca de la paz suelen centrarse en la paz negativa, particularmente en cómo reducir la violencia y evitar los conflictos armados (Boulding, 2003). Para contrarrestar este abordaje negativo, Reardon (2010) propone la integración del aprendizaje en derechos humanos como perspectiva transversal en todo currículo en defensa de la dignidad del ser humano.

II. Pedagogías Críticas / Creativas: Andamiaje para Construir Espacios de Paz

La educación para la paz conflictual constituye un valioso instrumento para trabajar desde una ética de inclusión y equidad. Así también, las “pedagogías críticas-creativas” constituyen referentes claves para construir espacios de paz, democratizar los procesos formativos y educar desde la diferencia y la diversidad.

Criticidad y Creatividad... Vínculos y Entramados

Los constructos criticidad y creatividad constituyen aspectos medulares de todo proceso que pretenda aportar a la formación integral del educando y al bienestar colectivo. Son claros los vínculos indisolubles entre ambas nociones. Al igual que el entramado íntimo entre el pensar crítico y la capacidad creativa para innovar y transformar. Es evidente, además, la interacción recíproca entre el quehacer docente crítico-creativo y el nivel de pensamiento en los educandos. De manera que educar para la criticidad y la creatividad constituye una tarea pedagógica fundamental. Según Sebastiani Elías (2004), el pensar crítico posibilita que los educandos asuman posturas fundamentadas a partir del análisis de posiciones encontradas. El pensar creativo se construye desde su conciencia crítica, pero va mucho más allá, ya que exige activar su energía creadora para intuir, imaginar, descubrir, construir, diseñar, producir e innovar. El pensamiento crítico-creativo posibilita a su vez que asuman “acciones críticas-creativas” en sus entornos cercanos.

Desafortunadamente, tendemos a priorizar el pensamiento empírico-lineal de los educandos. Como resultado, según Sebastiani Elías (2004), no solo se inhibe su potencial crítico-creativo, sino que se mutila su inventiva y se coarta su sentido de solidaridad. Es por ende esencial fortalecer aquellas capacidades que perfilan un pensamiento crítico complejo: la apertura de mente, la reflexión, la humildad intelectual, la alta

motivación y la libertad de pensamiento y expresión.

Así también, es necesario propiciar aptitudes que orienten su energía creadora: la intuición, la curiosidad, la imaginación, la originalidad, la flexibilidad, la tenacidad y la autonomía en el aprendizaje. Es imprescindible además apoyarles, para que puedan superar aquellas circunstancias que suelen bloquear su poder creador, como la falta de autoconfianza, el racionalismo extremo y el respeto excesivo y dócil a “la autoridad” (Moracchini, 2013).

Vertientes Emancipadoras, Dialógicas y Transformadoras...

Las vertientes pedagógicas inspiradas en la obra de Paulo Freire, privilegian una *praxis* emancipadora, problematizadora y dialógica. Priorizan, además, la búsqueda de opciones creativas desde la criticidad y un alto sentido de responsabilidad social.

Desde sus pioneras pedagogías de la pregunta, la indignación, la autonomía y la esperanza, Freire (1993 & 2006) destaca nuestro deber histórico con la denuncia de una realidad deshumanizante, así como con el anuncio esperanzado de una realidad en que como seres inacabados, podamos siempre “ser más”. Por lo que desde su postura crítica y creativa, nuestro quehacer docente siempre debe estar al servicio de la concientización, la humanización y la “liberación auténtica”.

Las pedagogías liberadoras afirman la dialogicidad desde la teoría y coherentemente, se hacen dialógicas en la práctica. De aquí, que tres vertientes las definan: una pedagogía, un ambiente y un método dialógicos (Shor & Freire, 1987).

La pedagogía dialógica privilegia la intersubjetividad y el universo existencial de los educandos. Se opone a toda forma autoritaria de enseñar, reconoce su derecho democrático a la participación y apela a su motivación intrínseca. Contextualiza además el aprendizaje en sus experiencias desde su “lectura del mundo” y parte de la premisa de que a mayor problematización, mayor compromiso y “conciencia de mundo” tendrán los educandos para responder a los desafíos de su entorno (Shor & Freire, 1987).

Para crear un ambiente dialógico, es esencial una ruptura con la “cultura de silencio” y toda relación de autoritarismo y poder. Así también, es imprescindible crear un clima de invención y búsqueda impaciente, permanente y esperanzada. Ello requiere eliminar la educación pasiva para dar paso a una comunicación democrática y reconocer que todo acto

educativo debe superar la aparente contradicción educador-educando, ya que los seres humanos nos educamos entre sí “mediatizados por el mundo” (Shor & Freire, 1987).

El método dialógico constituye un proceso problematizador y participativo capaz de iluminar toda realidad social, cultural, histórica y política. Rechaza la acción de depositar conocimientos, de aquí, que adopte el diálogo como proceso deliberativo y privilegie la elaboración de proyectos, la escucha de diversas perspectivas y el poder transformador de los procesos de investigación, creación y acción (Shor & Freire, 1987).

Inclusión y Equidad Desde la Diferenciación...

Las vertientes pedagógicas promotoras de una cultura educativa de inclusión y equidad pueden también aportar una amplia gama de constructos y acercamientos para la construcción de pedagogías críticas / creativas. Así también, para educar en la paz conflictual, particularmente desde la diferenciación.

Se trata de pedagogías centradas en la dignidad humana y la riqueza de *lo diferente y lo diverso*. De pedagogías capaces de “crear convivencia simétrica en y desde una cultura de paz” (Arnau Ripollés, 2009). De pedagogías que reconocen la singularidad de cada aprendiz y su derecho a cultivar su “universo de inteligencias” (Clark, 2012). De pedagogías que rechazan las prácticas que suelen “tolerar” al “diferente”, pero que en el fondo ocultan políticas excluyentes y discriminatorias (Pascual Morán, 2014^a).

Diferencia-Diversidad / Desigualdad-Violencia: Entrecruces y Tensiones

Tanto el discurso de la diferencia como el de la diversidad emergen en tensión y contraste con la desigualdad y la violencia. Por lo que es preciso trabajar desde las diversidades y diferencias, evitando así que se transformen en desigualdades en el aprendizaje (Fernández, 2008; Maturana, 1994; Skliar, 2013).

Según Perrenoud (2007), las pedagogías de las diferencias emergen a partir de una “rebelión” contra las desigualdades en el aprendizaje. Estas desigualdades, provenientes de las desigualdades socioeconómicas y culturales son excluyentes y contrarias a los principios más básicos de derechos humanos.

Las desigualdades en el aprendizaje se agravan como consecuencia de la cultura de violencia que con frecuencia impera en nuestras entidades formativas. Esta “violencia sistémica en la educación” se encuentra entretejida en aquellas políticas y prácticas que impactan adversamente al educando “psicológica, mental, cultural, espiritual, económica o físicamente” (Ross Epp & Watkinson, 1997). Se trata de políticas y prácticas que aparentan ser neutrales pero que tienen efectos discriminatorios, tales como: los sesgos y prejuicios en el currículo; las pedagogías autoritarias y los métodos de enseñanza y evaluación que al no reconocer los intereses, las capacidades diversas y las diferencias en los educandos, ocasionan la pérdida de sus potencialidades (Pascual Morán, 2007).

Para contrarrestar estas desigualdades, Del Valle de Rendo y Vega (2006, p.16) proponen una “escuela integradora de las diferencias”. Se trata de una aproximación “verdaderamente inclusiva, que no expulse ni excluya” desde dos principios fundamentales: (a) la valoración de los educandos “por lo que pueden ser y son” y (b) el reconocimiento de que todas y todos son capaces de aprender.

Aportes Desde Pedagogías de las Diferencias y Diversidades

Contemplan las pedagogías de las diferencias y diversidades una amplia gama de vertientes que responden a principios de derechos sociales, económicos, políticos, culturales y educativos. Como corrientes dinámicas en constante evolución, estas vertientes ofrecen cabida para atender, de manera incluyente a poblaciones, sectores y problemáticas emergentes desde la diferenciación (López López, Tourón & González Galán, 1991; Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008; Skliar, 2013).

La lista de poblaciones, sectores y problemáticas emergentes es interminable, por ejemplo: adolescentes embarazadas, "desertores escolares", alumnos acosados, estudiantes hospitalizados, jóvenes “sin techo” o institucionalizados, refugiados, migrantes y sectores en ambientes empobrecidos y escenarios de armas y drogas. En el caso de países como Colombia, que aspiran solidificar la paz en un periodo de postconflicto, será necesario priorizar la formación de aquellos sectores que ameritan una educación diferencial de urgencia, tales como: poblaciones desplazadas por la violencia armada; niños y jóvenes reclutados de manera forzada a tomar las armas; excombatientes desmovilizados y sectores en zonas vulnerables a la violencia (Pérez, 2014; Ugarriza, 2013).

Desde estas pedagogías, contamos con valiosas aportaciones y constructos que encierran giros paradigmáticos conducentes al respeto de la alteridad y la equidad. Veamos a vuelo de pájaro, algunos de estos “términos diversos” emergentes (FVID, 2015).

La noción diversidad en el aprendizaje nos convoca a asumir “la multiplicidad de identidades” en cada educando como una “clara riqueza pedagógica” (Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008). Nos exige, además, articular su perfil distintivo desde sus alteridades, experiencias, capacidades, intereses, ritmos evolutivos y aspiraciones, en el contexto de un paradigma de fortalezas (Pascual Morán, 2007).

El constructo diversidad funcional, propuesto desde España por el *Foro Virtual de Vida Independiente y Diversidad*, representa un “nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano”. Como filosofía educativa y social combate la exclusión, reconoce la diversidad como condición inherente al ser humano e intenta erradicar términos discriminatorios y peyorativos como minusvalía, invalidez, discapacidad e incapacidad. Denuncia además la verdadera discapacidad, aquella que proviene de las estructuras sociales, políticas, económicas, culturales y educativas (Romañach & Lobato, 2005; Arnau Ripollés, 2014^a).

El constructo de la neurodiversidad resalta la riqueza de la naturaleza humana y provee una concepción novedosa para pensar las diferencias en positivo y no desde el impedimento, la disfunción, el trastorno, el disturbio, la inhabilidad y el desorden (Armstrong, 2010). Surge a finales de los 90’s en la comunidad con autismo en Australia y su premisa central es que las conexiones neurológicas “atípicas” forman parte de un continuo en el espectro “normal” o “típico” de las diferencias.

El concepto atención a la diversidad abarca una pluralidad de acciones de diferenciación pedagógica y diversificación curricular, orientadas a responder a la singularidad de cada aprendiz, tanto en términos de sus capacidades y retos, como de las particularidades en su contexto familiar, étnico, cultural y socio-económico.

Los constructos intercambiables capacidades diversas, diversidad de capacidades y habilidades diversas representan la diversidad como diferencia y otredad. Estas nociones toman en cuenta las alteridades e intersubjetividades desde un marco respetuoso de dignidad y derechos (Del Jacobo Cupich, 2012).

Diversidad sexual, sexualidad diversificada y diferenciación sexual, son solo algunos de los constructos que nos convocan a desaprender los “valores generizados” desde políticas y relaciones de sujeción patriarcal. Proponen una “pedagogía de género” no excluyente que visibilice las alteridades e incorporen la perspectiva de equidad (Arnau Ripollés, 2014^b; Bimbi, 2006; Pascual Morán, 2014^a).

Más allá del modelo de diversidad multicultural de mera coexistencia y tolerancia, constantemente emergen propuestas novedosas centradas en la noción de diversidad intercultural (Muñoz Sedano, 2007; Sánchez Carreño & Ortega de Pérez, 2008). Desde este constructo, se trabaja por la superación de las asimetrías sociales, económicas y políticas. Y se aprende desde un proceso dinámico de “identidades compartidas” y “espacios compartidos” (Martínez Ten & Tuts, 2013).

Como resultado de la coyuntura histórica que vive, Colombia aporta el constructo de diversidad territorial. Vinculado a otras nociones como paz territorial, territorios de paz y cultura de paz territorial, desde este constructo se plantea la urgencia de un enfoque de diferenciación territorial que responda a las necesidades y retos particulares de las diversas comunidades (Pérez, 2014; Restrepo Yusti, 2014, 2015).

Cónsono con el espíritu de los constructos anteriores, el colectivo *Foro Virtual de Vida Independiente* en España, ha acuñado el término divertad. Se trata de un constructo emblemático que pretende dignificar la libertad plena desde una ética de diversidad que otorga el mismo valor a la vida de todo ser humano (*dignidad intrínseca*), al igual que los mismos derechos y oportunidades (*dignidad extrínseca*) (FVID, 2015; Romanach, 2010; Romañach & Lobato, 2005; Palacios Rizzo & Romañach Cabrero, 2007).

III. “Proyectos de Posibilidad”: Investigación / Creación para la Acción y Transformación

Desde su pensar crítico, los educandos son capaces de redirigir su potencial creador a la construcción de saberes y al diseño de proyectos y productos en sus campos de especialidad (Sebastiani Elías, 2004). Por lo que en la medida en que “socializan” su creatividad y la orientan a la innovación y el cambio, ésta se convierte en “un bien social, en una riqueza colectiva” (Vizcaya Carrillo, 2016).

Proyectos de Investigación/Creación: Acciones Creadoras Desde la Investigación

Durante varias décadas, por ejemplo, mis estudiantes de nivel graduado en la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, han estado realizando proyectos de investigación/creación, tales como los siguientes.

- Carmen Guzmán López (1998) construyó un currículo de enriquecimiento para que los niños y niñas con capacidades diversas y retos de aprendizaje pudieran transformar los conflictos en energía creativa en el aula.
- Carlos A. Muñiz Osorio (2000) conceptuó y diseñó una serie de materiales didácticos y talleres de capacitación docente, en el marco valorativo de una praxis educativa ecopacifista de enriquecimiento curricular.
- Judith Conde Pacheco (2004) articuló las historias de vida de tres generaciones de mujeres en el contexto de las prácticas bélicas que la marina estadounidense llevó a cabo durante seis décadas en nuestra isla-municipio de Vieques.
- Madya Aponte Dávila (2012) elaboró una guía auto-formativa y de enriquecimiento con herramientas facilitadoras para atender retos sensoriales, realizar el perfil sensorial del aprendiz y hacer del aula una inclusiva y “sensorialmente amigable”.
- Iris B. Arcay Rivera (2012) diseñó un programado interactivo y otros materiales didácticos complementarios para fortalecer la inteligencia emocional y las competencias tecnológicas de aprendices con retos visuales significativos.
- Yolanda González Román (2012) construyó la página web “Creciendo Verde” desde un enfoque de enriquecimiento holístico de “paz en la naturaleza”, para estimular el desarrollo óptimo de aprendices con autismo y otras diferencias en el desarrollo.
- Rosaline Gotay Zeno (2012) diseñó un aula hospitalaria, a manera de espacio de paz, libertad, esperanza y creatividad para procurar el desarrollo integral y diferenciado de la niñez hospitalizada con cáncer y enfermedades prolongadas.

- María de los Ángeles Quintero González (2012) diseñó un “guión” de actividades dramáticas y herramientas didácticas para trabajar de manera diferenciada, lúdica, dialógica y solidaria con jóvenes en escenarios de violencia y vulnerabilidad.
- Lourdes Torres Santos (2015) diseñó una propuesta formativa para alcanzar la paz activa y comprometida con el desarrollo óptimo de las juventudes, mediante una praxis cooperativista centrada en una cultura de paz y de derechos humanos.
- Stephany Ruiz Chacón (2017) elaboró una guía curricular de enriquecimiento para trabajar con jóvenes de escuela superior - mediante la vertiente de teatro-foro del teatro del oprimido - asuntos de equidad y perspectiva de género.
- Viviana Rivera Rondón (2017) realizó la pre-producción de un documental acerca de pedagogías diferenciadas y dialógicas en espacios alternativos desde las artes escénicas, con el fin de propiciar una cultura de paz y derechos humanos.
- Delia Candelario García (2017) diseñó una página web que incluye una exposición cibernética de “foto-voces” de juventudes universitarias para la afirmación y defensa de los derechos humanos, desde su trayectoria y accionar.
- Zorimar Siaca Burgos (2017) elaboró un “Tapiz Personalizado” que teje e incorpora experiencias de enriquecimiento diferenciadas para personalizar el currículo y perfilar la creatividad/productividad literaria del aprendizaje preescolar.

Esta pequeña muestra de “proyectos de investigación/creación” que he tenido el privilegio de acompañar como mentora, asumen la investigación y la creación como principios inherentes a los estudios graduados. Por ello, propician la acción creadora desde la investigación, acción que a su vez fundamenta su producción e innovación.

Guardan estos proyectos varios elementos en común: (a) son de naturaleza constructivista; (b) su visión es inter y transdisciplinaria; (c) su metodología es cualitativa y emergente; y sobre todo, (d) son emblemáticos de un proceso investigativo complejo que culmina en diseños, creaciones y productos orientados a mejorar la calidad de vida y a la construcción de escenarios de justicia y paz. Experiencias como éstas me han llevado a apostar a una pedagogía de proyectos como eje

central en mi práctica docente universitaria. Más aún, a asumir el aprendizaje basado en proyectos como una de las maneras más auténticas, inclusivas y democráticas de educarnos y educar.

Concibo la construcción de proyectos como una modalidad destinada a fundamentar a partir de la investigación y a encauzar de forma creativa-productiva, los intereses e inquietudes del educando. En sintonía con Ulla y Giomi (2006), también la percibo como una aplicación de la creatividad, desde una lectura contextual del escenario del proyecto.

Idear un proyecto posibilita imaginar una manera alterna de construir un pedazo de futuro y de darle coherencia mediante la acción (Ander-Egg & Aguilar-Idáñez, 2000; Ulla & Giomi, 2006). Se trata pues, de proyectos innovadores de justicia, servicio y reinserción social destinados a poblaciones vulnerables, marginadas y excluidas. De proyectos que procuran una paz integral y sostenible desde procesos transformadores de investigación, creación y acción social solidaria.

Este tipo de proyecto se encuentra en coincidencia plena con la propuesta de la colega educadora Alicia Cabezudo (2013) acerca del imperativo ético de articular “sólidos puentes de trabajo y cooperación” en la educación para la paz y los derechos humanos. Y de comprometernos con revalorar nuestros constructos teóricos y prácticas y sobre todo, de elaborar una gama de proyectos complementarios, capaces de contribuir a la construcción de sociedades más justas, equitativas y solidarias.

De igual manera, se encuentra en sintonía con la propuesta de la colega educadora colombiana Amada Benavides (2016), gestora de la Fundación Escuelas de Paz, de construir una agenda nacional de educación para la paz. Agenda que, más allá de los acuerdos que se puedan o no alcanzar, articule los diversos escenarios de construcción de cultura de paz, con el fin de incidir en políticas públicas para combatir las diversas formas de violencia directa, estructural y cultural que aquejan a Colombia.

Desde el legado de la noviolencia, Gandhi y Luther King también apuntan a la urgencia de establecer vínculos entre las acciones noviolentas y proyectos de transformación cultural, ética, política y social. En similar sintonía, la UNESCO afirma la cultura de paz y derechos humanos como construcción; como proyecto colectivo transdisciplinario que nos exige articular una agenda de proyectos de investigación, educación y acción que trascienda disciplinas y muros institucionales

(Pascual Morán, 2014^b; UNESCO, 2000; Yudkin Suliveres & Pascual Morán, 2008, 2009).

La suma y sinergia de proyectos de esta naturaleza tendría como propósito primordial maximizar la seguridad humana, el respeto por los derechos humanos y la transformación del tejido social. Asimismo, el minimizar toda injusticia que se genera ante las desigualdades, exclusiones e inequidades. Es por ello que afirmo los proyectos de investigación/creación como proyectos de posibilidad.

Lo Inédito Viable... de Proyectos de Posibilidad a Proyectos de Humanidad

Freire nos ha legado la noción de “lo inédito viable” para designar aquello que, aunque no existe, tenemos la certeza de que no solo es deseable, sino posible. Parte Freire de la convicción de que el destino no es algo inexorable ni de antemano predeterminado. Para labrar este futuro incierto, insiste en la forja de “propuestas de posibilidad”, desde “el sueño posible que ha de canalizarse mediante la acción”, no obstante conlleva luchar para superar obstáculos y “contrasueños” (Freire, 1993, 2006).

Afortunadamente, existen una multiplicidad de senderos recorridos en nuestras comunidades, poblados y ciudades sobre los cuales podemos edificar. Me refiero a proyectos de posibilidad que, como sueños y semillas en terreno fértil, podrían germinar en aquel “inédito viable” que Freire ha llamado “proyectos de humanidad”.

Inserción en Movimientos Internacionales

Al educar en la paz conflictual desde pedagogías críticas / creativas y gestar proyectos de posibilidad, debemos contemplar aquellos movimientos e iniciativas de naturaleza internacional que puedan sustentar y validar nuestro quehacer formativo. Puntualizo en tres de estos movimientos por su pertinencia para nuestros pueblos latinoamericanos y caribeños.

La paz integral como derecho humano de síntesis

La idea de la paz como derecho humano de síntesis constituye una dimensión clave para construir una nueva educación y cultura (Pascual Morán, 2007; Tuvilla Rayo, 2004). Desde esta perspectiva, se afirma la paz como valor ético, en atención a la vulnerabilidad humana. Se reclama, además, la ausencia de todo tipo de violencia armada,

estructural o cultural por ser incompatible con la paz integral.

Existen diversas iniciativas para reconocer mediante normativa internacional la paz como derecho humano de síntesis. Tal es el caso de la *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*, en la que se reafirman los derechos a la educación para la paz y los derechos humanos, la seguridad humana, el equilibrio ecológico y el desarrollo socio-económico. Así también, se reconocen los derechos de sectores excluidos, marginados y en situaciones adversas de conflicto armado, postconflicto, violencia y vulnerabilidad (CIDHP, 2010; IPADEVI, 2010).

En las redes internacionales y los contextos académicos, también se cuestiona la noción reduccionista de la paz, así como el concepto de seguridad nacional vigente. Por lo que se propone la reconversión de las capacidades bélicas y el astronómico gasto que el militarismo conlleva, en pro de la seguridad humana, definida desde la justicia social, la sustentabilidad ecológica y la paz integral (Restrepo Yusti, 2014, 2015; Oswald Spring & Gunter Brauch, 2009).

Principios del Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz y Noviolencia

Desde el *Movimiento/Visión para una Cultura de Paz y Noviolencia* de la UNESCO, se nos convoca a afirmar aquellos valores que constituyen “la levadura de la paz” (Mayor Zaragoza & Mateos García, 2004). A esos fines, los *Principios del Manifiesto 2000* cobran mayor significado y vigencia (Aranguren, 1997; Gadotti & Antunes, 2006; ONU, 1999; Pascual Morán, 2013; Tuvilla Rayo, 2004; UNESCO, 1996^a, 1996^b, 2000). A continuación, una apretada síntesis de estos seis principios...

1. Respetar todas las vidas... desde una valoración de la alteridad y fomentar aquellas pedagogías que afirmen la equidad y denuncien sesgos de racismo, sexismo, militarismo, xenofobia y homofobia.
2. Rechazar la violencia... y combatir el modelo de relaciones en que hemos sido socializados, basado en antivalores, tales como la intolerancia ante las diferencias, la exclusión y el menosprecio a poblaciones diversas.
3. Liberar la generosidad... fortaleciendo así los valores solidarios de justicia social, equidad e inclusión, desde una concepción emancipadora que aborde las desigualdades económicas, sociales y de aprendizaje.

4. Escuchar para comprenderse... superando así tensiones y conflictos desde una escucha activa y un diálogo auténtico, centrados en el respeto a la dignidad humana y a las diferencias de opiniones, creencias y estilos de vida.
5. Preservar el planeta... desde una perspectiva de derechos humanos y paz con la naturaleza, vinculando la educación con la conservación, un crecimiento sustentable y un acceso equitativo a los recursos.
6. Redescubrir la solidaridad para reinventarla... desde los derechos de sectores marginados y vulnerables, asignándoles así un nuevo significado ético a la inclusión, la reciprocidad y la convivencia.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, adoptada en septiembre del 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en alianza con sectores de la sociedad civil, complementa y actualiza los principios del Manifiesto 2000. Se trata de un compromiso histórico con un plan de acción orientado a procurar una vida digna y sociedades más justas e incluyentes, desde 17 objetivos interdependientes y 169 metas indivisibles que abordan las esferas económica, social y ambiental (ONU, 2015).



A esos fines, nos convocan a contrarrestar las desigualdades, erradicar la pobreza, lograr la seguridad alimentaria, proteger nuestros recursos naturales y adoptar medidas urgentes contra el cambio climático. Así también, a salvaguardar los derechos humanos, promover la equidad de género, garantizar una educación de calidad y fomentar el crecimiento económico sostenido destinado a construir una paz con justicia, una paz sin violencia, una paz duradera e integral.

Atisbos de Armonía y Esperanza

En última instancia, desde las vertientes pedagógicas y movimientos reseñados, se nos convoca a un cambio de paradigma que requiere superar la concepción de la paz que se define desde la ausencia de guerra y violencia directa y asumir una paz positiva multidimensional. Dicha paz integral deberá contemplar la paz directa, a partir del manejo no violento de conflictos; la paz cultural, desde unos valores mínimos

compartidos; y la paz estructural, mediante políticas que posibiliten la justicia social (Fisas, 2002; Tuvilla Rayo, 2004).

Este giro paradigmático nos requiere a su vez transitar de la visión utópica de la paz perpetua como meta, finalidad o estado, a una paz imperfecta dinámica e inacabada. Ello implica reconocer que, aunque todo pacto de paz es imperfecto e inacabado, nos brinda senderos inéditos para avanzar. De aquí la urgencia de construir andamiajes pedagógicos de naturaleza crítica/creativa y liberadora que posibiliten construir proyectos de posibilidad. De aquí también, la urgencia de contar con espacios en los que nuestros estudiantes puedan fundamentar conceptualmente y encauzar metodológicamente su construcción.

Por lo que me hago eco de las palabras de los colegas de la *Escuela de Cultura de Paz* de la Universidad Autónoma de Barcelona. Palabras que nos brindan atisbos de armonía y esperanza; atisbos de que la paz anhelada, aunque siempre imperfecta e inacabada, ciertamente, es la única hoja de ruta a transitar...

La educación para la paz conflictual es una herramienta para avanzar en la construcción de una cultura de paz. [...] Planteamos la cultura de paz como aquella situación social de justicia generalizada, en la que todas las personas tendrían las necesidades básicas cubiertas y los derechos humanos garantizados; situación en la que las relaciones entre las personas, y entre éstas y su medio se desarrollarían con respeto y armonía; donde las decisiones que nos afectan colectivamente se tomarían de forma democrática; y en la que se velaría de forma permanente para mantener las condiciones de seguridad humana y global. Todo ello requiere un cambio profundo de valores socioculturales muy enraizados y a menudo no explícitos. Por consiguiente, hablamos de un largo proceso en permanente construcción (ECP, 2010, p.1).

Me hago eco, además, de las expresiones del colega docente Abraham Magendzo acerca del rol transformador que la educación debe jugar en este largo y siempre inacabado proceso de construir paz integral...

La educación tiene como misión esclarecer las situaciones conflictivas y contradictorias que los contextos sociales, culturales, económicos y políticos confrontan permanentemente en nuestras

sociedades. Esperar que la sociedad resuelva sus múltiples conflictos, para recién entonces educar para la paz y los derechos humanos es no entender el rol transformador que a la educación le toca jugar (Magendzo, 2015, p.3).

Referencias

- Ander-Egg, E. & Aguilar-Idáñez, M. J. (2000). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- Aponte Dávila, M. (2012). *Hagamos del aula una sensorialmente amigable: Guía docente auto-formativa*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Aranguren, L. A. (1997). Educar en la reinención de la solidaridad. *Cuadernos Bakeaz*, (22), 1-15. Bilbao, España. Recuperado de: http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lib/vol38/150/150_aranguren.pdf
- Arcay Rivera, I.B. (2012). *Iluminando mi futuro: Programado interactivo para el fortalecimiento emocional de la niñez con retos visuales*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Arnau Ripollés, M.S. (2009, agosto-octubre). *En torno a la diversidad: Dimensiones ético-políticas para una cultura de paz*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz (CIP-Ecosocial). Boletín ECOS nº 8. Recuperado de:

<https://www.fuhem.es/media/ecosocial/File/Boletin%20ECOS/Boletin%208/En%20torno%20a%20la%20DiversidadS.ARNAU.pdf>

Arnau Ripollés, M.S. (2014^a, 1^{er}o de abril). *Educación inclusiva y pedagogía para la “diversidad”: Nuevos desafíos y horizontes*. Trilogía de Teleconferencias "Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad"., Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://gradnet.uprrp.edu/>

Arnau Ripollés, M.S. (2014^b, 8 de abril). *Género, sexualidad(es) y diversidad funcional: Aproximación desde voces diferentes*. Trilogía de Teleconferencias "Dignidad y Libertad en la Diversidad: Construyendo Caminos de Educación Diferenciada desde la Universidad". Universidad de Puerto Rico. de Red Graduada, Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://gradnet.uprrp.edu/>

Baquero Rodríguez, M.J. & Ariza Landinez, P.A. (2014). Educación, paz y posconflicto: Oportunidades desde la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle (65)*, 115-134. Recuperado de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/3357>

Benavidez, A. (compiladora) (2016, enero). *Pensar en educación para la paz. Apuestas del Encuentro Nacional de Educación para la Paz*, llevado a cabo el 1^{er}o y 2 de octubre de 2015 en Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://culture-of-peace.info/EDUCACION_PARA_LA_PAZ_FINAL.pdf

Bimbi, B. (2006). *Educación y diversidad sexual*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Brasileiros (FUNCEB). Recuperado de: <http://enp4.unam.mx/diversidad/Descargas/Educacion%F3n%20y%20Diversidad%20Sexual/educacion%20y%20diversidadsexual.pdf>

Boulding, E. (2003). *Cultures of peace: The hidden side of history*. New York: Syracuse University Press.

Cabezudo, A. (2013, enero/abril). Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: Desafío pedagógico de nuestro tiempo. *Educação*, Porto Alegre, 36 (1), 44-49.

Recuperado de:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12313/8739>

- Candelario García, D. (2017). *Foto-vozes de juventudes universitarias para la afirmación y defensa de los derechos humanos*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- CIDHP (2010, 10 de diciembre). *Declaración de Santiago sobre el Derecho Humano a la Paz*. Congreso Internacional sobre el Derecho Humano a Paz, Santiago de Compostela: Foro Social Mundial sobre la Educación para la Paz. Recuperado de: <http://www.fes-madrid.org/media/1037Human%20Right%20to%20Peace/Derecho%20Humano%20a%20la%20PazDeclaracion%20de%20Santiago.pdf>
- Clark, B. (2012). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (8th ed.). North America: Pearson Education.
- Conde Pacheco, J. (2004). “*Diario con Nombre de Mujer*”: *Rostros y voces para una cultura de paz*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Ecología Familiar, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Del Jacobo Cupich, Z. (2012). *Pedagogía de las diferencias*. Ensayos Pedagógicos, Buenas Tareas. Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Pedagog%C3%ADa-De-Las-Diferencias/4070114.html>
- Del Valle de Rendo, A. & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- ECP (2010). *El enfoque sociocrítico de la educación para la paz*. Escola de Cultura de Pau, Barcelona. Recuperado de: <http://escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo19e.pdf>

- Fernández, M. (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/31Ferna.pdf>
- Fisas, V. (2002). *La paz es posible: Una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona: Intermón / Oxfam.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- FVID (2015). *Términos diversos*. Foro de Vida Independiente y Divertad. Comunidad virtual, Madrid. Recuperado de: http://www.forovidaindependiente.org/terminos_diversos
- Gadotti, M. & Antunes, A. (2006). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. Cap. IV: Democracia, no violencia y paz, *La Carta de la Tierra en Acción* (pp. 141-143). Recuperado de: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/SPA-p.141-143-Antunes.pdf>
- Galtung, J. (2006). Trascender los conflictos: La perspectiva de Johan Galtung. *Futuros, Revista Trimestral Latinoamericana de Desarrollo Sustentable*. Recuperado de: <http://www.revistafuturos.info/futuros13/trascenderconflictos.htm>
- Galtung, J. (2008, 23 de marzo) La resolución de conflictos exige creatividad. [Entrevista por Ezequiel Moltó]. *El País*, España. Recuperado de: <http://elpais.com/diario/2001/01/28/cvalenciana/980713094850215.html>
- Gandhi, M. (2002). My faith in nonviolence. En *The power of nonviolence: Writings by advocates of peace*. Boston: Beacon Press. Obra original: 1930. Recuperado de:

<http://www.mkgandhi.org/nonviolence/faith%20in%20nonviolence.htm>

González Román, Y. (2012). *“Creciendo Verde”: Enfoque educativo esperanzador de enriquecimiento holístico en la naturaleza para la niñez con autismo*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Gotay Zeno, R. (2012). *“Cosechemos Esperanza”: Espacio educativo de paz, creatividad y libertad para la niñez hospitalizada con cáncer*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Guzmán López, C. (1998). *“¡Transformemos los Conflictos en Energía Creativa!” Guía de enriquecimiento curricular*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Herrero Rico, S. (2003, septiembre-diciembre). Reseña de “Educación para la paz. Su teoría y su práctica” de Xesús R. Jares. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 10(33), 285-298. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/105/10503313.pdf>

IPADEVI (2010, 12 de diciembre). *Declaración Mundial de Compostela sobre las Contribuciones de las Personas con Diversidad Funcional a una Cultura de Paz*. Instituto de Paz, Derechos Humanos y Vida Independiente. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/cont/descargas/documento35244.pdf>

Jares, X.R. (1991). *Educación para la paz: Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

- Jares, X.R. (2002). *Educación y derechos humanos*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X.R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Editorial Popular.
- King, M. L., Jr. (1958). *Stride toward freedom: The Montgomery Story*. New York: Harper and Row Publishers.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- López López, E., Tourón, J. & González Galán, M.A. (1991). *Hacia una pedagogía de las diferencias individuales: Reflexiones en torno al concepto de pedagogía diferencial*. Madrid: Editorial Universidad Complutense, 2(1), 83-92.
- Magendzo, A. (2006). *Conversaciones y tensiones en torno a la educación en derechos humanos*. Conferencia Magistral 2002-2003 Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Conferencias/Magendzo/magendzoconfmagistral.pdf>
- Magendzo, A. (2015). *Construcción del sujeto de paz y de derechos humanos*. Cátedra de Pedagogía, ofrecida en el encuentro “La Paz: Muchas Miradas, un Camino”. Celebrado en Bogotá, Colombia, del 18 al 19 de marzo de 2013. Organizado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n3/1409-4258-ree-19-03-00410.pdf>
- Magendzo-Kolstrein, A. & Toledo-Jofré, M.I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-16. Recuperado de:
- Martínez Ten, L. & Tuts, M. (2013). *La interculturalidad como pretexto: La ciudadanía como encuentro*. Recuperado de: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article74>

- Maturana, H. (1994). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Mayor Zaragoza, F. & Mateos García, A. (2004). *¿Por qué una cultura de paz?* Polylog. Foro para filosofía intercultural [Blog]. Recuperado de: <http://them.polylog.org/5/dmf-es.htm>
- Mejía, M.R. (2001). *Hacia una pedagogía del conflicto: Haciendo educativo el encuentro con nuestra condición humana*. Colombia: *PaObra*, 2, 60-82. Recuperado de: <http://documents.mx/documents/hacia-una-pedagogia-del-conflicto-marco-raul-mejia.html>
- Moracchini, J.M. (2013). *Criticidad y creatividad: Una reflexión sobre el pensamiento crítico-creativo en la perspectiva de la filosofía* [Blog]. <http://comandantejeanmarc.blogspot.com>
- Muñiz Osorio, C.A. (2000). *Ecopaz: Seminario-taller para la educación, concienciación y acción ambiental*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Currículo y Enseñanza - Ciencia, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Muñoz Sedano, A. (2007). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Universidad Complutense de Madrid. [Portal]. <http://www.madrid.org/web/dgpe/Interculturalidad/enfoques.doc>
- ONU (1999, 6 de octubre). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas (A/RES/53/243). Recuperado de: <http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URLID=37317&URLDO=DOTOPIC&URLSECTION=201.html>
- ONU (2015). *Agenda 2030 para el desarrollo sostenible: 17 objetivos para transformar el mundo*. Asamblea General de las Naciones Unidas. <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

- Oswald Spring, U. & Gunter Brauch, H. (Eds.) (2009). *Reconceptualizar la seguridad en el siglo XXI*. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Palacios Rizzo, A. & Romanach Cabrero, J. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. La Coruña: Ediciones Diversitas-AIES. Recuperado de: <http://www.asoc-ies.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>
- Pascual Morán A. (2002). La noviolencia: tiempos para una nueva mirada al pensamiento de Gandhi. *Signos de Vida, Revista Cristiana de Divulgación y Reflexión*. Quito, Ecuador: Consejo Latinoamericano de Iglesias, n.24, p.39-42. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- Pascual Morán, A. (2003). *Acción civil noviolenta: Fuerza de espíritu, fuerza de paz*. Hato Rey, Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas, Puerto Rico Evangélico y Cátedra UNESCO de Educación para la Paz.
- Pascual Morán, A. (2007). Liberar talentos, optimizar inteligencias, sobredotar potencialidades: ¿Paradigma vital para diferenciar la educación y propiciar los derechos humanos, la justicia y la paz? *Revista Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. (40), 63-78.
- Pascual Morán, A. (2013). Educación en derechos humanos y para la paz: Valores, principios y prácticas pedagógicas medulares. En G. Tosi (Ed.), *Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Paraíba (UFPB), Brasil.
- Pascual Morán, A. (2014^a). Apuntes y aportes para pensar y practicar una pedagogía de las diferencias. *Revista Pedagogía*, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras, v.47, n.1, p.11-31. Recuperado de: http://cie.uprrp.edu/cuaderno/pedagogia/vol47_01.pdf
- Pascual Morán, A. (2014^b). Educación en y para los derechos humanos y

la paz: Principios y prácticas medulares. En: Zenaide, M.N., Rodino, A.M., Tosi, G. & Fernández, M.B. (Eds.), *Cultura e educação em e para os direitos humanos na América Latina / Cultura y educación en derechos humanos en América Latina*, Universidade Federal da Paraíba, Brasil, Editora da UFPB, p.311-338. Recuperado de:
<http://unescopaz.uprrp.edu/documentos/docs/educderechumpazcatadraUNESCO.pdf>

Pérez, T.H. (2014, julio-diciembre). Colombia: De la educación en emergencia hacia una educación para el posconflicto y la paz. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* (RIIEP), 7(2), pp. 287-311. Recuperado de:
<http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1959/2069>

Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada: De las intenciones a la acción*. Madrid: Editorial Popular.

Quintero González, A. (2012). “*Universo Teatral Sin Fronteras*”: *Guía curricular diferenciada para jóvenes en situaciones de vulnerabilidad*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.

Reardon, B. (1997). *Human rights as education for peace*. Recuperado de: <http://www.pdhre.org/book/reardon.html>

Reardon, B. (2010). *Human rights learning: Pedagogies and politics of peace / Aprendizaje en derechos humanos: Pedagogías y políticas de paz*. Conferencia Magistral 2008-2009, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de las Universidad de Puerto Rico [bilingual publication]. Recuperado de:
<http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2009reardon/HRLearningBettyReardon.pdf>

Restrepo Yusti, M. (2014). *Memorias del II Encuentro sobre Educación para la Paz y los Derechos Humanos en los Territorios*. Celebrado el 26 y 27 de noviembre de 2014 en la Ciudad de Villavicencio, Colombia.

- Restrepo Yusti, M. (2015). *Educación para la paz*. Bogotá, Colombia: Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Rivera-Rondón, V. (2017). “*Artes Escénicas para una Cultura de Paz y Derechos Humanos*”: *Pre-producción de documental acerca de pedagogías diferenciadas y dialógicas en espacios alternativos*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Rodino Pierri, A.M. (2016). *Educación y derechos humanos: Complementariedades y sinergias*. Lección Magistral, Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Recuperado de: <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/confmagistrodino.pdf>
- Romañach, J. (2010, agosto). Reflexión: la profundidad de la palabra divertad. Recuperado de: <http://www.diversocracia.org/divertad.htm>
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente, España. Recuperado de: <http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcionalvf.pdf>
- Ross Epp, J. & Watkinson, A.M. (1997). *Systemic violence in education: Promise broken*. State University of New York Press.
- Ruiz Chacón, S. (2017). *Trabajando la equidad de género: Enriqueciendo los estudios sociales a través del teatro del oprimido*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Sánchez Carreño, J. & Ortega de Pérez, E. (2008). Pedagogía de la diversidad: Elementos que la fundamentan. *Sapiens*, 9(1), pp. 123-135. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

- Sebastiani Elías, Y. de F. (2004, diciembre). Promoviendo el pensamiento crítico y creativo en la escuela. *Umbral, Revista de Educación, Cultura y Sociedad*. FACHSE (UNPRG) Lambayeque, IV, (7), 115 - 120. Recuperado de: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/12/DOC1-PENS-CRITICO.pdf>
- Shor, I. & Freire, P. (1987). What is the dialogical method? En *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education* (Cap. 4, pp. 97-119). Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Siaca Burgos, Z. (2017). “*Tapiz Personalizado*”: *Experiencias diferenciadas para perfilar la creatividad/productividad literaria del preescolar*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Skliar, C. (2013). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Área de Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) & Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Recuperado de: <http://educacion.flacso.org.ar/docencia/diplomas/pedagogias-de-las-diferencias>
- Torres Santos, L. (2015). “*Praxis Cooperativista*”: *Propuesta formativa para alcanzar la paz activa y comprometida con el desarrollo óptimo de las juventudes*. Proyecto de Investigación/Creación de Maestría en Educación Especial y Diferenciada, Departamento de Estudios Graduados, Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, Colección Aprender a Ser / Educación en Valores.
- Ugarriza, J.E. (2013, enero-abril). La dimensión política del postconflicto: Discusiones conceptuales y avances empíricos. *Colombia Internacional* 77, 141-176, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81226288006>

- Ulla, L. & Giomi, C. (2006). *Guía para la elaboración de proyectos sociales*. Instituto para la Cultura, la Innovación y el Desarrollo (INCIDE). Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- UNESCO (1994). *Informe final: Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001001/100167sb.pdf>
- UNESCO (1996^a). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santilla, Ediciones UNESCO. Recuperado de:
<http://www.unesco.org/education/pdf/DELORSS.PDF>
- UNESCO (1996^b). *Report on educational activities in the framework of the UNESCO transdisciplinary project "Towards a Culture of Peace"*. Recuperado de:
<http://www.un.org/documents/ga/docs/51/plenary/a51-395.htm>
- UNESCO (2000). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y No Violencia* [Portal]. Recuperado de:
<http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/spmanifeste.htm>
- Vizcaya Carillo, M.M. (2016). Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría crítica educativa de Paulo Freire. *European Journal of Education Studies* 1 (2), 30-50. Recuperado de: <http://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/29>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (Eds.) (2008). *Educando para la paz en y desde la Universidad: Antología conmemorativa de una década*. Cátedra UNESCO de Educación para la Paz, Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. Recuperado de:
<http://unescopaz.uprrp.edu/antologia.pdf>
- Yudkin Suliveres, A. & Pascual Morán, A. (2009). Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y para una cultura de paz en Puerto Rico. En A. Magendzo (Ed.), *Ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica* (pp. 278-310).

Chile: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Oficina Regional de América Latina de la UNESCO & Ediciones SM Chile.